

Ana Rodríguez Martínez

Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la

Departamento
Ciencias de la Educación

Director/es
Cortés Pascual, M. Pilar Alejandra

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

ORIENTACIÓN PROFESIONAL POR COMPETENCIAS TRANSVERSALES PARA MEJORAR LA EMPLEABILIDAD

Autor

Ana Rodríguez Martínez

Director/es

Cortés Pascual, M. Pilar Alejandra

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Ciencias de la Educación

2012



**ORIENTACIÓN PROFESIONAL
POR COMPETENCIAS
TRANSVERSALES PARA
MEJORAR LA EMPLEABILIDAD.**

Universidad de Zaragoza
Facultad de Educación
Departamento de Ciencias de la Educación.
Área: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE)

TESIS DOCTORAL
2012

Doctoranda: **Ana Rodríguez Martínez**

Directora: **Alejandra Cortés Pascual**

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	14
I. ESTADO DE LA CUESTIÓN-PLANTEAMIENTO TEÓRICO.....	17
1. Orientación profesional.....	18
1.1. Concepto de Orientación profesional.....	18
1.2. La importancia de la tutoría en la orientación.....	21
1.3. Modelos de orientación profesional.....	24
1.4. Modelo de intervención-orientación para la mejora de la empleabilidad.....	26
2. Competencias.....	30
2.1. Concepto de Competencia.....	30
2.1.1. Origen léxico de competencia.....	30
2.2. Tipos de competencia.....	31
2.2.1. Competencias básicas.....	31
2.2.2. Competencias genéricas o transversales.....	32
2.2.3. Competencias específicas.....	33
2.2.4. Competencias laborales y competencias profesionales.....	34
2.2.5. Competencia laboral en España.....	38
2.2.6. Competencias de acción profesional.....	39
2.3. Modelos de formación de competencias.....	41
2.3.1. Modelo Conductista.....	42
2.3.2. Modelo Funcionalista.....	42
2.3.3. Modelo Constructivista.....	42
3. Empleabilidad.....	43
3.1. Concepto de empleabilidad.....	43
3.1.1. Origen léxico de empleabilidad.....	43
3.2. Empleabilidad y mercado de trabajo.....	45
3.3. Empleabilidad y formación.....	46
3.4. Empleabilidad, competencia y Universidad.....	48
3.5. Competencias transversales que componen el término de empleabilidad.....	51
3.5.1. Capacidad de análisis.....	51

3.5.2. Competencia organizativa y de planificación.....	51
3.5.3. Competencia de aprendizaje.....	51
3.5.4. Capacidad de adaptación.....	53
3.5.5. Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica.....	53
3.5.6. Capacidad para tomar decisiones.....	54
3.5.7. Preocupación por la Calidad.....	57
3.5.8. Capacidad para resolver problemas.....	58
3.5.9. Capacidad para trabajar en equipo.....	60
3.5.10. Capacidad para comunicarse.....	62
3.5.11. Capacidad de autoconocimiento.....	63
3.5.12. Competencia para mantener una actitud positiva.....	63
3.5.13. Capacidad para tomar la iniciativa.....	64
3.5.14. Capacidad para tener empatía.....	66
3.5.15. Competencia proactiva de los egresados.....	66
3.5.16. Competencia para ser asertivo.....	70
3.6. Otros factores que componen el termino de empleabilidad.....	74
3.6.1. Manejo de los idiomas Y las TIC.....	74
3.6.2. Disponibilidad.....	75
3.6.3. Herramientas y Recursos para mejorar la empleabilidad.....	77
4. Que buscan los seleccionadores.....	78
4.1. Principales competencias transversales demandadas.....	79
4.2. ¿Qué valoran los seleccionadores?.....	80
5. Referencias teóricas.....	82
5.1. <i>Tuning</i>	82
5.1.1. Contenido y estructura.....	84
5.1.2. Metodología.....	85
5.1.3. Objetivos.....	85
5.1.4. Línea 1. Competencias transversales.....	86
5.1.5. Conclusiones.....	92
5.2. Careers alter Higher Education a European Research Survey (CHEERS).....	93
5.3. The Flexible Professional in the Knowledge Society. New Demands on Higher Educación in Europe (REFLEX).....	94
5.4. Profesional Flexible en la sociedad del conocimiento (PROFLEX).....	95
5.5. La Encuesta de Inserción Laboral de la ANECA.....	96
5.6. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)	

DeSeCo (Definición y Selección de Competencias).....	96
5.7. Otras referencias teóricas.....	98
6. Mercado de trabajo.....	102
6.1. Evaluación del mercado de trabajo a nivel internacional entre 2010-2012.....	102
6.2. Evaluación del mercado de trabajo en España durante 2010-2012.....	107
6.3. Evaluación del mercado de trabajo en Aragón durante 2010-2012.....	113
II. PLANTEAMIENTO EMPÍRICO.....	118
7. Planteamiento: objetivos, hipótesis y metodología.....	118
7.1. Objetivos: generales y específicos.....	118
7.3. Metodología.....	120
7.3.1. Diseño.....	120
7.3.1.1. Investigación cuantitativo.....	122
7.3.1.2. Investigación cualitativo.....	123
7.3.2. Población, muestra y muestreo.....	126
7.3.3. Forma de la recogida de datos.....	127
7.3.3.1. Cuestionario.....	127
7.3.3.2. Tutorías individualizadas.....	128
7.3.3.3. Sesiones grupales.....	129
7.3.4. El procedimiento- actividades.....	129
7.3.5. Análisis de datos.....	132
7.3.5.1. Análisis de datos cuantitativos.....	132
7.3.5.2. Análisis de datos cualitativos.....	134

III. RESULTADOS.....	138
8. Estadísticos descriptivos.....	138
9. Objetivo I. competencias transversales.....	157
9.1. Resultados cuantitativos.....	157
9.1.1. Modelo lineal general: Medidas repetidas.....	160
9.2. Resultados cualitativos.....	167
9.2.1. Entrevistas personales.....	167
9.2.2. Grupos de discusión.....	173
9.3. Resultados integrados.....	177
10. Objetivo II. Idiomas y TIC.....	179
10.1. Resultados cuantitativos.....	179
10.1.1. Modelo lineal general: medidas repetidas.....	181
10.2. Resultados cualitativos.....	185
10.2.1. Entrevistas personales.....	185
10.2.2. Grupos de discusión.....	188
10.3. Resultados integrados.....	189
11. Objetivo III. Disponibilidad.....	190
11.1. Resultados cuantitativos.....	190
11.1.1. Modelo lineal general: medidas repetidas.....	192
11.2. Resultados cualitativos.....	196
11.2.1. Entrevistas personales.....	196
11.2.2. Grupos de discusión.....	198
11.3. Resultados integrados.....	199
12. Objetivo IV. Herramientas y recursos.....	200
12.1. Resultados cuantitativos.....	200
12.1.1. Modelo lineal general: Medidas repetidas.....	202
12.2. Resultados cualitativos.....	206
12.2.1. Entrevistas personales.....	206
12.2.2. Grupos de discusión.....	209
12.3. Resultados integrados.....	210

13. Otros resultados, categorías y estadísticos.....	211
13.1. Resultados cuantitativos.....	211
13.1.1. Anova, Eta, Pearson y Tau-b de Kendall.....	211
13.2. Resultados cualitativos.....	214
13.2.1. Entrevistas personales y grupos de discusión.....	214
13.2.2. Relaciones significativas.....	217
IV. CONCLUSIONES	218
V. LIMITACIONES.....	226
VI. CONTRIBUCIÓN AL ÁMBITO DE LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y SUGERENCIAS PARA TRABAJOS POSTERIORES.....	227
BIBLIOGRAFIA.....	229
REFERENCIAS INFORMÁTICAS.....	242

Índice de tablas

- Tabla 1. Características de las competencias transversales de Brunner.....	33
- Tabla 2. Similitudes y diferencias entre competencia laboral y profesional.....	35
- Tabla 3. Competencias transversales propuestas por ANECA.....	79
- Tabla 4. Cronograma y temporalización.....	131
- Tabla 5. Competencias definidas inicialmente y nuevas competencias.....	136
- Tabla 6. Código adjudicado a la categoría y grafía del mismo.....	137
- Tabla 7. Chi-cuadrado según edad entre grupo control y grupo experimental.....	138
- Tabla 8. Chi-cuadrado según sexo entre el grupo control y el grupo experimental....	138
- Tabla 9. Edad de los egresados (GET2)	139
- Tabla 10. Edad de los egresados (gcT2)	139
- Tabla 11. Sexo de los egresados (GET2)	140
- Tabla 12. Sexo de los egresados (gcT2)	140
- Tabla 13. Chi-cuadrado sobre la situación familiar en el grupo control y en el grupo experimental.....	140
- Tabla 14. Situación familiar de los egresados (GET2).....	141
- Tabla 15. Situación familiar de los egresados (gcT2).....	141
- Tabla 16. Chi-cuadrado, estado civil en el grupo control y grupo experimental.....	141
- Tabla 17. Estado Civil (GET2).....	142
- Tabla 18. Estado Civil (gcT2).....	142
- Tabla 19. Chi-cuadrado sobre provincia de residencia en el grupo control y en el grupo experimental.....	143
- Tabla 20. Provincia de residencia (GET2).....	143
- Tabla 21. Provincia de residencia (gcT2).....	143
- Tabla 22. Chi-cuadrado de estudios terminados en el grupo control y grupo experimental.....	144
- Tabla 23. Estudios terminados (GET2).....	144
- Tabla 24. Estudios terminados (gcT2).....	144
- Tabla 25. Chi-cuadrado, especialidad de estudios en el grupo control y grupo experimental.....	145
- Tabla 26. Chi-cuadrado sobre Situación laboral en grupo control y grupo experimental.....	148
- Tabla 27. Evolución de la situación laboral entre el GE y gc.....	148
- Tabla 28. Nivel de mejora del nivel de empleabilidad (GET2).....	152
- Tabla 29. Nivel de mejora del nivel de empleabilidad (gcT2).....	152
- Tabla 30. Realización de prácticas (GET2).....	153
- Tabla 31. Realización de prácticas (gcT2).....	153

- Tabla 32. Medias y desviaciones típicas de variables en el GET1.....	154
- Tabla 33. Medias y desviaciones típicas de variables en el gcT1.....	155
- Tabla 34. Evolución de las comp. transversales en el grupo experimental.....	157
- Tabla 35. Alfa de Cronbach de las compet. trasversales del grupo experimental.....	158
- Tabla 36. Evolución de las competencias transversales del grupo control.....	158
- Tabla 37. Alfa de Cronbach de las habilidades transversales del grupo control.....	159
- Tabla 38. Prueba de contrastes intra-sujetos de las competencias transversales.....	161
- Tabla 39. Prueba de contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error de las competencias.....	161
- Tabla 40. Egresados que mejoran su nivel de competencias transversales. (GE).....	164
- Tabla 41. Egresados que mejoran su nivel de competencias transversales. (gc).....	166
- Tabla 42. Egresados que empeoran su nivel de competencias transversales. (gc).....	167
- Tabla 43. Medidas simétricas entre el juez 1 y el juez 2.....	168
- Tabla 44. Medidas simétricas entre el juez 1 y el juez 3.....	168
- Tabla 45. Medidas simétricas entre el juez 2 y el juez 3.....	168
- Tabla 46. Nº de entrevistas y nº de veces en las que aparecen las competencias transversales. (GE).....	172
- Tabla 47. Nº de entrevistas y nº de veces en las que aparecen las competencias transversales según tres jueces diferentes (GE).....	173
- Tabla 48. Evolución de los idiomas y las TIC del grupo experimental.....	179
- Tabla 49. Alfa de Cronbach de los idiomas y las TIC del grupo experimental.....	179
- Tabla 50. Evolución de los idiomas y las TIC del grupo control.....	180
- Tabla 51. Alfa de Cronbach de los idiomas y las TIC del grupo control.....	180
- Tabla 52. Prueba de contrastes intra-sujetos de los Idiomas y las TIC.....	182
- Tabla 53. Prueba de contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error de los Idiomas y las TIC.....	182
- Tabla 54. Prueba de los rangos con signos Wilcoxon bloque de Idiomas y TIC –prueba no paramétricas (GE).....	183
- Tabla 55. Personas y porcentaje de mejora en Idiomas - TIC (GE).....	183
- Tabla 56. Prueba de rangos con signos Wilcoxon de bloque de Idiomas –TIC. Prueba no paramétrica (gc).....	157
- Tabla 57. Personas y porcentaje de mejora y empeoramiento Idiomas-TIC (gc).....	184
- Tabla 58. Nº de entrevistas y número de veces que aparecen las competencias de Idiomas-TIC(gc).....	186
- Tabla 59. Medidas simétricas entre el juez 1 y el juez 2.....	186
- Tabla 60. Medidas simétricas entre el juez 1 y el juez 3.....	187
- Tabla 61. Medidas simétricas entre el juez 2 y el juez 3.....	187

- Tabla 69. N° de entrevistas y número de veces que aparecen las competencias de Idiomas-TIC interjueces (gc).....	188
- Tabla 70. Evolución de la disponibilidad del grupo experimental.....	190
- Tabla 71. Alfa de Cronbach de disponibilidad del grupo experimental.....	190
- Tabla 72. Evolución de la disponibilidad del grupo control.....	191
- Tabla 73. Alfa de Cronbach de disponibilidad del grupo control.....	191
- Tabla 74. Prueba de contrastes intra-sujetos de bloque de disponibilidad.....	193
- Tabla 75. Prueba de los rangos con signos Wilcoxon de bloque de disponibilidad-prueba no paramétrica (GE).....	193
- Tabla 76. Personas y porcentaje de mejora y empeoramiento del bloque de disponibilidad (GE).....	194
- Tabla 77. Prueba de rangos con signos Wilcoxon de bloque de disponibilidad- prueba no paramétrica (gc).....	195
- Tabla 78. Personas y porcentaje de mejora y empeoramiento del bloque de disponibilidad (gc).....	195
- Tabla 79. N° de entrevistas y número de veces que aparecen las competencias de bloque disponibilidad (gc).....	196
- Tabla 80. Medidas simétricas entre el juez 1 y el juez 2.....	197
- Tabla 81. Medidas simétricas entre el juez 1 y el juez 3.....	197
- Tabla 82. Medidas simétricas entre el juez 2 y el juez 3.....	197
- Tabla 83. N° de entrevistas y número de veces que aparecen las competencias de bloque disponibilidad-interjueces (gc).....	198
- Tabla 84. Evolución de las herramientas y los recursos del grupo experimental.....	200
- Tabla 85. Alfa de Cronbach de disponibilidad del grupo experimental.....	200
- Tabla 86. Evolución de las herramientas y los recursos del grupo control.....	201
- Tabla 87. Alfa de Cronbach de disponibilidad del grupo control.....	202
- Tabla 88. Prueba de contrastes intra-sujetos de bloque de herramientas y recursos.....	203
- Tabla 89. Prueba de contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error de bloque de herramientas y recursos.....	204
- Tabla 90. Prueba de los rangos con signos Wilcoxon de bloque herramientas y recursos-prueba no paramétrica (GE).....	204
- Tabla 91. Personas y porcentaje de mejora y empeoramiento del bloque de herramientas y recursos (GE).....	205
- Tabla 92. Personas y porcentaje de mejora y empeoramiento del bloque de herramientas y recursos (gc).....	206

- Tabla 93. Prueba de rangos con signos Wilcoxon de bloque de herramientas y recursos-prueba no paramétrica (gc).....	206
- Tabla 94. N° de entrevistas y número de veces que aparecen las competencias de bloque herramientas y recursos (gc).....	207
- Tabla 95. Medidas simétricas entre el juez 1 y el juez 2.....	208
- Tabla 96. Medidas simétricas entre el juez 1 y el juez 3.....	208
- Tabla 97. Medidas simétricas entre el juez 2 y el juez 3.....	208
- Tabla 98. N° de entrevistas y número de veces que aparecen las competencias de bloque herramientas y recursos-interjueces (gc).....	209
- Tabla 99. Correlaciones de Pearson recibir orientación y situación laboral.....	213
- Tabla 100. Tau-b de Kendall. Recibir orientación y situación laboral.....	213
- Tabla 101. Correlaciones de Pearson recibir orientación y mejora del nivel de empleabilidad.....	213
- Tabla 102. Tau-b de Kendall. Recibir orientación y nivel de empleabilidad.....	213
- Tabla 103. Correlaciones de Pearson del nivel de empleabilidad y la situación laboral.....	214
- Tabla 104. Tau-b de Kendall. nivel de empleabilidad y situación laboral.....	214
- Tabla 105. N° de entrevistas y n° de veces que aparecen las competencias de bloque de nuevas competencias (gc).....	215
- Tabla 106. Medidas simétricas entre el juez 1 y el juez 2.....	215
- Tabla 107. Medidas simétricas entre el juez 1 y el juez 3.....	215
- Tabla 108. Medidas simétricas entre el juez 2 y el juez 3.....	216
- Tabla 109. N° de entrevistas y número de veces que aparecen las competencias del bloque de otras competencias y recursos-interjueces.....	216

Índice de figuras

Figura 1. Tipo de competencias. Echeverría et al (1998).....	40
Figura 2. Termino de empleabilidad OIT.....	45
Figura 3. Empleabilidad (otros autores).....	45
Figura 4. Mapa de las Instituciones Miembro de Tuning.....	83
Figura 5. Importancia de los requisitos de los empleadores. ULE	99
Figura 5. Objetivo general.....	118
Figura 6. Componentes o ejes influyentes en la empleabilidad.....	118
Figura 7. Metodología de la investigación.....	120
Figura 8. Muestra de la investigación.....	126
Figura 9. Fases de proceso de trabajo en el grupo control.....	129
Figura 10. Fases de proceso de trabajo en el grupo experimenta.....	130
Figura 11. Análisis de datos cualitativos.....	134
Figura 12. Edad de los egresados (GET2).....	139
Figura 13. Edad de los egresados (gcT2).....	139
Figura 14. Sexo de los egresados (GET2).....	140
Figura 15. Sexo de los egresados (gcT2).....	140
Figura 16. Situación familiar de los egresados (GET2).....	141
Figura 17. Situación familiar de los egresados (gcT2).....	141
Figura 18. Estado Civil (GET2).....	142
Figura 19. Estado Civil (gcT2).....	142
Figura 20. Provincia de residencia (GET2).....	143
Figura 21. Provincia de residencia (gcT2).....	144
Figura 22. Estudios terminados (GET2).....	145
Figura 23. Estudios terminados (gcT2).....	145
Figura 24. Especialidad de estudios (GET2).....	146
Figura 25. Especialidad de estudios (gcT2).....	147
Figura 26. Evolución de la situación laboral entre el GE y gc.....	149
Figura 27. Evolución de la situación laboral entre el GET1y GET2.....	151
Figura 28. Evolución de la situación laboral entre el gcT1 y gcT2.....	151
Figura 29. Nivel de mejora del nivel de empleabilidad (GET2).....	152
Figura 30. Nivel de mejora del nivel de empleabilidad (gcT2).....	152
Figura 31. Realización de prácticas (GET2).....	153
Figura 32. Realización de prácticas (gcT2).....	153
Figura 33. Evolución de las competencias trans. en el grupo experimental.....	157
Figura 34. Evolución de las competencias transversales del grupo control.....	159

Figura 35. Evolución de los idiomas y las TIC del grupo experimental.....	179
Figura 36. Evolución de los idiomas y las TIC del grupo control.....	180
Figura 37. Evolución de la disponibilidad del grupo experimental.....	190
Figura 38. Evolución de la disponibilidad del grupo control.....	191
Figura 39. Evolución de las herramientas y los recursos del grupo experimental.....	200
Tabla 40. Evolución de las herramientas y los recursos del grupo control.....	20

Índice de Anexos

Anexo 1: Competencias transversales del proyecto Tuning.....	248
Anexo 2: Cuestionario de trabajo en el DEA.....	250
Anexo 3: Evolución en la elaboración del pre-test y post-test.....	254
Anexo 4: Ejemplo de entrevista analizada por uno de los jueces.....	270
Anexo 5: Recuento de categorías del análisis de las 100 entrevistas.....	288
Anexo 6: Tabla de categorización de resultados Interjueces.....	291
Anexo 7: Transcripción del grupo de discusión mixto.....	294

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría aprovechar este apartado para agradecer a mi directora de tesis y también amiga, Alejandra, todo el apoyo que me ha brindado a lo largo de estos cuatro años en los que he necesitado comprensión, dedicación, empatía y especialmente cariño, en lo que al aspecto emocional respecta. Por otro lado quiero agradecerle la profesionalidad y rigurosidad con la que ha sabido resolver las dudas y plantear otras nuevas. Para mí eres un ejemplo a seguir, gracias por enseñarme siendo tú.

Como no puede ser de otra manera le agradezco a toda mi familia el apoyo, calor y ánimo que me han transmitido durante este tiempo, puesto que me ha servido de impulso para intentar dar un pasito más cada día. Entre todos ellos, como no podía ser de otra manera, quiero dar las gracias a mi marido y mi hija, sin los cuales no hubiera podido llevar a cabo esta aventura.

Quiero mostrarle mi agradecimiento a todos aquellos compañeros y amigos de Salamanca y Zaragoza que me han ayudado tanto en la validación de pruebas como en el análisis de los datos y transcripción de los mismos, siendo esta la tarea menos agradecida pero muy valorada por mi parte.

Estoy especialmente agradecida a los profesores que han dedicado un espacio de su preciado tiempo para asesorarme en el ámbito metodológico de la tesis, muchas gracias.

Le muestro mi agradecimiento a todas las personas que han participado en la muestra del trabajo, gracias a ellas he aprendido diariamente y he podido llevar a cabo dicha tesis, ya que sin ellos este trabajo hubiera sido imposible.

A todos aquellos profesionales y compañeros que me han dado la oportunidad de iniciarme en el ámbito de la docencia y la investigación y que me han transmitido la importancia del trabajo y el esfuerzo así, como enseñado con su proceder los valores que no debemos perder.

A todos aquellos que han aportado su granito de arena para que este sueño se convierta en realidad, gracias por siempre.

INTRODUCCIÓN.

Para obtener el diploma de estudios avanzados realizamos dos investigaciones relacionadas con las competencias y las actitudes de los egresados ante la inserción en el mercado y el posterior ejercicio de su profesión. En los resultados de dichas líneas de investigación se pudo comprobar que las competencias en las que los egresados tenían más nivel eran la capacidad para aprender, la comunicación, el trabajo en equipo y la adaptación a nuevas situaciones, mientras que las competencias en las que los egresados que participaron en el estudio manifestaron menos nivel fueron el manejo de una segunda lengua, la capacidad para trabajar en el extranjero, el conocimiento de otras culturas, la iniciativa, el espíritu emprendedor, la capacidad crítica y el autoconocimiento. Las competencias transversales que los egresados consideran más importantes para mejorar su nivel de empleabilidad fueron la comunicación oral y escrita, la capacidad de aprender, la adaptación a nuevas situaciones, la organización y la planificación y la aplicación de los conocimientos a la práctica. De acuerdo con Cotton (2001), se observa, a través de distintas investigaciones, que mientras que los empleadores están satisfechos en general con las habilidades técnicas de los egresados, no lo están completamente con las habilidades transversales y de empleabilidad. Este autor enfatizó que los empleadores valoran las habilidades de empleabilidad transversales por encima de las habilidades específicas. Estos resultados nos animaron a profundizar más sobre el estudio de la empleabilidad y su posible relación con la orientación profesional por competencias transversales. Nos preguntábamos ¿qué podríamos hacer nosotros como orientadores para contribuir a que los egresados mejorasen su nivel de empleabilidad?. Por todo lo anterior, en esta tesis nos planteamos como objetivo el intervenir y orientar profesionalmente por competencias transversales a un grupo de egresados con el propósito de conocer cómo influye dicha orientación en su nivel de empleabilidad.

Para ello, después de hacer un profundo estudio, trabajamos cuatro parámetros diferenciados que componen el término de empleabilidad; competencias transversales, el más importante y consistente de los mismos, conocimientos de idiomas e informática, disponibilidad y conocimientos de las herramientas y los recursos para la búsqueda o mejora de empleo. A su vez, nos planteamos el comprobar si existen diferencias significativas según sexo, edad o situación laboral.

Se trabaja una metodología cuasi-experimental, con un grupo control y otro experimental, en la que en un primer momento se aplica un (pre-test), se realiza una intervención en el ámbito de la orientación y en un segundo momento se vuelve a aplicar el instrumento (post-test). Dichas aproximaciones ayudan a que confluyan sinergias que facilitan:

1. Una mayor eficacia en el proceso de intervención-orientación o lo que denominaríamos validez interna, 2. Facilitar una mayor variedad en la intervención-orientación en los diferentes contextos de aplicación (diferentes titulaciones y ubicaciones), obteniendo una validez ecológica y facilitando futuras aplicaciones prácticas de planificar un modelo de intervención-orientación generalizable, eficaz, eficiente y viable para poder ser aplicado con egresados que quieran mejorar su nivel de empleabilidad.

A su vez, durante el proceso de intervención-orientación en el grupo experimental se realiza una evaluación continua mediante entrevistas individuales y grupos de discusión.

Procedemos con cautela en la interpretación de los resultados, llevando a cabo la evaluación sumativa/cuantitativa y la evaluación cualitativa, puesto que facilita una visión global y completa del objeto de estudio.

Una vez planteada la temática de estudio y realizada la recopilación de estudios anteriores o antecedentes relacionados, se percibe que existen multitud de estudios en los que se trabajan las competencias y específicamente las competencias transversales, proyectos en los que se trabaja cómo mejorar la empleabilidad de diferentes colectivos, investigaciones en las que se plantean diferentes modelos de orientación, pero se desconoce ningún estudio que trabaje la orientación profesional por competencias para mejorar el nivel de empleabilidad y plantee un posible modelo de intervención-orientación para ello.

La estructura marcada en este trabajo parte de cuatro grandes bloques:

1. Estado de la cuestión o planteamiento teórico. En el que se trabajan antecedentes y conceptos relacionados con la orientación profesional, las competencias, la empleabilidad, qué es lo que buscan los empresarios, referentes teóricos de base y situación contextual del mercado de trabajo.
2. Planteamiento empírico en el que se detallan los objetivos, la metodología de trabajo, el procedimiento y el análisis de los datos.
3. Resultados obtenidos después del análisis de los datos tanto a nivel cuantitativo con el pre-test y post-test como a nivel cualitativo con las entrevistas personales y los grupos de discusión.
4. Conclusiones finales a las que se llega después de haber analizado los datos y valoración de posibles limitaciones y posibles líneas a desarrollar en futuros trabajos.

En dicha tesis, el modelo teórico de base es el constructivismo aportando una dirección socrática con el manejo de la mayéutica en el desarrollo de la orientación profesional por competencias transversales.

Tras desistir en la búsqueda de un instrumento cuantitativo que nos permitiese valorar el nivel de empleabilidad, procedimos a la elaboración del mismo partiendo de multitud de trabajos, investigaciones y proyectos que de un u otro modo estudiaban parte de los componentes propios del concepto de empleabilidad desarrollado en esta tesis y anotados anteriormente. Para garantizar la validez y fiabilidad del instrumento realicé una exhaustiva validación por parte de expertos en la temática y una prueba piloto previa al desarrollo del instrumento final. Tanto la validez como la fiabilidad han sido a su vez muy tenidas en cuenta en el ámbito cualitativo y trabajadas, entre otras, a través de la valoración interjueces.

La muestra final esta compuesta por 448 egresados, la mitad de los cuales pertenecen al grupo control (224) y la otra mitad al grupo experimental (224). La forma de recogida de datos es cuantitativa/sumativa con la elaboración de un pre-test post-test y cualitativa con el análisis de 100 entrevistas personales y tres grupos de discusión entre personas que sí han recibido orientación profesional, que no han recibido dicha orientación y mixto en el que participan tanto personas que si han recibido dicha orientación como las que no la han recibido. Para facilitar el análisis de los datos cualitativos se definen categorías con códigos asignados y unidades o segmentos de análisis, a su vez se manifiesta flexibilidad para la posible detección de forma inductiva de nuevas categorías que surgen durante el proceso.

El análisis de datos se hace a través de estadísticos descriptivos y otros estadísticos tales como: análisis de varianza con medidas repetidas propias del procedimiento del modelo lineal general (MLG), pruebas de homogeneidad con el estadístico de Box, el estadístico M y su transformación en F, estadísticos multivariados como la Traza de Pillai, la Lambda de Wilks, la Traza de Hotelling y la raíz mayor de Roy, la prueba de esfericidad de Mauchly, estadísticos F univariados asociados a cada efecto, estadístico F de Levene, Alfa de Cronbach, análisis de la varianza, Eta cuadrado (η^2), correlación de Pearson y prueba de rangos con signos de Wilconxon. Los resultados obtenidos son desglosados en resultados cuantitativos, resultados cualitativos y la globalización o compendio de los datos cuantitativos y cualitativos, tomando en todos ellos como punto de partida los objetivos marcados en la investigación.

Las conclusiones de la tesis estás desglosadas por objetivos e incluyen las semejanzas y diferencias encontradas con los estudios incluidos en el marco teórico en cuestión. A su vez se anotan las limitaciones encontradas y las posibles futuras líneas de estudio en las que se podría profundizar en posteriores investigaciones y en las que no descarto trabajar en un futuro no lejano.

I. ESTADO DE LA CUESTIÓN-PLANTEAMIENTO TEÓRICO.

El objetivo de este apartado es realizar un completo planteamiento teórico y un conciso estado de la cuestión del tema que se investiga. Se ubica con detenimiento cada uno de los términos que se trabajan de forma constante durante el desarrollo de la investigación, tanto el concepto de orientación profesional, como el de empleabilidad y el de competencia puesto que adquieren una gran importancia en dicho trabajo. Existen estudios que de uno u otro modo relacionan o estudian la inserción en el mercado laboral, la formación, la empleabilidad y las competencias. Dichos estudios son relevantes en esta investigación puesto que ayudan a ubicar el estado de la cuestión. Se revisan investigaciones relacionadas con la temática de trabajo, publicadas en diferentes países, se realizan lecturas de libros, artículos y otros documentos de interés que enriquecen la base teórica de este trabajo. Se comienza hablando de la orientación profesional y se definen aquellos modelos más significativos incluyendo una ligera propuesta de modelo de intervención-orientación para la mejora de la empleabilidad, se procede con la necesaria explicación del término de competencia prestandole especial atención al concepto en sí, a los tipos y a los modelos de formación por competencias. Se continúa con la explicación del concepto de empleabilidad y su relación con el mercado de trabajo incidiendo a su vez en detallar las competencias transversales que se tendrán en cuenta en el estudio, la formación, las competencias y la Universidad, así como se establecen unas pinceladas de qué buscan los empresarios. Una vez finalizados dichos apartados se hace un recorrido por las referencias teóricas más representativas, entre las que destacan los siguientes proyectos; a) *Tuning*; b) *Careers alter Higher Education a European Research Survey* (CHEERS); c) *The Flexible Professional in the Knowledge Society. New Demands on Higher Educación in Europe* (REFLEX); d) Profesional Flexible en la sociedad del conocimiento (PROFLEX); e) La Encuesta de Inserción Laboral de la ANECA; y f) Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), entre otros. Por último se concluye con la contextualización del mercado de trabajo tanto a nivel internacional, como estatal y regional para de este modo plasmar el panorama contextual, no exento de cambio, en el que los egresados desarrollan su nivel de empleabilidad.

Nos proponemos, por ende, comprobar en qué medida influye la intervención-orientación profesional por competencias en la mejora de la empleabilidad de los egresados que participan en el estudio.

1. Orientación profesional.

1.1. Concepto de Orientación profesional

Aunque se utilizan indistintamente los conceptos de orientación laboral y orientación profesional, conviene aclarar conceptualmente que el primero de ellos suele utilizarse para referirse a cualquier proceso de orientación relacionada con el trabajo, cuando la ayuda va más allá de la mera búsqueda de un empleo y se amplía al desarrollo de la carrera, es más preciso y correcto utilizar el término orientación profesional. (Sánchez, 2004). La Orientación tiene sus orígenes como actividad organizativa a principios del siglo XX en EEUU y, son esenciales las aportaciones de Parsons (1908), Davis (1910) y Nelly (1914; cit. por Bisquerra 2011). El concepto de orientación profesional surgió por primera vez a partir de los informes realizados por Parsons (1908 cit. por Bisquerra 2011) con la reseña de la Oficina de Educación Vocacional y la obra *Choosing a Vocation* (1909; cit. por Bisquerra 2011) que fundó en Boston la primera oficina de orientación vocacional como un servicio público al margen del ámbito educativo. Davis (1910; cit. por Bisquerra 2011) contribuyó al proponer la integración de la actividad orientadora en el currículo escolar y por ello es el padre de la orientación educativa. Nelly (1914; cit. por Bisquerra 2011), acuña el término orientación educativa, considera la orientación como un proceso formativo de ayuda que ha de estar integrado en el currículo para facilitar las elecciones de los estudiantes y la resolución de problemas personales. Se inicia el desarrollo del *counselling* en EEUU, a partir de los años veinte se empiezan a utilizar términos como “*educational guidance*” y “*vocational guidance*” mientras que en Europa se generaliza más el de orientación profesional. Se advierte un interés creciente por considerar la orientación como algo más que una simple información sobre las ocupaciones, considerándose como una intervención más comprometida encaminada a que los alumnos fueran capaces de conocerse a sí mismos y su entorno más cercano. El término *counselling* es introducido por primera vez por Proctor, Bloomfield y Wrenn (1931b) y es entendido como un proceso psicológico de ayuda personal para la comprensión de la información profesional y su relación con las potencialidades y posibilidades de la persona. El *counselling* es considerado en un primer momento como una técnica de ayuda individual en el proceso de la orientación profesional que permite dar una atención individualizada en el proceso de asesoramiento. Esta línea es asumida por Williamson (1965) en la escuela de Minnessota plasmándose en su enfoque de rasgos y factores. Resaltamos los trabajos de Super (1957) que suponen un notable avance en el movimiento denominado revolución de la carrera.

Ginzberge, Ginsburgs, Axelw, y Hermaj (1951) basan su enfoque en la Psicología evolutiva y en el modelo freudiano de la personalidad. El movimiento de la carrera adquiere

relevancia al adoptar a la orientación el enfoque del ciclo vital que la considera como un proceso de ayuda a todos los sujetos durante toda su vida y en todos sus aspectos. Se manifiesta un interés progresivo por la atención a los grupos en lugar del tratamiento individualizado. Las aportaciones más destacadas son las de Wrenn (1962), Mathewson (1962) y Borow (1964); (cit. por Yamato, 1967). La orientación profesional se vio impulsada a finales del siglo XIX, llegando a institucionalizarse en el periodo de la primera Guerra Mundial, en respuesta al desempleo en algunas profesiones y debido a la escasez de personal en otras. Los orígenes de la orientación profesional están estrechamente vinculados con los acontecimientos sociales, económicos, científicos e ideológicos de la época, emergió en otros ámbitos de actuación antes de llegar a la institución educativa, tal y como se ha anotado anteriormente.

El tratado de Roma (1957) marca las bases de la orientación profesional, con carácter público e institucional. A partir de 1980, la situación económica y del empleo juvenil hace que la orientación profesional amplíe sus funciones a la ayuda en la toma de decisiones y en la transición al mundo socio-laboral a través de itinerarios de inserción y formación académica. Hay varios autores que hacen una clasificación de las etapas de la orientación profesional como es el caso de Crites (1971); Beck (1973); Gordillo (1988); Rivas y Ardit (1990); Bisquerra (1992); Rodríguez (1998); Shertzer y Stone (1972) y Boy y Pine (1976) que afirman que la práctica profesional de los orientadores consiste en aplicar procedimientos clínicos, para mejorar o desarrollar una buena comunicación interpersonal, al ser esta la causa de los problemas. Así, los aspectos a los que se les presta especial atención, desde la actividad orientadora, son el asesoramiento personalizado, el cambio de actitudes, el desarrollo de habilidades comunicativas y la aplicación de psicoterapias centradas en la persona. En el siglo XXI, la complejidad en los sistemas educativos, la proliferación y diversificación de salidas profesionales, de opciones ocupacionales y de una toma de decisiones cada vez más activa y autónoma por parte de las personas orientadas, así como la obligada inmersión en la era de la información y la tecnología, nos sitúan, según Benavent (1999:56) “*en una escena de intervención crítica*”. Nos hallamos ante una nueva perspectiva orientadora que viene siendo considerada por los enfoques teóricos más avanzados (Lovén, 2003) en cuanto que perciben a la persona en su globalidad e intuyen como un aspecto infragmentable la construcción de su proyecto profesional respecto de su proyecto vital (Rodríguez, 2003).

la Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación en el título referido a la Educación Secundaria, detalla de entre sus primeros objetivos formar al alumnado para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, así como desarrollar destrezas relacionadas con las tecnologías de la información con el propósito de usarlas en el proceso de aprendizaje. En esta línea concede especial importancia a los itinerarios, provocando la necesidad de asesoramiento al finalizar el segundo curso de educación secundaria con el fin de orientar a las familias y al alumnado en la elección de las diferentes posibilidades académicas,

adelantando así el momento de segregación del alumnado. El interés por el esclarecimiento de los diferentes itinerarios educativos y laborales desde edades aún tempranas, en la LOCE queda supeditado a las directrices de la Unión Europea y al empeño de homogeneizar los sistemas en pro de una mayor competitividad en el mercado europeo. Oliver y Álvarez (2000) han puesto en evidencia, en sus numerosos estudios analizados, la necesidad de orientación e información que tienen los estudiantes en momentos de transición entre las etapas educativas, resaltando que desconocen las instituciones de destino, la superficialidad en el conocimiento de los estudios elegidos, desconocimiento de salidas profesionales, ignorancia de las técnicas propias de la búsqueda de empleo y como mejorar su nivel de empleabilidad. La importancia que los recursos y técnicas tienen en la implementación de la información vocacional, evidencian la excelencia que están adquiriendo los programas informáticos y las nuevas tecnologías en general (Rodríguez 2002). Es manifiesta la importancia que la Unión Europea está otorgando a la introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los centros educativos, incentivando por una parte, la capacitación de los profesionales de la enseñanza en estos entornos, y de forma paralela fomentando la creación e incorporación de materiales para su aplicación práctica en el aula. Puede decirse que nos hallamos ante la sociedad de la información, estos conocimientos se podrán aplicar en la búsqueda de empleo en particular y en la vida en general.

En el informe del *“European Centre for the Development of Vocational Training”* (CEDEFOP, 2008). Arthur (1994) detalla en principios activos y plurales la praxis orientadora; enfatizando la consonancia entre los cambios en el mundo laboral, las innovaciones necesarias y la implicación de los orientadores. Para Lovén (2003) sin embargo, no son tanto las prácticas profesionales las que incitan al cambio, condicionadas como están por las resistencias de los usuarios, sino el debate, en un entorno de transición hacia la cosmovisión postmodernista de nuestras sociedades avanzadas. Cabe, en todo caso, establecer en tres los ejes vertebrados del cambio: a) el protagonismo del cliente, sujeto central que arriesga en su proyecto de vida; b) el profesional de la orientación que, en consecuencia, se entrevé como acompañante, colaborador y mediador en el proceso; c) las interacciones, que incrementan sentidos y significados, y aumentan la diversidad de acciones que integran asistencia social, empleabilidad y desarrollo de la carrera, haciendo necesaria la evaluación.

“Las tendencias político-administrativas y económicas de nuestro contexto apuntan a reforzar una orientación profesional entendida como un Derecho de los ciudadanos, a la vez que una necesidad de nuestra sociedad globalizada, cuyos referentes centrales son el desarrollo socio-profesional y competencial, y la gestión de la carrera de cada uno de los ciudadanos y grupos. La intervención multidisciplinar desde un sistema de servicios contextualizados y diversificados, se plantea así como un reto preferente del campo profesional” (Sobrado y Cortes, 2009: 27).

1.2. La importancia de la tutoría en la orientación.

Ya en la Ley General de Educación de 1970 se hacía mención a la necesidad de establecer un régimen de tutorías para ayudar a los estudiantes a resolver las dificultades que tenían que ver con su proceso formativo y madurativo. Actualmente en la LOU (artículo 46) se recoge el Derecho que tienen los estudiantes a ser atendidos y orientados por sus profesores mediante un sistema de tutorías. Pero no sólo las leyes que regulan el sistema universitario se han preocupado de la acción formativa y tutorial, sino que, también, otros organismos se han hecho eco de las necesidades de los jóvenes. Así, el *Industrial Research and Development Advisory Committee of the Comisión of the European Communities* (IRDAC, 1994) de Cámaras, resalta una serie de competencias y habilidades que se deben desarrollar en el alumnado universitario y que, sin duda, tienen vinculación con el ámbito de la tutoría: competencias creativas en la resolución de conflictos, desarrollo del sentido de la identidad, autoestima y responsabilidad, desarrollo de la madurez emocional, empatía y capacidad de liderazgo, capacidad crítica para valorar los aprendizajes adquiridos y trazarse nuevas metas formativas, etc. También la UNESCO (1998), en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, insiste en que una de las importantes responsabilidades que el profesorado universitario debe asumir es la de ofrecer, cuando se crea necesario, orientación y consejo, cursos de apoyo educativo y recuperación, estrategias para el estudio y el aprendizaje y otras formas de asesoramiento y ayuda al alumnado que permitan mejorar su situación y sus condiciones de vida. Por último, la *American College Personnel Association* (ACPA, 1996) afirma que debería poseer una serie de competencias amplias, entre las que podríamos resaltar: la capacidad para aplicar los aprendizajes a situaciones prácticas surgidas en los distintos ámbitos de la vida, capacidad de toma de decisiones, capacidad para enfrentar conflictos, capacidad de reflexión y pensamiento crítico, capacidad para reconocer y valorar las diferencias individuales, capacidad de identidad y responsabilidad como ciudadano, etc.

Cuando se habla de que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) busca formar estudiantes a través del aprendizaje a lo largo de la vida, de forma que sean ellos mismos quienes tomen las riendas de su carrera, evitando que su paso por la Universidad sea una mera absorción de conocimientos, y estructura la carrera en el trabajo y esfuerzo personal continuado realizado fuera de las aulas, a través de los créditos ECTS (*European Credit Transfer System*), se considera importante la figura del tutor que oriente y marque al alumno el camino a seguir para poder completar su paso por la Universidad. Como consecuencia, la tutoría se convierte en un elemento clave del EEES, en una herramienta fundamental para desarrollar la nueva metodología y alcanzar los objetivos propuestos por el mismo.

Y esto es así por las siguientes razones (Ordóñez y Pérez, 2006; Martínez y Crespo, 2010; cit por San-Antonio-Gómez y Manzano Agugliaro. 2010):

- El EEES exige al alumno un mayor protagonismo en su devenir académico, lo que implica una atención más personalizada que sepa adaptarse a las especiales y personales circunstancias de cada alumno.
- La gran carga de trabajo que supone el nuevo sistema a través de los créditos ECTS, exige, igualmente, un asesoramiento más riguroso, y la elaboración de planes de estudio a la carta para los alumnos.
- El nuevo rol más activo del alumno, como auténtico protagonista de su entorno de aprendizaje, tiene como contraprestación para el profesorado nuevas acciones de apoyo personalizado que desarrollen sus capacidades.

Por lo tanto, las nuevas exigencias del EEES sitúan a la figura del orientador/tutor y su función tutorial como clave de desarrollo del mismo y, en definitiva, como indicador de calidad (Gairín et al., 2004) que, no olvidemos, es uno de los objetivos fundamentales de la Declaración de Bolonia. No obstante, creemos que la tutoría no debería limitarse a ser un mero indicador de calidad, sino que debe ir más allá, para convertirse en el revulsivo, en el elemento clave y dinamizador de la calidad en la enseñanza, pues sirve para detectar tanto los puntos fuertes y débiles del sistema educativo, las nuevas necesidades que surgen y, sobre todo, las demandas reales de los alumnos. En cuanto a la figura del tutor, hay que superar su vieja configuración para convertir al tutor no sólo en ese apoyo personalizado del alumno que le orienta en su itinerario curricular y académico, si no que también lo haga en su vida personal, y trata de obtener del mismo sus máximas habilidades y competencias que le hagan destacar para conseguir su éxito universitario. Es decir, la tutoría debe englobar diversas funciones y aunar en una sola figura los tradicionales tipos de tutoría (Lazaro, 1997; Boronat et al., 2005). Así, un buen orientador-tutor conforme al nuevo sistema de educación superior, debe desarrollar la tutoría, ceñida al ámbito científico; la docente, en la que la tutoría se convierte en una especial forma de docencia a través de grupos pequeños; así como la tutoría personal, que abarca el ámbito más privado del alumno (Meseguer et al., 2009).

Un modelo de sistema tutorial más avanzado puede ser el que se aplica en la Universidad de Deusto cuyo servicio de orientación desde el curso 1995/96 funciona con un sistema descentralizado por Facultades, en cada una de las cuales existe un coordinador de tutores. Basado en una integración de los procesos de información y orientación, este modelo pretende que la orientación se produzca de una forma natural, reduciendo la intervención directa de especialistas en orientación (Marroquín, Montero y Pallares, 1997). En las universidades públicas están siendo más tímidos los intentos de considerar la orientación entre las funciones del profesorado. En la Universidad de Almería, se ha llevado a cabo un estudio que confirma el carácter esencialmente burocrático que se otorga a la tutoría, así como la falta de directrices al

profesorado sobre el contenido y función de la tutoría en la universidad (Fernández y Sanz, 1997). En la Universidad de La Laguna, desde el curso 97/98, el servicio de orientación, además de la orientación directa al alumno en diversos aspectos, ayuda al profesorado para el desempeño de la acción tutorial y orientadora. El sistema de orientación de la Universidad de Barcelona opta igualmente por un modelo mixto, en el que se proporciona orientación al estudiante a través del servicio de orientación, junto con una tutorización por el profesorado del Centro. Dentro de eso, se ha llegado a diversos matices en los modelos prácticos, dependiendo de cada escuela o facultad. Así, por ejemplo, en Geología, las tutorías son asumidas por profesores voluntarios en funciones de ayuda personalizada, información sobre aspectos académicos y administrativos y ayuda para superar dificultades en el sistema de aprendizaje.

También en otra investigación (Sebastián y cois., 1996), se pedía a los alumnos de la UNED su opinión acerca de la necesidad de atención personalizada; la respuesta fue casi unánime acerca de la demanda de este tipo de atención. En último término, toda persona prefiere ser atendida desde su individualidad, desde su propia situación o circunstancia, con la importancia que merece como persona, y no desde la despersonalización de una ventanilla o mostrador público, con el anonimato o la atención descuidada y fría que a menudo se practica en muchos centros administrativos.

Desde este punto de vista, en un modelo educativo integral en la universidad, habrá que hablar de un profesional como señala Rodríguez (2003) con amplias competencias orientadoras. El profesor tutor deberá asumir una serie de funciones, entre las que pueden especificar las siguientes:

- Aconsejar al alumno, tanto sobre "qué hacer" cuanto sobre "cómo hacerlo" para conseguir los objetivos propuestos, ofreciendo a los estudiantes un apoyo especial en los momentos de exámenes o evaluaciones.
- Orientar el aprendizaje desde actividades y formas de actuación planificadas: implementación de programas, recomendación de actividades atendiendo a las características de cada alumno/a o grupo, etc. Planificar actividades de prevención, anticipándose, desde la experiencia docente en su ámbito científico y disciplinar.
- Motivar y ayudar al alumnado en el desarrollo de estrategias de trabajo intelectual y de aprendizaje autónomo, desde la enseñanza de la materia específica. Como señalaba Gordillo (1985:438) "*cada materia contiene oportunidades de proporcionar una educación integral*".
- Explicitar las implicaciones o consecuencias para el desempeño profesional que se derivan de determinados contenidos curriculares o disciplinares (relacionándolos con el ámbito de la orientación, las prácticas y las salidas profesionales).
- Ayudar al alumno a establecer un nexo entre los aspectos académicos y los profesionales, ya que toda decisión académica puede tener consecuencias en el desarrollo profesional.

- Informar a los alumnos/as sobre cuestiones académicas, administrativas o profesionales al alcance del tutor, pero incidiendo especialmente en proporcionarles estrategias o elementos que les permitan aprender a buscarlas ellos mismos de forma activa (Zamorano y Oliveros, 1994).

Se han de facilitar tomas de decisiones académicas acertadas, dentro de procesos planificados para el desarrollo vocacional, evitando decisiones precipitadas o puntuales desde criterios poco reflexionados. Esto mismo se debe de aplicar a la tutoría en orientación profesional, prestándole especial atención a la necesidad de coordinación desde al ámbito educativo y profesional con el objetivo de lograr un seguimiento y una continuidad del proceso de orientación desde una perspectiva integradora, de tal manera que los ya egresados puedan continuar con la recepción de una orientación cuando se enfrenten a una de las etapas de transición más bruscas de su etapa evolutiva; el traspaso de la universidad al mundo laboral. La filosofía de la tutoría y de la orientación en el ámbito profesional debe de ser una continuidad de la que se lleva a cabo en la universidad pero adaptándola al nuevo contexto. En la actualidad no podemos adaptar al Espacio Europeo de Educación Superior solamente el ámbito de la orientación educativa y olvidarnos de la orientación profesional. La continuidad en el proceso ayudará a la consecución de objetivos y mejora de la empleabilidad de los antiguos estudiantes y futuros profesionales, de ahí la importancia de la orientación profesional por competencias transversales.

Para hacer un seguimiento en el proceso de orientación podemos utilizar instrumentos como el portafolio, para trabajarlo y revisarlo en la tutoría, un portafolio profesional, es un instrumento relevante en la actualidad y útil para tenerlo en cuenta en la tutoría (Arraiz y Sabirón, 2007; Arraiz, Sabirón, Cortés, Bueno y Escudero, 2007). Rodríguez Moreno y Gallego (1999) señalan el portafolio como estrategia socrática de autoevaluación y autoanálisis en la elaboración del proyecto académico y/o profesional.

1.3. Modelos de orientación profesional.

Es posible encontrar distintas clasificaciones de modelos según el criterio utilizado. Así, Velaz y Ureta (1998:76) recogen la siguiente clasificación:

a. Empleando un criterio histórico, Rodríguez Monereo (1995: 21), distingue los siguientes “modelos de orientación educativa y profesional en el siglo XX”:

- Modelos históricos; el modelo de Orientación Vocacional de Parsons (1980) y el modelo de Brewer que asimilaba la orientación y la educación (1914).
- Modelos modernos de Orientación Educativa y profesional:

- La orientación entendida como clasificación y ayuda al ajuste o adaptación (Koos y Kefauver, 1932).
- La orientación como proceso clínico.
- La orientación como consejo proceso de ayuda para la toma de decisiones.
- La orientación como sistema metodológica ecléctico
- Modelos contemporáneos de Orientación (centrados en la institución escolar y en las organizaciones educativas):
 - La orientación como un conjunto o constelación de servicios.
 - La orientación como reconstrucción social.
 - La orientación como acción intencional y diferenciada de la educación.
 - La orientación facilitadora del desarrollo personal.

b. Parker (1868), clasifica los modelos en función del estilo y la actitud del orientador en el desarrollo de su función, en relación con dos ejes (directividad– no directividad y enfoque existencialista – conductista), distinguiendo; modelo de rasgos y factores, modelo espontáneo – intuitivo; modelo rogeriano; modelo pragmático – empírico; modelo conductista; modelo ecléctico.

c. En función del tipo de relación que se establece entre orientador y orientado, Escudero (1986) clasifica los modelos del siguiente modo;

- Modelo psicométrico: el orientador es el experto de una serie de técnicas y el profesor el destinatario de los resultados de las mismas.
- Modelo clínico – médico: basada en el diagnóstico. El orientador diagnóstico y diseña el plan de intervención, que es aplicado pasivamente por el profesor.
- Modelo humanista: la orientación es un proceso de ayuda al individuo en un clima positivo de relación. El profesor es concebido como orientador.

Varios autores (Álvarez y Bisquerra, 1997; Rodríguez, 1998; Sánchez, 2004 y Echeverría 1997) coinciden en afirmar que la orientación profesional ha de asumir una base teórica (modelos teóricos), unos objetivos y procedimientos para la intervención (modelos de intervención) y unas normas de adecuación y organización orientadoras (modelos organizativos). Partiendo de los modelos teóricos, entre los enfoques de la orientación profesional que muestran una mayor aplicabilidad destacamos; a) el enfoque de rasgos y factores de Williamson (1965), dicho enfoque defiende que cada individuo tiene un modelo de rasgos que se puede medir y cuantificar; b) enfoque basado en la tipología de Holland (1973), la cuál afirma que la mayoría de las personas pueden ser categorizadas en uno de los seis tipos de personalidad : realista, investigador, artístico, social, emprendedor y convencional; c) enfoque Socio-fenomenológico

de Super (1957), cuyo proceso de desarrollo vocacional se centra en el desarrollo y realización de concepto de sí mismo; d) enfoque de aprendizaje social para la toma de decisiones de Krumboltz (1979) que afirma que el individuo nace con una carga genética y la intervención de lo genético con el ambiente desarrolla una serie de habilidades; e) enfoque socio-cognitivo de Lent y Brown y Hackett (1994) en el cual se afirma que la autoeficacia y la probabilidad de resultados constituyen los determinantes directos de la formación de los intereses profesionales. Con respecto a la tipología de los modelos de intervención destacan; a) el modelo clínico, también conocido por el término *counseling* y al que se ha hecho alusión anteriormente, surge en 1930, se centra en la relación orientador-orientado, se basa prioritariamente en intervención individualizada, reactiva y externa, tiene como objetivo prioritario el satisfacer las necesidades de carácter personal, formativo y socio-profesional de la persona a lo largo de la vida; b) el modelo de programas toma fuerza en la década de 1970, tiene como objetivo el adecuado análisis de necesidades concretando unas normas de actuación y organización. Un programa es una acción continua, planificada y basada en las necesidades con unos objetivos definidos; c) el modelo de consulta ha sido el más utilizado en la actualidad, definido como la relación entre dos o más personas del mismo o parecido status, que plantean una serie de actividades con el fin de ayudar/formar a una tercera. Esta tercera puede ser una persona, un programa, una institución, un servicio, una empresa etc. (Álvarez, Riart, Martínez, y Bisquerra, 1998). El orientador no sólo interviene, sino que también es formador, consultor y agente de cambio. Por último, los modelos organizativos son aquellos de los que se sirve la administración para hacer más efectiva la intervención. Destacan; a) los modelos organizativos institucionales cuando son las Administraciones públicas las que hacen su propuesta para todo el territorio y b) modelos organizativos particulares o privados cuando se refiere a una institución educativa confederación de empresarios o institución educativa, entre otras posibilidades. Así “*La orientación se está convirtiendo en un elemento clave para la construcción de un espacio europeo de educación superior, la formación y el asesoramiento a lo largo de la vida*” (Sobrado y Cortes, 2009:47).

1.4. Modelo de intervención-orientación para la mejora de la empleabilidad.

En esta tesis se propone ir un poquito más allá y trabajar un modelo de Intervención-orientación profesional por competencias para mejorar la empleabilidad, ofreciéndole un peso especial a las competencias transversales conocimientos de idiomas e Informática, disponibilidad y conocimientos de las herramientas y los recursos para la búsqueda o mejora de empleo.

Cuando se habla de orientación profesional por competencias a lo largo de este trabajo, nos referimos a una orientación integral en la que prima una especial importancia el trabajo y

fortalecimiento de todas aquellas competencias transversales y factores situacionales o coyunturales que influyen en la mejora de la empleabilidad. El saber ser y el saber estar se trabajan con anterioridad al saber o saber hacer, pero no por ello se les considera menos importantes. La orientación por competencias se apoya constantemente en técnicas mayéuticas (Sócrates), se considera fundamental que la persona orientada, en esta ocasión el egresado, reflexione sobre aquellas competencias transversales que posee y aquellas que debe desarrollar para mejorar su nivel de empleabilidad.

Las intenciones y metas de este modelo de intervención-orientación profesional por competencias atribuye especial importancia a uno de los cuatro pilares que la Comisión de Jacques Delors señaló: el saber ser (los otros tres son: saber, saber hacer y saber estar). Evidentemente el saber ser, tiene que ver con el saber cómo ser, es decir los valores como forma integrante de percibir a los otros y vivir en un determinado contexto sociocultural para mejorar su nivel de empleabilidad entre otros.

A continuación se presentan las fases de la intervención-orientación.

1º fase:

El planteamiento inicial de la orientación profesional por competencias requiere de una evaluación de diagnóstico competencial inicial en la que se plantea como objetivo fundamental plantear la situación en la que el egresado se encuentra, saber de donde partimos para posteriormente saber hacia donde vamos. Se hace hincapié en recopilar información sobre las necesidades, fortalezas, debilidades y objetivos, siempre desde una perspectiva de reflexión en la que el orientador participa como mero instrumento que ayuda a la reflexión y pregunta o plantea cuestiones que guían y ayudan. Las cuestiones a plantear no se pueden generalizar, se rompería la esencia de dicho proceso de intervención-orientación, deben de ser personales y seguir el camino que marque cada persona. Es imprescindible que el orientador se proponga conocer al egresado, saber cómo es, qué quiere y qué está haciendo o puede hacer para conseguirlo.

2ª fase:

En la orientación por competencias se plantea una segunda fase en la que el egresado ya sabe cómo es, qué quiere y qué está haciendo o puede hacer para conseguir su objetivo. En esta fase es el momento de reestructurar o replantear el objetivo basándonos en la reflexión previa. Nos proponemos marcar unos objetivos específicos con su correspondiente metodología y proceso de evaluación de los mismos. Se hace hincapié en el trabajo de competencias transversales, idiomas, informática, disponibilidad y conocimientos de recursos y herramientas

para la búsqueda o mejora de empleo, siendo estos básicos para la mejora de la empleabilidad entendida desde una perspectiva global. El orientador en todo momento debe de adaptarse al egresado y permanecer abierto al trabajo de otros intereses que no esté incluidos en los anteriores.

De tal manera que si uno de los objetivos del proceso es mejorar su nivel de inglés en seis meses, podamos comprobar si transcurridos esos seis meses ha realizado algún curso de inglés, se ha marchado al extranjero o ha fortalecido el mismo de algún otro modo.

El papel del orientador en esta fase es orientarle para conseguir aquellos recursos que facilitarán la consecución de dichos objetivos y facilitar que el egresado sopesa las diferentes opciones. Siguiendo con el ejemplo anterior, el orientador podría indicarle dónde conseguir cursos de inglés, cómo hacer intercambio o dónde encontrar becas o subvenciones para viajar a países de habla inglesa. Sólo en el caso de que la persona no pueda acceder a un recurso será el orientador quien se lo facilite.

3ª fase

La tercera y última fase del proceso de orientación por competencias se centra en la coevaluación subjetiva-reflexiva del proceso de orientación y de su posible aplicación para que el egresado mejore su nivel de empleabilidad. Se llega a esta fase cuando el egresado es autónomo en su propio proceso de mejora y consciente de la importancia y continuidad del mismo. Adquiere gran importancia la autoevaluación que tanto el egresado como el entrevistador realicen. Existen diversos modelos y técnicas mediante los cuales pueden llevarse a cabo la autoevaluación de manera formal y sistemática (Escudero, 1980)

Se parte del reconocimiento de la dificultad que supone el evaluar dichas competencias y se tiene en cuenta una progresión en el proceso y la ejecución de la competencia en sí. Por ello la observación, acompañada tanto de registros cerrados (listas de control, escalas de valoración, rúbricas) como de registros abiertos (diarios, registros anecdóticos, registros observacionales sistemáticos) (Padilla, 2002), puede ser una estrategia de recogida de información indispensable para la evaluación de ciertas competencias y se utilizarán siempre que se adapten al egresado y a las circunstancias ambientales del proceso. Se intenta que el propio egresado reflexiones, sea participe del aprendizaje que desarrolla y lo evalúe junto al entrevistador.

“La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y conseguir resolverla movilizando conocimientos. Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limitarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos sino proponer unas situaciones complejas, pertenecientes a la familia de situaciones definida por la

competencia, que necesitará por parte del alumno, asimismo, una producción compleja para resolver la situación, puesto que necesita conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico” (Bolívar, 2008:184).

A pesar de establecer una organización por fases para facilitar una explicación metodológica que facilite la calidad, es necesario tener en cuenta que el proceso en sí es abierto y personalizado, por lo tanto estas fases nos aportan una idea global de la intervención sin tenerlas en cuenta como departamentos estancos, puesto que la orientación es mucho más flexible y requiere de una adaptación constante.

2. Competencias.

2.1. Concepto de competencia

Después de realizar una exhaustiva revisión de concepto de competencia se llega a la conclusión de que dicho término no es unívoco. Dicho nombre, por tanto, es cuanto menos ambiguo y esconde una cierta dificultad semántica. Debido a que el concepto varía según el autor y según los supuestos con los que se trabaja es apropiado partir del origen léxico del concepto para posteriormente continuar con la revisión de diferentes enfoques.

2.1.1. Origen léxico de competencia.

Etimológicamente competencia proviene del verbo latino “*competere*”, cuyo significado es encontrarse o ir al encuentro de una cosa. Si nos remontamos al siglo XV, “*competere*” comparte el verbo latino con dos verbos en castellano “competir” y “competer” que a pesar de que se diferencian el sustantivo competencia es común, lo cual amplifica la dificultad.

Al revisar el enfoque de Prieto (1997) éste alude a competencia como autoridad y está relacionada con la figura profesional en la que se hace alusión tanto a tareas como a funciones entendiendo dicho término como el conjunto de realizaciones, resultados, actuaciones y consecuencias que le demandan al profesional. Otras acepciones consideran la competencia como capacitación o suficiencia. En una primera revisión se considera que la competencia está estrechamente vinculada a las funciones y tareas de un profesional, de tal manera que desarrolle adecuadamente su trabajo. Dicho planteamiento está estrechamente relacionado con el proceso de capacitación y cualificación, aunque es ineludible la dificultad que desde el punto de vista formativo y profesional tiene el poder evaluar las competencias para posteriormente acreditar y certificar el dominio de las mismas. La competencia comporta siempre un conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que son personales y se complementan entre sí; de manera que el individuo pueda actuar con eficacia frente a las situaciones profesionales. La adquisición, transmisión y realización de las competencias está tanto en los procesos formales como en procesos informales de la vida cotidiana o profesional. El proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (2002), al que se aludirá posteriormente define la Competencia como una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo.

2.2. Tipos de competencia

Competencias básicas, genéricas o transversales, específicas, profesionales o laborales y de acción son continuamente aludidas a lo largo de este trabajo y por ello se enumera a continuación una breve explicación de cada una de ellas.

2.2.1. Competencias básicas.

Las competencias básicas se adquieren como resultado de la educación básica. Se refiere a las habilidades para la lectura, escritura, comunicación oral, matemáticas básicas. Otra forma de denominación son: *Basic Skills* en E.E.U.U., *Core Skills* en U.K., *Key Competencies* en Australia, *Capacidades Básicas* en Francia. Se encuentran referencias en nuestra legislación en el artículo 6 de la LOE, que define el currículo como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Según el artículo 29 “*al finalizar el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos*”. El Consejo Europeo de Lisboa, (2000), establece la estrategia de Lisboa Educación y Formación 2010 que afirma lo siguiente: “*Todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información*”, se realiza un llamamiento para que se establecieran las nuevas destrezas básicas. En Estocolmo, (2001), se establecen tres objetivos estratégicos y trece objetivos precisos complementarios que deben alcanzarse antes de que concluya 2010 para conseguir una serie de competencias básicas. El haber adquirido o no, dichas competencias condicionará directamente el nivel de empleabilidad que una persona posee y por consiguiente, la probabilidad que dicha persona tiene de insertarse en el mercado laboral y mantener un estado de bienestar.

El Consejo de Ministros de la Unión Europea adoptó, en su reunión del día 12 de mayo de 2009, el nuevo Marco para la cooperación europea en educación y formación, con el objetivo de asegurar la realización profesional, social y personal de todos los ciudadanos, la empleabilidad y prosperidad económica sostenible, a la vez que la promoción de los valores democráticos, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural, como se señala en el capítulo 1. Los objetivos establecidos en la nueva estrategia de educación y formación 2020 actualizan algunos de los definidos en la anterior estrategia 2010, e incorporan otros nuevos.

Los objetivos del sistema educativo español se definieron en la LOE y en los compromisos del Estado Español con la Estrategia de Lisboa y los objetivos acordados por los países de la Unión Europea para 2010. El carácter descentralizado del sistema educativo español y el reparto de competencias que responsabiliza de la ejecución de las políticas educativas a las

administraciones educativas exige que los objetivos sean asumidos y llevados a la práctica de manera coordinada por el conjunto de dichas administraciones.

El Ministerio de Educación presentó ante la Comisión General de Educación en 2005 los objetivos y puntos de referencia europeos para 2010 y los informes elaborados por la Comisión y el Consejo sobre la evolución de los sistemas educativos y su situación en relación con el progreso hacia la consecución de dichos objetivos. “*En esta sesión se presentó también el Programa Nacional de Reformas. En el documento español Objetivos europeos y españoles 2010 (publicado en 2005) se analizaban los objetivos europeos y se propusieron 10 puntos de referencia, seis europeos y cuatro específicamente españoles*”. Objetivos Educativos Europeos y Españoles Estrategia Educación y Formación 2020, (2011:11)

2.2.2. Competencias transversales.

Las competencias transversales son tenidas en cuenta como una de las características que influyen directamente en el nivel de empleabilidad, se refieren a comportamientos laborales propios de desempeños en diferentes sectores o actividades y usualmente relacionados con la interacción hacia tecnologías de uso general. Tal es el caso del manejo de algunos equipos y herramientas o competencias como la negociación, el control, la interacción con clientes (*Core Behaviors* en E.E.U.U, *Generic Units* en U.K. y *Cross Industry Standars* en Australia). Las competencias transversales son aquellas competencias genéricas, comunes a la mayoría de profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos adquiridos y también valores. Se refiere -de forma amplia- a aquellas, que sin ser específicas de un determinado puesto de trabajo o de una determinada profesión, son necesarias para desempeñarse de forma competente en el nivel requerido por el empleo, al tiempo que permiten una continua adaptación al cambiante mundo laboral. Se entienden por tanto como un conjunto de habilidades de amplio alcance que afectan a distintas clases de tareas y que se desarrollan en situaciones distintas, por lo que son ampliamente generalizables y transferibles, dando como resultado una ejecución profesional eficaz. Responden a las nuevas alfabetizaciones, que incluyen manejo de equipos de informática, idiomas y otras habilidades y actitudes que permiten a la persona ser multifuncional. Pueden tener base científica, tecnológicas o hacer referencia a rasgos de personalidad o a actitudes. El informe Pygmalion realizado en diversas universidades de la Unión Europea muestra como esta alfabetización básica en informática y ofimática es muy poco efectiva entre los egresados universitarios. El Informe Seussis (2003) confirma estos datos. Otro ámbito esencial en cualquier entorno profesional es el dominio de los idiomas. La globalización obliga a conocer diversos idiomas y a usarlos como vehículos habituales de comunicación en las Relaciones Laborales. Dichas competencias transversales, al igual que ocurre con las básicas condicionarán

el nivel de empleabilidad de una persona. Estas competencias son transferibles, es decir, se aplican en cualquier ambiente donde existe una organización productiva: la familia, la comunidad, la empresa; generan el desarrollo continuo de nuevas capacidades y son observables y medibles, lo cual significa que es posible evaluarlas y certificar que una persona cuenta con ellas. En el siguiente cuadro se presentan las principales características de las competencias laborales.

Tabla 1. Características de las competencias laborales de Brunner

Genéricas:	no están ligadas a una ocupación particular
Transversales:	son necesarias en todo tipo de empleo
Transferibles:	se adquieren en procesos de enseñanza aprendizaje
Generativas:	permiten el desarrollo continuo de nuevas capacidades
Medibles:	su adquisición y desempeño es evaluable

Las competencias laborales transversales cobran especial importancia en la actualidad en virtud de los cambios que se han dado en la organización del trabajo. Las organizaciones actualmente exigen mayor coordinación entre las personas para emprender acciones, polivalencia (posibilidad de asumir distinto tipo de funciones o puestos de trabajo), orientación al servicio y al mejoramiento continuo, capacidad para enfrentar cambios, anticiparse a las situaciones y crear alternativas novedosas para la solución de problemas. Para *“Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis”* las competencias transversales tienen la posibilidad de ser transferidas y flexibilizar las destrezas genéricas las convierte en instrumentos muy valiosos para llevar a cabo acciones positivas en situaciones temporales cambiantes donde las competencias puramente relacionadas con las materias duran poco tiempo. Algunas de las destrezas genéricas más destacadas son la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, el liderazgo, la creatividad, la motivación, el trabajo en equipo y la capacidad de aprender. Perrenoud (1997:71) enfatiza que: *“las competencias transversales son parte de las características generales de la acción humana”*.

2.2.3. Competencias específicas.

Las Competencias específicas están directamente relacionadas con el ejercicio de ocupaciones concretas y no son fácilmente transferibles de uno a otro ámbito, dadas sus características tecnológicas. Es el caso de competencias como la operación de maquinaria de

control numérico, el chequeo de pacientes, la elaboración de estados financieros. (*Industry Specific Standards* en U.K. y Australia). Las competencias laborales específicas son aquellas necesarias para el desempeño de las funciones propias de las ocupaciones del sector productivo. Poseerlas significa tener el dominio de conocimientos, habilidades y actitudes que conllevan al logro de resultados de calidad en el cumplimiento de una ocupación y, por tanto, facilitan el alcance de las metas organizacionales. Las competencias laborales específicas están relacionadas con las funciones productivas. Estas competencias habilitan a las personas para desempeñar una ocupación o un grupo de ocupaciones. Una ocupación es un conjunto de puestos de trabajo con funciones productivas afines cuyo desempeño requiere competencias comunes relacionadas con los resultados que se obtienen. or el hecho de seleccionar como colectivo de esta investigación a personas egresadas, partimos del supuesto de que ya han adquirido tanto las competencias básicas como las específicas, puesto que tienen un título que así lo acredita.

2.2.4. Competencias laborales y competencias profesionales.

En ocasiones se defiende la postura de que competencia laboral engloba al concepto de competencia profesional, porque lo laboral implica todo lo relacionado con el mundo del trabajo, ya sea profesión u oficio. En la literatura se habla indistintamente de competencias laborales o profesionales. Siguiendo a Sánchez (2004:231) el cual afirma que “*es más preciso y correcto utilizar el término orientación profesional*”, en dicho trabajo se utilizará con cierta prioridad, aunque las definiciones son mayoritariamente comunes pero separadas por el mero concepto semántico de laboral o profesional.

Tabla 2. Similitudes y diferencias entre competencia laboral y competencia profesional

COMPETENCIA LABORAL	COMPETENCIA PROFESIONAL
<p>“Competencia laboral es la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada” (Iberfop-Oei 1998:79).</p>	<p>la competencia profesional consiste en el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, adquiridos a través de procesos formativos o de la experiencia laboral, que permiten desempeñar y realizar roles y situaciones de trabajo requeridas en el empleo (R.Decreto 676/1993).</p>
<p>“Competencia laboral se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones. Este, ha sido llamado un enfoque holístico en la medida en que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Nos permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente” (Irigoin y Vargas, 2002: 10).</p>	<p>"las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber – hacer. El concepto de competencia engloba no sólo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, considerados necesarios para el pleno desempeño de la ocupación". El Instituto Nacional de Empleo en España INEM(1995:21)</p>
<p>“Competencia laboral es la aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresados en el saber, el hacer y el saber hacer “(Mertens, 2000:12).</p>	<p>Por su parte la Organización Internacional del Trabajo OIT (1993:37) define el concepto de "Competencia Profesional como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello. En este caso, los conceptos competencia y calificación, se asocian fuertemente dado que la calificación se considera una capacidad adquirida para realizar un trabajo o desempeñar un puesto de trabajo".</p>
<p>“Competencia laboral es el “conjunto integrado de conocimientos, destrezas, habilidades, aptitudes, actitudes, rasgos de personalidad y motivaciones, innatas o subyacentes en una persona, que le predisponen para desempeñar con éxito, los requisitos y exigencias de un puesto de trabajo, ocupación, cometido o papel en un contexto profesional dado.” (Lombana.1979:163).</p>	<p>"La competencia profesional es el resultado de la integración, esencial y generalizada de un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiesta a través de un desempeño profesional eficiente en la solución de los problemas de su profesión, pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados". (Forgas 2003:112)</p>

Las competencias laborales o profesionales son un punto de encuentro entre los sectores educativo y productivo, por cuanto muestran qué se debe formar en los trabajadores y los desempeños que éstos deben alcanzar en el espacio laboral. “*El surgimiento de la gestión por competencia laboral en la empresa, en parte obedece a la necesidad de acortar la distancia entre esfuerzo de formación y resultado efectivo*” (Mertens 2000:12). El concepto de competencia laboral o profesional se acuñó primero en los países industrializados a partir de la necesidad de formar personas para responder a los cambios tecnológicos, organizacionales y, en general, a la demanda de un nuevo mercado laboral. A su vez, en los países en desarrollo su aplicación ha estado asociada al mejoramiento de los sistemas de formación para lograr un mayor equilibrio entre las necesidades de las personas, las empresas y la sociedad en general.

La aplicación del enfoque de competencias laborales se inició en el Reino Unido en 1986; posteriormente fue asumido por Australia (1990) y México (1996), a través de políticas impulsadas por los respectivos gobiernos centrales para consolidar sistemas nacionales de elaboración, formación y certificación de competencias, con el propósito de generar competitividad en todos los sectores de la economía. En otros países como Alemania, Francia, España, Colombia y Argentina, dichos sistemas han sido promovidos por la acción de los Ministerios de Educación, Empleo y Seguridad Social. En Estados Unidos, Canadá, Japón y Brasil, entre otros, surgen por iniciativa de empresarios y trabajadores para propiciar la competitividad de algunos sectores económicos.

Las competencias laborales o profesionales son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que aplicadas o demostradas en situaciones del ámbito productivo, tanto en un empleo como en una unidad para la generación de ingreso por cuenta propia, se traducen en resultados efectivos que contribuyen al logro de los objetivos de la organización o negocio. Las competencias laborales o profesionales, tanto si son transversales como específicas, son un punto de encuentro entre los sectores educativo y empresarial. En dicho trabajo entendemos el término de competencia laboral o profesional como una combinación de las competencias básicas, transversales y específicas. De tal manera, que coexiste, el dominio de la teoría, con la aplicación en la práctica laboral. Según el Proyecto *Tuning*, como ya veremos más adelante, las competencias pueden ser transversales o específicas. Las transversales son genéricas y compartidas por todas las materias o ámbitos de conocimiento. Las específicas están relacionadas con disciplinas concretas. Una asignatura en particular debe contemplar ambas. Las transversales, a su vez, se clasifican en instrumentales, interpersonales y sistémicas (Anexo 1). Las interpersonales miden las habilidades de relación social y de integración en diferentes colectivos y la capacidad de trabajar en equipos específicos y multidisciplinarios, esto es, se trata de las capacidades que permiten que las personas tengan interacción con los demás. Las sistémicas miden las cualidades individuales y la motivación en el trabajo, ya que exigen destrezas relacionadas con la comprensión de la totalidad como un sistema. Las competencias

específicas se dividen en tres clases: las académicas o relativas a conocimientos teóricos (saber); las disciplinares o conjunto de conocimientos prácticos requeridos para cada sector profesional (hacer); y, finalmente, las de ámbito profesional, que incluyen tanto habilidades de comunicación e indagación, como el *know how* aplicadas al ejercicio de una profesión concreta (saber hacer). Una alternativa a la anterior clasificación, compleja y aún más liada en los libros blancos es la presentada en el documento DeSeCo (2002). Recomienda buscar las competencias clave, más que hacer un listado de competencias. El término *key skills* (destrezas, habilidades o competencias clave) se emplea, desde otros ámbitos, para describir “las competencias genéricas que los individuos necesitan para convertirse en miembros activos de un mundo profesional flexible, con capacidad de adaptación y competitivo y para el aprendizaje a lo largo de la vida”. El esquema básico de la habilidad para cooperar que propone es el siguiente: 1. actuar autónomamente; 2. usar herramientas interactivamente; 3. funcionar en grupos socialmente heterogéneos. Una tercera taxonomía es la propuesta por Rychen y Hersh (2002). Las competencias se definen como habilidades cognitivas y destrezas y se distinguen las competencias cognitivas generales –recursos mentales empleados para resolver una tarea en diferentes dominios y contextos– de las competencias cognitivas especializadas o específicas –grupos de competencias listas para ser aplicadas (por ejemplo, tocar la el violín). Los autores ofrecen la clasificación siguiente: competencias conceptuales, procedimentales, integradas o metacompetencias (evaluar y solucionar un problema) y competencias de un contenido determinado. Finalmente, ROE (2002, 2003) plantea aun modelo comprensivo de las competencias para formar el futuro psicólogo. La adquisición de una competencia integra los *inputs* (currículo) y los *output* (práctica profesional) en la estructura conceptual de “competencia”. Según un estudio presentado por Jean-Jacques Paul (2006), del Instituto de Investigación IREDU de Bourgoñe, desde 1998 a 2000 se investigaron a 36.000 graduados de 9 países europeos tratando de estudiar la relación entre la educación superior y el empleo, cuatro años después de su graduación. Se elaboró una lista de 36 competencias y se les preguntó en qué medida las tenían cuando se graduaron y hasta qué punto las necesitaban en su trabajo actual. Estas competencias puede agruparse en tres categorías: conocimiento teórico, conocimiento práctico y conocimiento comportamental. El conocimiento teórico incluye cuatro competencias, entre las que están el conocimiento general y el conocimiento teórico sobre un campo específico. El conocimiento práctico engloba, a su vez, siete competencias; entre ellas, las habilidades de comunicación escrita, dominio de una lengua extranjera y habilidades en el uso de las TIC. Para el conocimiento comportamental se tuvieron en cuenta dos niveles: el individual (unión entre el trabajador y las demandas de su tarea: habilidad para resolver problemas, trabajo bajo presión, gestión del tiempo, poder de concentración) y el colectivo (el trabajador como miembro de un equipo: asunción de responsabilidades y toma de decisiones, trabajo en equipo, liderazgo, planificación, organización y coordinación). Los resultados

confirman que las empresas demandan más competencias transversales que específicas. La educación universitaria tiene un déficit de especial relevancia en las siguientes: habilidad para resolver problemas, resistencia a la presión laboral, gestión del tiempo y habilidades para utilizar las TIC; toma de responsabilidades y decisiones, planificación, coordinación y organización. Las cuatro primeras son necesarias para desarrollar el trabajo individual y las cuatro últimas están relacionadas con el desarrollo colectivo del trabajo. Aunque hay diferencias entre los países, España e Italia se ubican por debajo de la media en la mayoría de las competencias; los países nórdicos destacan por su habilidad para resolver problemas y trabajar bajo presión. Suecia, Noruega y Reino Unido parecen entrenar mejor a sus estudiantes para la toma de responsabilidades y decisiones, para planificar, coordinar y organizar sus tareas.

2.2.5. Las competencias laborales en España

En España este concepto ha entrado un poco tarde, ya en los 90. Aún para muchos es un concepto ligado a la formación, a la educación y a la organización de Recursos Humanos. El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional de España, establecido mediante la Ley orgánica 5/2002, es resultado de una trayectoria de trabajo en el ámbito de la formación que se inicia con la firma del acuerdo económico y social entre el gobierno, trabajadores y empleadores, en 1984. Posteriormente, España ha tenido dos grandes programas nacionales de formación profesional: el primero en 1993 y el segundo en 1998, a partir del cual se fue concretando la necesidad de crear un Sistema Nacional de Cualificaciones. Los programas nacionales de formación, en especial el segundo, apuntaron hacia el incremento de la calidad de la formación, la mejora de las cualificaciones de la población activa, la transparencia del mercado de trabajo y un mejor ajuste estructural entre la oferta y demanda laborales. Un factor distintivo de los programas radica en la amplia participación de empleadores y trabajadores en su elaboración. Esta último punto reviste especial importancia debido a la necesidad de establecer nexos de coordinación entre las tres grandes modalidades de formación que existen en España, a saber: a. La formación profesional reglada, propia del ciclo educativo y que alcanza el nivel máximo de técnico de grado medio o técnico superior para una profesión en particular; b. La formación profesional ocupacional, focalizada en trabajadores desempleados, con el fin de desarrollar las cualificaciones necesarias para su reinserción laboral; c. La formación continua, dirigida a los trabajadores empleados con el fin de actualizarlos y/o recalificarlos. Con el propósito fundamental de promover y desarrollar las propuestas de integración de las ofertas de formación profesional, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, fue creado en 1986 el Sistema

Nacional de Cualificaciones, posteriormente modificado con las leyes de 1997 y 2000. Como parte del Sistema, el Consejo Nacional de Formación Profesional es el órgano que, con la

participación de los agentes sociales, brinda asesoramiento al gobierno en materia de formación profesional. En 1999 fue creado el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) por el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, como órgano técnico de apoyo al Consejo General de la Formación Profesional y con la responsabilidad de definir y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional.

Con respecto a la Acreditación de las competencias profesionales, existe la posibilidad de que una persona acredite las competencias profesionales que posee pero que no tiene acreditadas a través de un título oficial. El término de competencia profesional está relacionado con el sistema educativo de formación profesional. En dicho proceso cabe la posibilidad de realizar pruebas de competencias. La orientación profesional es clave en dichos procesos pero dichas acreditaciones no se centran en egresados sino que está más ligada al sistema de formación profesional, tal y como hemos comentado anteriormente. El Procedimiento de Evaluación y Acreditación de Competencias (PEAC) que se está aplicando en Aragón, tiene por objetivo el reconocimiento de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral y aprendizajes no formales.

2.2.6. Competencia de acción profesional.

La competencia de acción profesional se presenta como la combinación de competencias que atañen a diversos órdenes de la persona relacionados con; a) los conocimientos aptitudes y destrezas técnicas (saber); b) las formas metodológicas de proceder en el trabajo (saber hacer); c) las pautas y formas de comportamiento individuales y colectivas (saber estar); y d) las formas de organización e interacción (saber ser). Dicha competencia sólo es definible en la acción, en situaciones de trabajo, tal y como nos indica su propio nombre “competencia de acción profesional”, por lo tanto llegamos al culmen de dicha combinación añadiendo el término acción, a competencia laboral o profesional, con el propósito de reflejar con ello, la necesidad de poner en práctica los conocimientos teóricos, entre otros. Es por tanto acuñado en el trabajo el término de competencia de acción laboral o profesional. Decimos que un profesional es competente o posee competencia profesional cuando utiliza los conocimientos y destrezas que ha aprendido en su formación, de tal manera que al trabajar con egresados se parte de que dichas competencias están muy desarrolladas (competencia técnica) (saber). Además, aplica esos conocimientos a diversas situaciones profesionales y los adapta en función de los requerimientos de su trabajo (competencia metodológica) (saber hacer). Pero no basta con eso. Para ser verdaderamente competente debe ser capaz de relacionarse y participar con sus compañeros de trabajo en las acciones de equipo necesarias para su tarea profesional (competencia participativa) (saber estar). Y por último debe ser capaz de resolver problemas de

forma autónoma y flexible, colaborar en la organización del trabajo (competencia personal) (saber ser).

Echeverría et al (1998), llegan a distinguir hasta cuatro tipo de competencias, exigidas todas ellas por las rápidas transformaciones económicas y sociales. Un profesional necesita los cuatro tipos de competencias:

Figura 1. Tipo de competencias. Echeverría et al (1998)



“La competencia técnica, también denominada como saber, es aquella que contribuye a manejar los contenidos y las tareas de su ámbito profesional, así como conocimientos y destrezas requeridos en un amplio entorno laboral.

La competencia metodológica, también denominada saber hacer, prepara para saber reaccionar a tiempo ante los problemas, aplicando procedimientos adecuados a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, así como encontrar de forma autónoma vías de solución y transferir adecuadamente las experiencias adquiridas a otras situaciones de trabajo. Aplicar en la práctica lo aprendido de forma teórica.

La Competencia participativa, también denominada saber estar, nos prepara para saber colaborar en el trabajo con otras personas de forma comunicativa y constructiva, así como demostrar un comportamiento orientado al grupo y al entendimiento interpersonal.

Competencia personal ,también denominada saber ser, nos prepara para saber participar en organización del puesto de trabajo y en su entorno laboral, ser capaz de organizar y decidir, estar dispuesto a aceptar responsabilidades y estar a la altura de las circunstancias adaptándonos al contexto” Echeverría et al (1998:276).

En el entorno laboral actual se produce una profunda transformación que comporta nuevas exigencias profesionales a los trabajadores. Ya no basta con poseer habilidades y destrezas, también se debe saber resolver problemas de forma autónoma e implicarse en el propio puesto de trabajo. *“Estas nuevas demandas tienden a definirse en términos de competencia de acción profesional” (Creen 1998:24).*

“Las reglas del trabajo están cambiando. Ahora se nos juzga según normas nuevas, ya no importa sólo la sagacidad, la preparación y la experiencia, sino como nos manejamos con nosotros mismos y con los demás” (Goleman, 1997:31). Las competencias de los profesionales ya no radican simplemente en la destreza operativa, traducida en gesto sin movimientos. La nueva cualificación implica la necesidad de juzgar, decidir, e intervenir ante lo nuevo, ante lo imprevisto. Señala al respecto Delcourt (1997:11), como cambios substanciales en la mano de obra; *“ a) la exigencia de comprensión del proceso completo del trabajo y la participación en la concepción del proyecto frente a objetivos preestablecidos y la comprensión limitada del proceso global del trabajo; b) el predominio de niveles crecientes de responsabilidad y autonomía frente a las cadencias de trabajo rígidamente predeterminadas; c) aparición de contenidos no divisibles en tareas discretas frente a contenidos fácilmente divisibles en otras tareas elementales y rutinarias; d) la necesidad del control del proceso frente al tradicional control del producto, que requiere adaptación a nuevas tecnologías y capacidad de resolución de problemas”*. La competencia de acción profesional es un saber combinatorio. Cada acción profesional es el producto de una combinación de recursos. Para construir sus competencias, el profesional utiliza un doble equipamiento: el equipamiento incorporado a su persona *“saberes, saberes hacer, cualidades, experiencia,... y equipamiento de sus experiencias, medios, red relacional, red de información”* (Le Boterf, 1997:48). Según Sarasola (2000:92), competencia de acción profesional sería *“la puesta en práctica del conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que una persona posee y son necesarias para hacer frente de forma efectiva a las tareas que demanda una profesión en un determinado puesto de trabajo, resolver los problemas que surjan de forma autónoma y creativa y colaborar en la organización del trabajo y con su entorno sociolaboral”*. Queda implícita la importancia del contexto en la definición, adquisición y realización de la competencia. Es decir, la competencia sólo puede ser expresada a través de prácticas sociales contextualmente definidas y está relacionada con las reglas tácitas y expectativas derivadas del contexto. La competencia comporta todo un conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que son personales y se complementan entre sí; de manera que el individuo para actuar con eficacia frente a las situaciones profesionales debe *“saber”, “saber hacer”, “saber estar” y “saber ser”*.

2.3. Modelos de formación de competencias

Las diferentes experiencias adelantadas en materia de competencias, están arraigadas en muchos casos a la cultura educativa de cada país. En general las variadas definiciones del concepto de competencia se identifican con diferentes tendencias a las que se afilian de una forma u otra sus autores, siendo las que más se destacan en el plano internacional la Conductista, Funcionalista y la Constructivista, de las cuales se expone a continuación una síntesis de sus principales características (Mertens, 2000).

2.3.1. Modelo Conductista.

Aplicado en los Estados Unidos. Se basa en el estudio del desempeño para establecer los factores que permiten a un trabajador un desempeño superior. Su sello distintivo radica en que sus resultados se constatan en las cosas que hacen los mejores, los relevantes, por comportamientos observables, registrables evidentes y nunca por requisitos. Donde se denominan competencias a las cualidades de los competentes, por haber alcanzado un perfil de excelencia.

2.3.2. Modelo Funcionalista.

Aplicado en Gran Bretaña, busca detectar los elementos esenciales que contribuyen significativamente al logro del resultado deseado. Se pregunta cuales son las funciones esenciales en las que el trabajador debe comprobar su capacidad de desempeño. La relación de la función constituye el principio de la selección fructífera de los datos relevantes. Analiza las diferentes relaciones que existen en la organización entre resultados capacidades, habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores, comparando unas con otras.

2.3.3. Modelo Constructivista.

Utilizado en Australia y Francia. Parte de la idea de resolver las disfuncionalidades y problemas que hay en la organización a fin de lograr los objetivos. Las disfunciones se resuelven a partir de la capacitación y la organización de la producción. Intenta resolver la pregunta: ¿Que desempeño debe mostrar el trabajador para resolver las disfunciones de la organización? entendiendo por desempeño profesional el conjunto de acciones cotidianas que realiza un profesional en la realización de sus funciones. Valora las relaciones mutuas y las acciones entre los grupos y su entorno, pero también entre situaciones de trabajo y de superación. Construye la competencia no solo a partir de la función que nace del mercado, sino que concede igual importancia a la persona, a sus objetivos y posibilidades. Ya en las teorías constructivistas, se considera que el último responsable del proceso de aprendizaje es el alumno o persona. Para ello, el coach, tendrá que conocer los esquemas previos de los que parte su usuario o alumno, para que éste pueda encontrar una significatividad lógica entre lo ya conocido y el nuevo material, requisito necesario junto la motivación para la obtención de aprendizajes significativos (Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel) y poder así construir nuevos conocimientos. Las empresas valoran el *empowerment* y tienden a trabajar un modelo de gestión basado en la delegación del poder con la máxima información.

3. Empleabilidad.

3.1. Concepto de empleabilidad

El concepto de empleabilidad surgió en la década de los ochenta, vinculado, según muchos, a la lentitud de respuesta ante la crisis del mercado laboral.

El contexto económico y laboral de España durante los años 2010-2012, durante los cuales se llevo a cabo la intervención propia de esta tesis, se caracteriza por tener una tasa de desempleo que alcanza máximos históricos y responde a una situación crítica en cuanto al mercado laboral en particular y la economía en general. Hay multitud de demandas para muy pocas ofertas laborales. La empleabilidad desempeña un papel crucial en esta situación, puesto que para ser el candidato elegido y optar a una de las ofertas que solicita el mercado, el nivel de empleabilidad debe de ser cada vez más alto. La competitividad que se genera en el mercado laboral requiere de un continuo esfuerzo y actualización por parte de los trabajadores, siendo en este caso los empresarios los que tienen un mayor número de candidatos para seleccionar.

“...how employability is defined will determine its operationalisation” (Lee Harvey 2001:53)

3.1.1. Origen léxico de empleabilidad

La palabra empleabilidad no existe como tal en la lengua castellana, proviene de la palabra inglesa “*Employability*”. Esta palabra, a su vez fue construida a partir de “*employ*”, que se traduce como empleo y “*ability*”, cuya traducción es habilidad. Ya unidas formaron: “*Employability*”, la cual se ha adaptado sin mayores cambios al español como “empleabilidad”. El significado casi literal que se le otorga a esta palabra es: “*habilidad para obtener o conservar un empleo*”.

Las definiciones de empleabilidad son muchas y variadas, según se adopte una u otra definición, tendremos diferentes conjuntos de dimensiones e indicadores. Harvey (2006) explica que si empleabilidad fuera definida como “*la habilidad de los graduados para conseguir empleo*”, las dimensiones e indicadores a tomar serían muy diferentes que si optamos por una definición más integral. Una definición bastante exhaustiva de empleabilidad es la contenida en la Resolución sobre desarrollo de recursos humanos de la reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo en el año 2009. La empleabilidad se define en términos generales como uno de los resultados fundamentales de una educación y formación de alta calidad y de la ejecución de varias políticas. Abarca las calificaciones, los conocimientos y las competencias que aumentan la capacidad de los trabajadores para conseguir y conservar un empleo, mejorar

su trabajo y adaptarse al cambio, elegir otro empleo cuando lo deseen o pierdan el que tenían e integrarse más fácilmente en el mercado de trabajo en diferentes períodos de su vida. Las personas son más empleables cuando han adquirido una educación y una formación de base amplia y calificaciones básicas y transferibles de alto nivel, incluidos el trabajo en equipo, la capacidad para resolver problemas, las tecnologías de la comunicación y la información, el conocimiento de idiomas, la comunicación y capacidad para aprender a aprender, así como competencias para protegerse a sí mismos y proteger a sus compañeros contra los riesgos y las enfermedades profesionales. La combinación de estas calificaciones les permite adaptarse a los cambios en el mundo del trabajo. La empleabilidad también abarca las calificaciones múltiples que son esenciales para conseguir y conservar un trabajo decente. El espíritu de empresa puede contribuir a crear oportunidades de empleo y, por ende, mejorar la empleabilidad. Sin embargo, la empleabilidad no es solamente una función de la formación y requiere una serie de otros instrumentos conducentes a la creación de más empleos y de mejor calidad, así como a un empleo sostenible. La empleabilidad de los trabajadores sólo es sostenible en un entorno económico que promueva el crecimiento del empleo y recompense las inversiones individuales y colectivas en la formación y desarrollo de recursos humanos.

Entonces, "empleabilidad" basándose en dicha definición abarca no sólo el acceso al empleo sino también el mantenimiento y la generación de empleo. O dicho de otro modo, la inserción, la adaptación y la actitud. Se entiende como el conjunto de aptitudes y de actitudes que brindan a un individuo la oportunidad de ingresar a un puesto de trabajo y además de permanecer en el.

Se considera de vital importancia el delimitar qué se entiende por empleabilidad en este proyecto formal de tesis, puesto que dependiendo de cómo entendamos dicho término, se enfatizará más en uno u otro enfoque de desarrollo. Por ello a continuación se exponen las dos definiciones a partir de las cuales se elabora la definición de la que se partirá en dicho trabajo de investigación:

1. Groot y Maassen (2000:574) Hillage y Pollard (1998) definen la empleabilidad como *“una capacidad para encontrar, obtener y mantener un empleo”*.
2. Gaztelán (2004:11) define empleabilidad como *“las posibilidades que tiene una persona de acceder a un puesto de trabajo en función de sus competencias y de las exigencias del mercado”*

Se concluye exponiendo que a lo largo de dicho trabajo entenderemos empleabilidad como:

Figura 2. Término de empleabilidad OIT

El término “empleabilidad” se refiere a las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo.

OIT, Recomendación 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos, 2004:49

Figura 3. Empleabilidad : Groot y Maassen (2000), Hillage y Pollard (1998), y Gaztelán (2004)

La probabilidad que tiene una persona de encontrar empleo y mantenerlo en función de sus competencias y de las exigencias del mercado

Las características que se tienen en cuenta para evaluar la empleabilidad que tienen los egresados son fundamentalmente cuatro:

- Competencias transversales, haciendo una selección de las 16 de dichas competencias.
- Formación y conocimientos, prestando un interés especial en las TIC y los idiomas.
- Disponibilidad y flexibilidad ante la búsqueda de empleo o mejora profesional.
- Herramientas y recursos que se utilizan para buscar trabajo o mejorar el que ya se tiene.

3.2. Empleabilidad y mercado de trabajo.

Los países en desarrollo han ido incorporando a sus esquemas de contratación los componentes de la empleabilidad definidos por los mercados desarrollados, entre ellos el español. En su formulación más sencilla, la teoría de la fila o “de la cola”, como la identifican Piore y Doeringer (1985), sostienen que los empresarios racionan los puestos existentes entre los trabajadores, de acuerdo con sus preferencias en relación a la contratación. Los trabajadores más solicitados son los primeros de la cola, dejando que los menos solicitados encuentren trabajo en los puestos menos deseables de los sectores marginales de la economía o permanezcan desempleados. Por definición, los desfavorecidos que son los que muestran menor nivel de empleabilidad o hayan realizado menor inversión en capital humano, se encuentran situados al final de la cola de trabajo y tienen un acceso limitado a las oportunidades de empleo más solicitadas (Piore, 1983).

Desde la perspectiva de la noción de empleabilidad, sólo quedaría por explicar que es lo que define la posición que los egresados, en este caso, ocupan en la fila; estar al frente o al final de la cola sin duda que no depende de haber llegado antes o después al mercado de trabajo, no es un asunto de temporalidad sino de atributos o habilidades; los que tengan más habilidades de empleabilidad estarán al inicio de la fila.

3.3. Empleabilidad y formación.

Una vez que el trabajador es contratado, hay un nivel elevado de conocimientos que la propia empresa facilita al empleado e invierte unos recursos para que el propio trabajador adquiera una serie de habilidades, valores, conocimientos y comportamientos. Se tiende a pensar que si la experiencia y la formación del trabajador en puestos similares amplia, el tiempo y la inversión que tendrá que realizar la empresa será menor consiguiendo mejores o iguales resultados.

Arrow (1972) sugirió que la educación puede ser un mecanismo para distinguir a los trabajadores deseables de los no deseables. Esta hipótesis también recibe el nombre de teoría del “filtro”, que al igual que el efecto de fila, implican que la educación sirve como un medio para clasificar a las personas según los certificados de estudios que hayan obtenido y que pueden dar muestra de una mayor disciplina y tenacidad.

El estudio de CEPAL, Beverly (2003) describió la relación positiva entre el número de años de educación y el acceso al empleo. Esta relación se mantiene cuando se asocia la educación con el nivel de ingresos percibidos. Está claro que a un nivel mayor de educación le corresponde un mejor nivel de empleo e ingresos. Sin embargo, los jóvenes que se incorporaron de forma temprana al mercado de trabajo, así como los adultos que lo hicieron abandonando sus estudios, requieren de opciones para acceder a mecanismos educativos que les faciliten actualizar sus capacidades y habilidades. La solución no es incrementar los años de escolaridad, más bien se trata de reconocer las competencias forjadas durante la vida laboral y realizar esfuerzos para que sea reconocida y traducida en logros que a su vez contribuyan al desarrollo de nuevas competencias.

Los programas de formación a lo largo de la vida están intentando abrir la puerta de acceso a los adultos que iniciaron su vida laboral de forma temprana y mantienen ahora un déficit de competencias. El desafío consiste en desarrollar sus competencias, transmitiendo contenidos tradicionalmente educativos que permitan el desarrollo de competencias valoradas en el empleo y por tanto puedan mejorar su empleabilidad. Algunos empresarios consideran que la escuela, en todos sus niveles, debe asumir su responsabilidad y otorgar el máximo de habilidades básicas a los jóvenes que forman. “...*Los Maestros de educación industrial en las escuelas secundarias no deberían olvidar que hay una gran necesidad para preparar a la gente joven en sus respectivas clases con buenos hábitos de trabajo. Los estudiantes necesitan pensar en cosas como la honestidad, la puntualidad, la atención regular, la productividad y la rigurosidad...*” (Lundy, 1984).

Cotton (1993) realizó una investigación sobre los criterios más ampliamente difundidos entre los empresarios para identificar y elegir a su personal en función de sus atributos de empleabilidad. Las conclusiones de dicha investigadora se pueden resumir en un conjunto de

nuevas exigencias que engloban por un lado competencias básicas que permiten la comunicación y, por otro, actitudes y buena disposición al trabajo en equipo. Para su presentación las organizó en tres categorías de demanda: habilidades básicas; habilidades de pensamiento de alto nivel y habilidades afectivas y de trato (Cotton, 1993). Es destacable el predominio de las habilidades relacionadas con la afectividad y la capacidad de ofrecer un buen trato no sólo a los subordinados, sino a los compañeros de trabajo. Todas aquellas denominadas afectivas, particularmente la “formalidad”, “responsabilidad” y “actitud positiva hacia el trabajo” son vitales desde el punto de vista de los empresarios. Los resultados confirman que las habilidades ocupacionales específicas son menos cruciales para los empleos que un nivel general de habilidades de lectura, de responsabilidad, de actitudes hacia el trabajo, la habilidad de comunicarse bien y la habilidad para continuar aprendiendo. Beach (1982) cita investigaciones que indican que: *...el 87 % de las personas que perdieron sus empleos o no fueron promovidos se debió a que tenían “inapropiados hábitos de trabajo y mala actitud más que falta de conocimiento o habilidades de trabajo”...* (Beach, 1982). Siguiendo a Weinberg (2005), los componentes de la empleabilidad deberían tomar en cuenta las siguientes dimensiones; 1) Capacidades ; 2) Competencias ; 3) Factores personales y culturales, entre los que se encuentran las motivaciones e intereses así como los obstáculos internos.; 4) Estructura de oportunidades, entre las que están la familia, la escuela, el Estado y el mercado.

Yeaple, autor de “*La ventaja MBA*”, en una entrevista concedida a la Revista MBA Center en julio de 2009 comentaba que la decisión de seguir estudios de tipo Master es una decisión de inversión personal muy importante y la justificaba por las ganancias financieras derivadas de la diferencia entre lo que se ganaría con un master y lo que se ganaría sin el master. Según este estudio, el autor concluye que los programas de postgrado de las mejores escuelas poseen altos efectos multiplicadores en los salarios, incrementando hasta 2,5 veces los salarios de los profesionales que se forman en estas escuelas durante los primeros cinco años siguientes a su graduación. Sin embargo, en el actual entorno económico, la lucha por no perder el puesto de trabajo o por encontrar un empleo traslada a un segundo plano el interés por cuantificar las posibles ventajas financieras que puede llegar a reportar un postgrado, para centrar la atención en la forma en que estos estudios mejoran las posibilidades laborales o influyen en la determinación de quién es más susceptible de ser despedido o contratado. Por ello, el debate se centra en la influencia de la formación en los niveles de empleabilidad de las personas.

A este respecto, el informe de la encuesta realizada en 2010 por Manhattan Review, empresa organizadora del World MBA Tour en Barcelona, sobre los salarios de estos graduados, a pesar de poner de manifiesto el importante crecimiento de los salarios tras la finalización de un postgrado, este incremento se estima de mayor relevancia en los países emergentes donde los salarios entre los niveles medios y superiores comienzan a ser próximos a los de países más ricos, recomienda valorar otros aspectos más allá de los de índole salarial como son la

proyección profesional y la empleabilidad. En esta misma línea, Rebecca Fielding, directora financiera de la Association of Graduate Recruiters (AGR) y directora de talento en Heinz (Reino Unido), declaraba en una entrevista concedida en verano de 2009 que los beneficios salariales de un postgrado no son significativos ni inmediatos sino que dependen crucialmente de la forma en que el trabajador utilice los conocimientos adquiridos en la resolución de problemas. En su opinión, el mayor beneficio que se obtiene de estos programas es la capacidad para elevar el enfoque y la perspectiva sobre los principales retos y desafíos que el mercado de trabajo ofrece a los profesionales de hoy. (Lucy, 2009)

En el 2011, un reportaje publicado por el Instituto Municipal de Empleo y Fomento Empresarial de Zaragoza (Zaragoza dinámica) afirmaba rotundamente que *“una manera de ganarle la guerra al empleo, son los master”* y que *“los titulados que posean uno o varios masters tienen más garantías de acceso al mercado laboral”*. Según esta fuente, casi un cincuenta por ciento de los empresarios reconocen que la gran mayoría de los profesionales que se incorporan a sus plantillas de trabajo han realizado un postgrado y que en algunos sectores contar con un postgrado es casi una garantía de acceso al puesto de trabajo.

Es importante tener en cuenta que las etapas de cambio necesitan un periodo de asimilación para después proceder a la adaptación. Romero (1999) conceptualiza la transición como un concepto amplio que se da a lo largo de toda la vida y en diferentes momentos y que implica el cuestionamiento, la interpretación y la construcción de la propia identidad personal y profesional. Además plantea tres etapas: 1) separación de la condición previa, 2) desarrollo de una situación a otra, e 3) incorporación a una nueva situación profesional y social.

“En los resultados de nuestra investigación obtuvimos que el estudiante universitario que termina su formación en el tiempo prescrito se diferencia del que abandona por su mayor satisfacción con la titulación cursada. Esa emoción positiva presente en los estados de satisfacción es típica en personas felices” (Álvarez, Bethencourt, Cabrera, y González 2005:76).

3.4. Empleabilidad, competencia y Universidad.

La preocupación de la universidad por el mundo del trabajo aparece recogida en la literatura, así Layer (2004), afirma que la preocupación en relación a la educación universitaria y el mundo del trabajo, es cada vez más la adecuación de las personas que han recibido educación universitaria al mundo laboral. En este mismo sentido Semeijn et al. (2005), defienden la responsabilidad de la educación superior de formar estudiantes para su buen funcionamiento en el mercado de trabajo. Por lo tanto, se abre el debate sobre si la Universidad deba tener entre sus objetivos el de desarrollar la empleabilidad de sus egresados. Yorke (2004:54), se refiere a la empleabilidad de los graduados universitarios como: *“Un conjunto de logros-habilidades, conocimientos y atributos personales que aumentan la probabilidad de los*

graduados de encontrar un empleo y de tener éxito en sus puestos, lo cual les beneficia a ellos mismos, a la fuerza de trabajo, a la comunidad y a la economía”.

Está claro que el estudiante recibe competencias a lo largo de todo el currículo y estas le son válidas para su empleabilidad futura. Siguiendo a García (2004), hay dos preocupaciones principales que atraen la atención de los investigadores. La primera está relacionada con la determinación de las competencias clave que influyen en el éxito de los egresados, mientras que la segunda se refiere al cómo y al cuándo esas competencias han sido generadas. Para tratar de dar respuesta a estas dos consideraciones y de acuerdo con Cotton (2001), se observa, a través de distintas investigaciones que, mientras que los empresarios están satisfechos en general con las habilidades técnicas de los graduados, no lo están completamente con las habilidades no técnicas (transversales) y de empleabilidad. Este autor enfatizó que los empresarios valoran las habilidades de empleabilidad genéricas por encima de las habilidades específicas. Unos autores resaltan la importancia de las competencias específicas mientras otros hacen lo mismo con las denominadas competencias genéricas. Así, Boshuizen (2004), destaca la importancia de desarrollar las competencias específicas durante el proceso educativo. En la misma línea Bishop (1995), resalta la importancia para el proceso educativo de centrarse en habilidades específicas propias de la ocupación más que en habilidades académicas generales. Otros autores, como Duncan (1968), defienden que es más importante potenciar las denominadas competencias específicas. Estos autores afirman que las habilidades verbales y matemáticas surgen como un producto importante de la educación, no solo porque son valiosas en sí mismas sino porque pueden favorecer el proceso de educación y formación continua. Avanzando en este debate Heijke et al. (2003), declaran que las competencias específicas refuerzan las posibilidades de cumplir con los requerimientos del puesto de trabajo mientras que las competencias genéricas refuerzan las posibilidades de obtener un trabajo fuera del campo de la ocupación. En la misma línea, este autor afirma que las competencias transversales ayudan a adquirir las competencias específicas requeridas y distingue entre las habilidades académicas básicas (conocimiento general, el conocimiento y el pensamiento interdisciplinar), las habilidades específicas de un campo (los conocimientos teóricos y métodos específicos de un campo profesional en cuestión) y las habilidades de gestión (el liderazgo, la creatividad, la tolerancia...). Por su parte, Knight y Yorke (2003), determinaron la existencia de tres categorías de competencias que refuerzan la empleabilidad del estudiante; cualidades personales, habilidades clave y habilidades relacionadas con los procesos. Bridge, O’neill y Cromie. (2003), establecieron la existencia de habilidades personales transferibles, que son valoradas por la empresa en entornos de trabajo. Bridge estableció una lista con las siguientes habilidades personales transferibles que combinan cualidades personales y orientaciones individuales: habilidades de comunicación; trabajo en grupo; habilidades personales; capacidad de organización; habilidades interpersonales; capacidad de solución de problemas; gestión de recursos. Respecto a la segunda cuestión

planteada, es decir, a través de qué mecanismos se adquieren las competencias requeridas para el empleo, podemos decir que está claro que a lo largo de todo el proceso educativo el estudiante recibe competencias que le son válidas para su empleabilidad futura. Los estudiantes adquieren una serie de conocimientos o “*saber*”, pero también han de desarrollar unas habilidades prácticas o “*saber hacer*”. Hay autores que defienden que algunas habilidades prácticas o “*saber hacer*”, las cuales son especialmente valoradas en el mercado de trabajo, son adquiridas más eficientemente en situaciones prácticas que en contextos educativos puros. Así, la Scottish Council Foundation (2003:32), establece en sus conclusiones que “*hay una gran evidencia que la experiencia práctica en el lugar de trabajo es clave para la pronta obtención de empleo por parte de los egresados*”. Esta afirmación está corroborada por Harvey (1997), quien establece que la experiencia de trabajo se ha mostrado como uno de los elementos claves determinante del éxito de los graduados en la búsqueda de empleo. Parece, por tanto, que la adquisición de competencias profesionales a través de la aplicación práctica de conocimientos y el desarrollo de las habilidades, es una vía importante para la empleabilidad futura.

Estamos ante un cambio de modelo de las enseñanzas universitarias, no tan solo en España sino dentro de los países del Espacio Europeo de Educación Superior. Este denominado “nuevo paradigma educativo” se apoya sobre una serie de principios como son: la estructura de los estudios de grado y postgrado, la potenciación de la movilidad de estudiantes y profesores, el crédito como forma de medir la carga de trabajo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, etc. Pero es sin duda el nuevo rol que se atribuye a las instituciones de educación superior el que supone un punto de inflexión en el papel que juega la universidad en este proceso. La universidad asume, dentro del EEES, la responsabilidad de capacitar a los estudiantes para que estos puedan desarrollar efectivamente una actividad profesional. Los títulos de grado han de servir para que los estudiantes adquieran las competencias necesarias que faciliten su empleabilidad. Como hemos apuntado anteriormente, el concepto de competencia profesional y el de empleabilidad toman un peso importante dentro del nuevo modelo educativo y la necesidad de medir los resultados o “*outputs*” de la educación en forma de competencias adquiridas por parte de los estudiantes va a obligar a rediseñar los sistemas de evaluación del aprendizaje.

3.5. A continuación desarrollo competencias transversales y otras características que consideramos que influyen en el término de empleabilidad.

3.5.1. Capacidad de análisis.

La capacidad de análisis repercute en multitud de factores y es valorada muy positivamente ante la búsqueda o mejora de empleo. Que un egresado sea capaz de reflexionar y analizar situaciones repercute en el buen hacer de ubicación para conocer cuál es la situación en la que se vive y cuál es la forma más efectiva de conseguir los objetivos marcados tanto a medio como a largo plazo. El ser capaz de analizar las situaciones facilita el poder rectificar a tiempo y prevenir situaciones o resultados no deseables a largo plazo. En el proceso de orientación profesional por competencias se invita a que los propios egresados hagan un análisis de la situación en la que se encuentran tanto ellos como el entorno, puesto que definiendo la postura de que se aprende haciendo. Esto les ayuda y evita distorsiones en el planteamiento de objetivos.

3.5.2. Competencia organizativa y de planificación.

A pesar de que los egresados manifiestan que la organización y la planificación la consideran importante ante la posible mejora de la empleabilidad, en la práctica no son muy propensos a llevar una organización y una planificación de la búsqueda o mejora de empleo a lo largo del tiempo. Es importante seleccionar aquella manera de organizarse o planificarse que mejor encaje con el egresado a nivel individual puesto que cada persona tiene un sistema de aprendizaje diferente y este influye en la forma de organizar la información. Se parte de la necesidad de obtener esta información para después elegir el procedimiento de organización y planificación que más se adecue a cada uno.

3.5.3. Competencia de aprendizaje.

Implica la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse en las diferentes culturas y situaciones, así como de movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad. Aprender es consustancial al ser humano. Su éxito como especie depende de su capacidad de aprender e innovar. La curiosidad es una de sus características más sorprendentes. En la sociedad actual, sumida en un proceso de intercambio intercultural y de aceleración del cambio social por el impacto del desarrollo científico y tecnológico, aprender es algo más que una pulsión humana. Es una sofisticada necesidad cultural que permite a los individuos adaptarse y

sobrevivir en un entorno que cambia continuamente, tanto mejor si les ayuda también a preservar su identidad. En este contexto, aprender deja de ser la actividad propia de una época de la vida para convertirse en una necesidad de aprendizaje permanente. Por otra parte, gracias a los avances de la Psicología, la Sociología y la Pedagogía, así como de las aplicaciones de las nuevas tecnologías a la enseñanza y al aprendizaje, hoy es posible aprender mejor, científicamente. Es posible aprender a aprender. De hecho, los movimientos actuales de la Pedagogía buscan la democratización de la característica más notable de la educación superior tradicional: la capacidad de pensar por cuenta propia y de desarrollar la propia capacidad de aprender.

En 1903 Pavlov publicó sus resultados llamando a esto un "*reflejo condicionado*", que es diferente de un reflejo natural, tal como sacar una mano detrás de una llama, en que tuvo que ser aprendido. Pavlov llamó este proceso de aprendizaje (en cual viene el sistema nervioso del perro asociar la alarma al alimento, por ejemplo) condicionado. Él también encontró que el reflejo condicionado sería reprimido si el estímulo prueba "*incorrecto*" se presentaba demasiado a menudo. Dewey defendió que el aprendizaje se realiza sobre todo a través de la práctica. Sus teorías están muy presentes en la configuración de los sistemas educativos occidentales, pues en ellos ha calado la idea de que los niños aprenden gracias a que hacen algo, lo que supone dejar en un segundo plano pedagógico la transmisión de conocimientos. En 1910 probó que utilizando experiencias concretas, el alumno daba respuestas activas y lograba aprendizaje por medio de proyectos para la solución de problemas. Vygotsky consideraba que el estudio de la Psicología era el estudio de los procesos cambiantes, ya que cuando las personas responden a las situaciones, las alteran. Una de sus mayores críticas de la teoría de Piaget es que el psicólogo suizo no daba bastante importancia a la influencia del entorno en el desarrollo del niño. Se considera a Vygotsky uno de los primeros críticos de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, el cuál puso el énfasis de su trabajo en comprender el desarrollo intelectual del ser humano. Sus estudios prácticos los realizó con niños en los que observaba como iban desarrollando etapas y como adquirirían diversas habilidades mentales. Skinner basaba su teoría en el análisis de las conductas observables. Dividió el proceso de aprendizaje en respuestas operantes y estímulos reforzantes, lo que condujo al desarrollo de técnicas de modificación de conducta en el aula. Trató la conducta en términos de reforzantes positivos (recompensa) contra reforzantes negativos (castigo). Los positivos añaden algo a la situación existente, los negativos apartan algo de una situación determinada. En los experimentos con los dos tipos de reforzantes las respuestas se incrementaban. Skinner fue quien sentó las bases psicológicas para la llamada enseñanza programada. Desarrolló sus principios de análisis de la conducta y sostuvo que era indispensable una tecnología de cambio de la conducta. Atacó la costumbre contemporánea de utilizar el castigo para cambiar la conducta y sugirió que el uso de recompensas y refuerzos positivos de la conducta correcta era más atractivo desde el punto de vista social y

pedagógicamente más eficaz. La Psicología cognitiva intenta desarrollar las habilidades intelectuales del sujeto, para que éste obtenga el máximo conocimiento. A pesar de que en Europa la Psicología cognitiva había tenido mucha influencia, Estados Unidos se mantenía aún bajo la fuerte influencia de la tradición conductista. En 1960, Bruner fundó el Centro de Estudios Cognitivos de la Universidad de Harvard y, aunque no inventó la Psicología cognitiva, le dio un fuerte impulso para que fuese considerada como disciplina científica y recibiese el respeto que se merece. Bruner (1960) mantuvo la regla básica de la ciencia: observar los fenómenos, y a partir de esa observación, elaborar las conclusiones. Como podemos deducir de lo anteriormente expuesto existen diferentes teorías sobre el aprendizaje pero todas ellas coinciden en la importancia de tratar a cada individuo desde su particularidad.

3.5.4. Capacidad de adaptación.

Que los egresados sean capaces de adaptarse a las nuevas situaciones y puedan dar respuesta con naturalidad a aquello que el mercado laboral espera de ellos, ayuda a la consecución de objetivos. Tener una buena capacidad para adaptarse sirve de ayuda para salvar obstáculos en todas las facetas de la vida en general y del mercado laboral en particular.

Algunas corrientes sociológicas sostienen que la capacidad de adaptación rápida es uno de los caracteres centrales del nuevo modelo social (Inglehart, 1977). En la sociedad postmaterialista los valores tradicionales de prosperidad material y desarrollo económico, fuertemente dependientes de un entorno estable y una trayectoria vital aproximadamente lineal, se verían suplantados por valores posmaterialistas centrados en el desarrollo personal y una mayor libertad para escoger. La capacidad de abandonar patrones de comportamiento según se hiciera necesario, es decir, de elevar la capacidad de adaptación, sería crucial para actuar en un mundo en que formas fuertemente arraigadas de estructura familiar, laboral o religiosa parecen estar disolviéndose.

3.5.5. Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica.

El conocimiento no se ve completado ni utilizado si no se aplica a la práctica. Dicho conocimiento se encuentra vinculado al hombre desde sus comienzos. Consiste en una aprehensión de la realidad, por la cual queda fijada al sujeto de forma representativa y es transmitida a otros sujetos. La metodología utilizada para comprender la realidad, por medio de la mejora continua del conocimiento, consiste en contemplar las actividades que realiza la organización. Es relativamente importante aplicar a cada actividad las habilidades, especialidades y conocimientos necesarios para aumentar el valor añadido y poder conocer mejor la realidad de la actividad que se desarrolla. Mediante el proceso de innovación y

experiencia, aumenta la formación de las personas involucradas en la actividad. Al repetir el proceso se vuelve a producir una mejora en el conocimiento y mayor y mejor comprensión de la realidad. Para disponer de conocimiento de la realidad necesitaremos “información”. A mayor grado de información se reduce la incertidumbre y se dispone de más conocimiento sobre la realidad, condicionado al grado de formación de la persona que pretende estudiar dicha realidad. Cuanto más conocimiento se tenga de la realidad, de más valor añadido dispondrá el egresado. OCDE señala, al respecto de la existencia de cuatro tipos de saber, que son:

- Saber qué: se refiere a hechos y realidades conocidas. Es el punto donde el conocimiento está más cerca de la información.

Saber por qué: es el conocimiento científico, relativos a principios y leyes de la naturaleza. Es la base del desarrollo tecnológico y se produce en las universidades y en centros de investigación.

- Saber cómo: es la capacidad que tiene el hombre para hacer algo. Es la base de las iniciativas que tiene la organización para adaptarse a la realidad.

- Saber quién: consiste en saber quién es el experto o conocedor de la actividad demandada. Ésta es labor de directivos, realizada la identificación el siguiente paso será encargar tareas y responsabilidades al personal de su equipo que es experto o conocedor de la materia.

Todos ellos pueden ser trabajados por los egresados para mejorar su nivel de empleabilidad.

3.5.6. Capacidad para tomar decisiones.

Las personas en general y los egresados en particular, ante cada problema que han de resolver, tienen que tomar decisiones y si éstas, comprometen al individuo de manera importante o crucial, rara vez las decisiones están aisladas unas de otras, casi nunca son independientes de la trayectoria pasada y, sobre todo de las alternativas disponibles del contexto futuro. En consecuencia, una teoría útil para la decisión, implica vincular la teoría con la práctica, probada a partir de la validación predictiva de resultados anteriores. La toma de decisiones es tratada por diferentes áreas de conocimiento, unas movidas por el interés teórico del proceso humano de la decisión (teorías que podemos calificar de antropológicas, filosóficas y psicológicas); otras, por la formulación matemática de los modelos (de corte estadístico); otras por el riesgo y las consecuencias aplicadas, y la mayoría, por la vertiente institucional de los elementos implicados en la toma de decisión (eventos: negocios, institucionales, sanidad, informáticos, educación...). La toma de decisiones, como teoría y práctica del comportamiento humano en los más variados contextos, es tema de estudio y análisis de conferencias monográficas que se vienen celebrando en Europa cada dos años desde 1969 (la primera, en Hamburgo). El marco internacional e interdisciplinar atiende una amplia gama de temas que va desde, la problemática de las consecuencias sociales (la guerra nuclear, la sanidad, la ecología, la alimentación mundial, el terrorismo etc), al estudio de modelos aislados y específicos de la

toma de decisiones, a las probabilidades subjetivas, la descripción de los procesos implicados en la toma de decisiones, etc. La teoría de la decisión se define por Humphreys, Svenson, y Vari, (1983:25), como: *“Una teoría de elección individual tiene que ver con la delimitación del acto-secuencia del evento, que acarrea unas consecuencias y su evaluación; el cálculo de la utilidad esperada de las acciones emprendidas, y tratan de tener una estimación explícita de las acciones y consecuencias que pueden objetivarse”*.

Phillips (1983) analiza la toma de decisiones agrupada en tres grandes paradigmas de investigación psicológica: psicofísico; psicométrico; procesamiento de la información. De la revisión de los paradigmas, identifica cuatro grandes áreas problemáticas: Objetividad. La representación y estructuración del problema; Generalización. El problema de las diferencias individuales; Deficiencia cognitiva. La existencia de limitaciones que interfieren la decisión Medición. La estabilidad y constancia como elemento central. Como síntesis de la revisión de los paradigmas, plantea el siguiente resumen: a) Modelo Psicofísico: Asume la existencia de estándares objetivos que se someten a la evaluación o juicio personal. El problema es que la percepción de esa objetividad real, no es tal. b) Modelo Psicométrico: Parte de la existencia del error, puntuación verdadera, probabilidad verdadera y valor verdadero. El problema es que este acercamiento es muy limitado cuando se refiere al caso individual. c) Modelo Procesamiento de la información: Trata de llegar a evaluar la probabilidad de hacer juicios seguros, según la información que se maneja. El problema radica en la dificultad de delimitar la información que se conoce y la que interviene en el problema.

Desde un enfoque a medio camino entre la psicolingüística y la Psicología genética (piagetiana), Kozielcki (1981), considera al sujeto que decide como un sistema de procesamiento de la información que, más que describir la tarea, hace una representación interna de la misma y la estimación del riesgo que conlleva la toma de decisiones según las características personales del sujeto, personalidad y de la dificultad de la tarea misma. Señala cuatro fases o estadios: a) Generación de la representación interna o mental de la tarea; b) Valoración de las posibles consecuencias; c) Predicción de las consecuencias y d) Elección de una alternativa bajo riesgo. Aquí aparece, claramente formulado, el papel que tiene la cognición individual de la tarea o problema objeto de decisión y la construcción mental en la decisión. Acudiendo a las revisiones que sobre la teoría de la decisión se recogen destacamos las siguientes:

- Rapoport y Wallste (1977), parten de las aportaciones de Luce y Suples (1965), empleando las teorías probabilística y algebraicas sobre la de decisiones individuales, desde conceptos tales como utilidad subjetivamente esperada, la ambigüedad como “riesgo frente incertidumbre” de McCrimmon (1973); incorporando sistemas secuenciales y dinámicos de decisión Estos últimos, contemplan que cada decisión tomada en un estado anterior, interviene en la decisión última,

introduciendo la estadística bayesiana (probabilidad subjetiva) cuya principal dificultad estriba, en la estimación de un criterio objetivo.

- Pitz y Sachs (1984:159) en “*Judgment and decision*”, hacen de esta temática una parte de la Psicología cognitiva, concluyendo que: Ahora existe una fundamentación para una tecnología que explique los procesos implicados en la toma de decisiones importantes y la estructura de las preferencias que pudiera guiar esas decisiones. Aunque no es posible definir reglas prescriptivas para esas preferencias y decisiones, es posible sin embargo ayudar a la persona que decide para que explore las implicaciones de un conjunto de juicios y reconocer sus interrelaciones apelando a una estructuras cognitivas y afectivas generales

- Payne, Bettman y Johnson (1992) en “*Behavioral decision research: a constructive processing perspective*” se separan de la primera fundamentación que diera Edwards (1954) a la toma de decisiones desde conceptos conductistas y que. Más tarde Simon (1978), perfeccionara introduciendo el procesamiento de la información. Los autores, señalan cuatro tendencias en la literatura psicológica científica sobre la investigación en teoría de decisiones, desde 1983 a 1991: a) se han adoptado, de manera generalizada, la terminología psicológica; b) se introducen elementos sobre la estructuración del aprendizaje en la teoría de la decisión; c) se sigue progresando en los métodos de descripción y problemas de decisión y d) de manera incipiente, aparece la temática sobre la naturaleza constructiva del juicio y la elección. En esta última, las aportaciones de Abelson (1985), Slovic (1988) y Stevenson (1990) son de especial interés.

En resumen, en su conjunto, interesa destacar que: a) La idea constructiva de la preferencia significa que ésta no está regida por un algoritmo único, sino que las creencias están dentro de la preferencia; b) Los factores del contexto, tanto como la similitud, intervienen en la valoración de las alternativas; c) Tareas y factores del contexto, intervienen en la manera de evocar la información; d) Las diferencias individuales, tanto como las capacidades de procesamiento, intervienen en la decisión; e) Las preferencias, creencias y valores intervienen en la asignación de contingencias a las decisiones; f) Los accidentes en la invarianza en la toma de decisiones (coherencia) se deben a: 1º que las decisiones involucran conflicto de valores, es la mayor fuente de dificultad; 2º la complejidad de las decisiones se debe a que incluyen muchos atributos o alternativas internas; y 3º aspectos del ambiente social, las creencias de otros, afectan a la toma de decisiones; g) Los modelos de toma de decisiones muestran escasa invarianza, por lo apuntado anteriormente, y porque además, los sujetos tienden a ser seducidos por lo aparentemente más destacado, de manera análoga a como se emite un juicio clínico que, en la mayoría de las ocasiones, está guiado por lo mas visible o por aquello que llama antes la atención.

La última revisión es debida a Mellers, Schwartz y Cook (1998:87). “*Judgment and decision making*”. Como se aprecia en el título, los autores diferencian entre elección y toma de decisiones. La revisión aborda como temas: el sujeto que decide, la tarea de decidir, reglas y

aspectos relacionados con la toma de decisiones. Y como conclusiones señalan: a) La investigación sobre la elección y toma de decisión ha identificado importantes limitaciones cognitivas y más recientemente, la intervención de procesos emocionales. Los mensajes de errores y sesgos de decisión tienen amplios efectos; b) Los psicólogos han examinado distintas alternativas y, han dejado claro que es peligroso etiquetar como irracional, aquellas acciones que se separan de la teoría racional de la elección y exploran distintos acercamientos que permitan encontrar los mecanismos que la gente emplea para tomar decisiones eficientes, adaptativas y satisfactorias, aunque se alejen de un esquema racional. Así March (1991) propone la noción de rule following, (procedimientos de atajo) como procedimiento genérico que puede reducir el esfuerzo de seguir todos los pasos o itinerarios que se presuponen necesarios. La mayoría de nuestras decisiones son de este tipo; c) El futuro de la investigación en la elección y toma de decisiones tendrá que ver con la habilidad para desarrollar otros marcos de referencia que establezcan negociaciones entre las emociones, la cognición y los factores institucionales sociales.

Rivas y Ardit (1990) abordaron la toma de decisiones como una variante de la resolución de problemas en el marco del asesoramiento vocacional. Esta perspectiva sigue teniendo vigencia para nosotros, por varias razones. La década transcurrida ha confirmado la pertinencia de las elaboraciones teóricas y prácticas que Dixon y Glover (1984) establecieron para el asesoramiento clínico y personal (counseling) como solución de problemas. En nuestro medio, la línea de investigación dirigida por el profesor Rivas, encuadrada en el enfoque Conductual Cognitivo del asesoramiento, ha ido configurando una fundamentación teórica y tecnológica que utiliza y desarrolla, las ideas fundamentales de la solución de problemas en la toma de decisiones.

3.5.7. Preocupación por la Calidad.

La preocupación que los egresados atribuyen al trabajo bien hecho y al cumplimiento de sus expectativas en la vida en general y en la mejora de la empleabilidad en particular, marca una pauta en el comportamiento de los mismos que les ayuda a mejorar y crecer profesionalmente. La calidad no es un tema nuevo ya que desde los tiempos de los jefes tribales, reyes y faraones han existido los argumentos y parámetros sobre calidad. El Código de Hammurabi que data de 1752 a. C., declaraba: “*Si un albañil construye una casa para un hombre, y su trabajo no es fuerte y la casa se derrumba matando a su dueño, el albañil será condenado a muerte*”. Los inspectores fenicios, cortaban la mano a quien hacía un producto defectuoso, aceptaban o rechazaban los productos y ponían en vigor las especificaciones gubernamentales. Alrededor del año 1450 a. C., los inspectores egipcios comprobaban las

medidas de los bloques de piedra con un pedazo de cordel. Los mayas también usaron este método.

La palabra calidad tiene múltiples significados. Es un conjunto de propiedades inherentes a un objeto que le confieren capacidad para satisfacer necesidades implícitas o explícitas. La calidad de un producto o servicio es la percepción que el cliente tiene del mismo, es una fijación mental del consumidor que asume conformidad con dicho producto o servicio y la capacidad del mismo para satisfacer sus necesidades. La norma ISO 9000 define la calidad como: *“grado en el que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos”*.

Para conseguir una buena calidad en el producto o servicio hay que tener en cuenta tres aspectos importantes (dimensiones básicas de la calidad): a) dimensión técnica: engloba los aspectos científicos y tecnológicos que afectan al producto o servicio; b) dimensión humana: cuida las buenas relaciones entre clientes y empresas; c) dimensión económica: intenta minimizar costes tanto para el cliente como para la empresa

Otros factores relacionados con la calidad son: a) cantidad justa y deseada de producto que hay que fabricar y que se ofrece. b) rapidez de distribución de productos o de atención al cliente y c) precio exacto (según la oferta y la demanda del producto).

3.5.8. Capacidad para resolver problemas.

En los seres humanos en general y los egresados en particular, las interacciones sociales son una parte indispensable de la vida, es por esto que no es imposible ver al hombre completamente aislado del ámbito social, ya que desde que nace se encuentra inmerso en un primer núcleo social que es la familia y es aquí donde comienzan sus primeras interacciones sociales que con el paso del tiempo se van extendiendo hacia diferentes grupos sociales, y es por esto que algunos autores manifiestan que la manera en como actuamos y nos enfrentamos a las diferentes situaciones que se nos presentan en dichos grupos estará determinado por lo que llamamos competencias sociales. Es importante mencionar que dichas competencias no son capacidades innatas con las cuales las personas venimos al mundo; si no que una competencia en si, es una capacidad de actuar que se puede aprender, la cual es requerida para ejecutar completamente una tarea; es por todo lo anterior que las competencias sociales, entre ellas la resolución de problemas, dependen de la maduración y de las experiencias de aprendizaje por ello la adecuación de dichas competencias a nuestra persona dependerá de las demandas de las propias situaciones en interacción con los otros. La teoría acerca de la solución de problemas tiene su fundamentación en estudios de laboratorio con base en la experimentación y desde los años sesenta plantea que el ser humano se enfrenta a un problema cuando ha aceptado una tarea pero no sabe como realizarla, y refiere que los problemas van desde los mas altamente estructurados hasta los que se encuentran en la vida diaria a los cuales se les considera que

necesitan mas tiempo para ser resueltos Greeno (1979). La resolución de problemas es una conducta humana la cual esta en interacción con tres sistemas principales de los cuales hablaremos a continuación:

1. El procesamiento de información: este procesamiento esta relacionado con el pensamiento, ya que éste determina los procesos que se activan en la solución de problemas dicha conducta de resolver problemas requiere de una búsqueda que se realiza en pequeños pasos la cual va dirigida hacia el almacén de la información llamada memoria ya sea a corto o largo plazo; la cual puede o no contener información previa que pueda auxiliar al ser humano en la solución de los problemas Este sistema de procesamiento de información lo veremos mas adelante ya que es de gran importancia tener un repertorio de conocimientos previos que nos ayudaran a resolver problemas de manera eficaz .
2. La estructura del ambiente de la tarea: el ambiente de la tarea tiene una función descriptiva del problema. Ésta estructura se encarga de limitar la conducta de resolver los problemas de varias formas; una de ellas es definiendo las alternativas permitidas (o las más adecuadas) que llevarán a alcanzar la meta; la cual es de gran importancia que este bien definida pues esta la que interactúa con los limites de la memoria a corto plazo; haciendo así que los caminos de la solución de problemas resulten mas fáciles de encontrar.
3. Los espacios del problema: el espacio de la tarea tiene una función de representación llamado también espacio básico; el cual se concibe como un conjunto de nudos. La persona debe representarse en la memoria el ambiente de la tarea (o de la situación conflictiva) esta representación puede ser mental o gráfica ya que es ésta la que delimita y constituye el espacio donde se encuentra situado el problema.
4. La información incluida en los espacios del problema: cada estado de conocimiento es un nudo en el espacio problema y una vez que se alcanza un nudo o conocimiento nuevo la persona lo evalúa y si este le ayudara a resolver el problema entonces lo toma para si. A este proceso se le llama progreso el cual es una respuesta positiva en la resolución de problemas.

La solución del problema dependerá del éxito que tenga el egresado al representarse la estructura del ambiente y los espacios del problema ya que la búsqueda de una solución representa una odisea a través del espacio del problema desde una entrada de conocimiento a otro. En la solución de problemas se combinan dos procesos complejos uno es la comprensión que genera un espacio en el problema y uno de solución el cual explora el espacio del problema para de ésta forma intentar resolver el problema. La representación que el sujeto construye del problema está determinada por la forma en la que se plantea el problema a resolver.

Ante esta sociedad tan cambiante, para los egresados resulta una necesidad muy importante ser capaz de aprender a resolver problemas y llegar a ser creativos; lo cual es demandado por el mismo núcleo social y empresarial. Lo anterior tiene una finalidad muy clara y es crear mentes abiertas, críticas y sensibles a los problemas. Las mentes creativas serán capaces de adaptarse a la realidad existente.

Las personas o egresados se enfrentan a un problema cuando se tropieza con alguna situación a la cual se tienen que responder pero de momento no dispone de la información inmediata y específica. Pero ¿cuáles son todas aquellas características que son propias de las personas o egresados con mentes creativas? Las mentes creativas son aquellas que son flexibles, tienen una apertura mental que les permite el fluir de ideas, el poder de comunicar, la capacidad de análisis y síntesis, las cuales resultan esenciales para desarrollar un comportamiento hábil ante una situación determinada, que les permite abrir el panorama que permitirá resolver los problemas de la manera mas eficaz.

Y es así cuando la creatividad toma un sentido es que el egresado debe combinar esas conductas habilidosas que posee en su repertorio de forma creativa para así poder adaptar su comportamiento a las exigencias del entorno. Es muy importante considerar que la Creatividad no es crear cosas como si fuera por arte de magia sino que es darle un espacio dentro de ellos mismos para acogerla y albergarla como una combinación de ideas que permitirán la creación de nuevas ideas. Y como ya lo revisamos en las fases de resolución de problemas en la fase de buscar alternativas se necesita buscar el mayor número de ideas que darán las opciones para la búsqueda de la solución más eficaz y el ser creativo abrirá las puertas para ver las diferentes soluciones ante los problemas a los que se enfrentan los egresados.

Y es así pues que en la solución de problemas se puede hacer uso de las principales técnicas creativas que van a permitir la adquisición de habilidades sociales, utilizando la creatividad como un instrumento indispensable para la resolución de problemas, se pueden trabajar problemas escolares, laborales y personales tanto en adultos como en niños, por ello es que resulta de manera tan fundamental crear un ambiente favorecedor de la creatividad dentro de la universidad y el mercado laboral.

3.5.9. Capacidad para trabajar en equipo.

Debido a los constantes cambios asumidos por la sociedad, los egresados necesitan transformar el individualismo por la cultura del trabajo en equipo en las organizaciones. Bajo esta perspectiva, Sánchez (2006:17) señala la necesidad de “*asignar diferentes roles a los miembros de un equipo y realizar tareas de forma cooperativa para el logro de metas compartidas*”. Para Borrel (2010:34) dentro de cualquier organización se debe valorar el trabajo en equipo como “*una estrategia dirigida a fortalecer el trabajo interdependiente desarrollado*

por cada uno de los actores del proceso, para ello es necesario compartir habilidades, conocimientos y destrezas en la búsqueda de la eficiencia institucional”, todo ello conlleva al éxito, pues sus integrantes tienen tareas definidas y alcanzan objetivos compartidos. En el mismo orden de ideas, el trabajo en equipo busca cumplir un conjunto de actividades colectivas entre los egresados y la sociedad; la cual implica aspectos de vital importancia para la organización como lo son la interacción, cooperación, coordinación entre sus miembros a fin de alcanzar objetivos previamente establecidos. En este orden de ideas, el trabajo en equipo requiere estar orientado y coordinado por la dirección de la organización con el fin de alcanzar el equilibrio entre el desempeño individual, la tarea delegada y los resultados obtenidos. De igual manera, es necesario considerar otros aspectos de vital importancia como lo son el liderazgo participativo, responsabilidad compartida, comunicación, visión, concentración en las tareas, creatividad; así como la identificación y el aprovechamiento de las oportunidades externas. De acuerdo a Sánchez (2006), los actores educativos y empresariales tienen beneficios al trabajar en equipo, al considerar los conceptos, características y modelos que explican las habilidades de sus miembros o trabajadores para involucrarse de manera cohesionada en procura de alcanzar metas comunes; así mismo, promover el intercambio de ideas e innovación de estrategias dirigidas a generar respuestas flexibles para abordar las necesidades institucionales. El planteamiento del autor mencionado, permite vislumbrar que todo el personal de la organización desde la alta gerencia hasta los niveles de menor jerarquía reconozcan y valoren el trabajo en equipo, pues facilita la apertura de espacios orientados hacia la interacción para analizar las realidades circundantes; además aporta ideas orientadas a realizar la gestión de calidad, en vistas de dar respuesta a las exigencias institucionales. Según Bennis, Spreitzer y Cummings (2006) el gerente que contrata al egresado puede crear un ambiente que estimule el trabajo en equipo, donde prevalezca el éxito colectivo sobre el individual. A la luz de estas consideraciones, las instituciones propician ambientes favorables dirigidos a generar la cohesión y el consenso como mecanismo para lograr metas comunes; lo cual se traduce en valor agregado que en este caso es la formación integral del egresado.

También, se considera que la aplicación del trabajo en equipo no es una tarea fácil porque las organizaciones a lo largo de la historia han transitado por prácticas individuales, las cuales impiden la conformación de equipos para realizar las tareas de manera consensuada. Así mismo, Davis y Newstrom (2007) afirman el trabajo en equipo se presenta cuando los miembros conocen los objetivos en función de contribuir responsable al realizar las tareas apoyándose entre sí. En síntesis, esta estrategia propicia el desempeño de roles de manera eficiente al permitir con ello disminuir debilidades, enriquecer el talento humano, fortalecer las capacidades y habilidades dirigidas a elevar el nivel de eficiencia; no obstante el éxito dentro de cualquier organización dependerá del desarrollo óptimo de un conjunto de habilidades sociales de los actuales egresados y posibles futuros trabajadores.

3.5.10. Capacidad para comunicarse.

La competencia comunicativa influye en multitud de factores. El arte de la buena comunicación puede utilizarla el egresado para conseguir sus objetivos. Desde todos los ámbitos en general y desde el ámbito empresarial en concreto, se valora la comunicación como un conjunto que engloba la habilidad comunicativa de comportamiento y de transmitir a través de las palabras y los gestos. En ámbitos o situaciones propias del proceso de selección como puede ser la entrevista personal la capacidad para utilizar adecuadamente la comunicación definirá el resultado de dicho proceso. Es imposible no comunicar por ende lo más adecuado es comunicar lo que queremos y no viceversa.

Desde el primer tercio del siglo XX hasta la actualidad, la teoría de la comunicación se ha ido construyendo desde perspectivas muy diferentes. Desde la teoría físico-matemática de Shannon y Weaver, conocida como “*Teoría matemática de la información*”, hasta la teoría psicológica con base a la percepción, pasando por una teoría social con base en la lengua, con base en la antropología cognitiva o con base en los enfoques interaccionistas y sistémicos Bateson, Watzlawick, Goffman. Y más aún, también han destacado las aportaciones en el campo de los efectos de la comunicación de masas, un ámbito representado por nombres como Lasswell, Lazarsfeld, Berelson y Hovland (1992), y las teorías críticas de la comunicación, promovidas desde la Escuela de Frankfurt por intelectuales como Adorno, Horkheimer y Marcuse (1993), entre otros. Este panorama pone en evidencia la complejidad del asunto, las múltiples aportaciones con que se ha tratado de dotar de coherencia a lo que conocemos como Teoría de la Comunicación. Ello es resultado, entre otros factores, de la polisemia misma del concepto de comunicación. Desde el enfoque sistémico de la comunicación, uno de cuyos máximos representantes es Watzlawick (1992), la comunicación se puede definir como un “*conjunto de elementos en interacción en donde toda modificación de uno de ellos afecta las relaciones entre los otros elementos*” (Marc y Picard, 1992: 39).

Esta definición nos acerca al concepto de sistema, cuyo funcionamiento se sustenta a partir de la existencia de dos elementos: por un lado, la energía que lo mueve, los intercambios, las fuerzas, los móviles, las tensiones que le permiten existir como tal; y por el otro, la circulación de informaciones y significaciones, misma que permite el desarrollo, la regulación y el equilibrio del sistema. Frente a la idea de competencia lingüística aparece la noción de competencia comunicativa planteada por Hymes en 1972, referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados. Se considera que la formación en un área particular en el campo de las ciencias se orienta hacia el desarrollo de las dimensiones del actuar humano, lo que involucra la hermenéutica, la ética y la estética, lo que

exige interpretación y argumentación en la comprensión de una cultura. Esta orientación puede entenderse como una semiótica general, tal y como la concibe (Eco, 1992).

3.5.11. Capacidad de autoconocimiento.

El autoconocimiento es la raíz de todo conocimiento. La introspección entendida como auto-análisis, auto-examen, auto-observación y contemplación de los propios sentimientos, pensamientos y acciones resulta útil como técnica psicológica sustentada en principios filosóficos socráticos, permitiendo a través de la mayéutica o de la técnica de la pregunta, el darse cuenta de... o hacer conscientes las elección de enseñar y aprender de los demás. La premisa sería entonces procurar un aprendizaje a partir del autoconocimiento, de la comprensión del otro y la intención de aprender de los otros como personas (Carrero y Vielma, 2002). La introspección según Michel (2001), se logra a través del conocimiento de las propias experiencias dentro del ambiente interno de la persona que es cada quién, del ser que se es en relación con otros, captando lo que se tiene en sí mismo de los demás. El conocimiento autodirigido puede canalizarse por medio de los contactos interpersonales, las lecturas y las reflexiones. Se captan normas de conducta, actitudes, gestos, significados, modos de interpretar situaciones diversas, concentrándose la atención en el diálogo interno subjetivo y autodirigido.

De acuerdo con Escat (2009), el conocimiento personal es una cuestión asociada a la antropología pedagógica, es decir, a la construcción y educación de la persona que alcanza la autorrealización en correspondencia con sus valores. Desde esta óptica la introspección cumple una función reveladora en el sentido de reafirmar que todo ser humano tiene la posibilidad de ensimismarse, haciéndose preguntas de carácter valorativo, entre las cuales, pueden mencionarse algunas: ¿quién soy?, ¿para qué busco trabajo?, ¿qué me hace sentir bien?, ¿qué me motiva?, ¿cómo me siento respecto de mí mismo?, ¿qué estoy aprendiendo de los demás?, ¿qué pueden aprender los otros de mí?

3.5.12. Competencia para mantener una actitud positiva.

La actitud que los egresados mantienen ante la búsqueda o mejora de empleo influye en el proceso de orientación en sí, siendo este más arduo y costoso ante actitudes negativas y más fluido y agradecido ante posiciones positivas.

La vida es nuestro personal sentimiento de las cosas que nos pasan, estando éstas supeditadas a nuestras actitudes y decisiones. Podemos modificar nuestra percepción de esas "*cosas que nos pasan*". Decía el filósofo estoico que llegó a ser emperador romano Marco Aurelio (121-180), en su obra "*Pensamientos*", que "*si te sientes dolido por las cosas externas, no son éstas las que te molestan, sino tu propio juicio acerca de ellas. Y está en tu poder el*

cambiar este juicio ahora mismo". El psicólogo Csikszentmihalyi (1990:49) ha señalado que *"uno de los instrumentos más importantes en esta búsqueda lo ofrece la Psicología"*. Muchos psicólogos y filósofos han estudiado ese problema desde los tiempos más arcaicos. El psicólogo Goleman (1995) ha recogido muchos de esos estudios y les ha dado un empuje global muy interesante en su libro *"Inteligencia Emocional"*.

La importancia del optimismo ha sido demostrada, por ejemplo, a partir de pruebas efectuadas por el psicólogo Snyder de la Universidad de Kansas, entre alumnos universitarios de Estados Unidos. En ese estudio se concluyó que el rendimiento académico universitario de un alumno depende más de la actitud de éste que de su cociente intelectual. Así, vieron que unos buenos resultados académicos eran obtenidos más por alumnos con una actitud positiva y optimista (evaluados a través de test especiales) que por alumnos con una buena nota en el S.A.T., un test con una elevada correlación con el Coeficiente Intelectual. El S.A.T. (*Scholastic Aptitude Test*) es el examen de aptitud escolar que realizan los estudiantes estadounidenses que acceden a la Universidad (el equivalente a la prueba de Selectividad-PAU en España). Según Zinder (2001:89), *"los estudiantes con un alto nivel de expectativas se proponen objetivos elevados y saben lo que deben hacer para alcanzarlos. El único factor responsable del distinto rendimiento académico de estudiantes con similar aptitud intelectual parece ser su nivel de expectativas"*. Esta misma reflexión la podemos aplicar en el ámbito de la orientación. La falta de actitudes positivas hacia la búsqueda de empleo puede traducirse en un fracaso en la búsqueda y provocar la aparición del desempleo en los egresados que es el causante de consecuencias psicológicas de envergadura, a saber: alteraciones de la autoestima, factores de personalidad, salud mental, bienestar psicológico, relaciones familiares, actitudes, intereses y valores y estados de atribución e indefensión aprendida, depresión y suicidios (García, 1998).

3.5.13. Capacidad para tomar la iniciativa.

Según Frese y Fay (2001) la iniciativa personal es una característica individual en el proceso, que permite a un trabajador mantener su empleo o conseguir otro, en caso de haber finalizado el que se tenía. La iniciativa hace que las personas sean agentes activos del mejoramiento de sus situaciones laborales en un mundo cambiante como el actual. Con las transformaciones sociolaborales recientes, se está produciendo la transferencia de la responsabilidad de la gestión y el desarrollo de carrera de los empleadores a los empleados. En este contexto, la iniciativa personal se convierte en un factor clave en el propio desarrollo profesional y en la generación de oportunidades de empleo Fugate, Kinicki y Ashforth, (2004). La iniciativa ha sido definida como *"una conducta que se manifiesta en una aproximación activa y espontánea de la persona para la realización del trabajo llevándolo a cabo mejor de lo que formalmente se requiere"* (Frese et al., 2006: 38). Las personas con iniciativa están

orientadas al logro de objetivos a largo plazo, pero también a las acciones que llevan a ello, son persistentes en orden a superar las barreras y hacen las cosas sin que se las pidan (Frese y Fay, 2001).

Estas características no sólo se relacionan con la forma de hacer el trabajo cuando se tiene empleo sino con actuaciones de auto-desarrollo de carrera en las situaciones en los que hay que conseguir otro (Frese y Fay, 2001). Así, Frese et al. (2006) argumentan que las personas con iniciativa pueden usar los cambios en el empleo para obtener un empleo más retador y explorar las oportunidades en el ambiente con el fin de encontrar oportunidades más ajustadas a sus expectativas lo que llevaría a mejorar su satisfacción laboral. Los resultados empíricos obtenidos por estos autores muestran que la iniciativa personal está relacionada con unos planes de carrera más claros, la ejecución de dichos planes, una mayor empleabilidad y más éxito en la búsqueda de empleo. Así pues, la iniciativa personal es un elemento conductual que facilita la obtención de los empleos acordes con las propias preferencias. Parece claro a partir de los trabajos de Frese y colaboradores, que las personas con iniciativa tienen más probabilidades de obtener trabajos con condiciones laborales satisfactorias que les permitan obtener buenos niveles de satisfacción laboral. Los individuos con iniciativa identificarían las oportunidades laborales más ajustadas y persistirían para obtenerlas. De todos modos, la evidencia empírica disponible es limitada y no proporciona conclusiones claras. Concretamente, Frese et al. (2006) encuentran una correlación positiva significativa entre una medida objetiva de iniciativa y la satisfacción laboral general de los trabajadores, aunque dicha correlación no se replica en una segunda muestra. No obstante en esta última muestra se obtiene una correlación positiva entre la empleabilidad hace referencia a la adecuación entre la preparación y cualificación de un trabajador y las demandas del mercado laboral en el que este se encuentra inmerso. Además, como esas demandas cambian con frecuencia, una condición para mantener la empleabilidad es la formación y preparación continua, que hace posible la capacidad de respuesta a esas nuevas demandas. Por otra parte, la iniciativa es una característica personal que lleva a las personas a realizar conductas anticipatorias, persistentes y capaces de superar dificultades con el fin de conseguir los objetivos que se pretenden. Ambas características, se nos manifiestan relevantes para incrementar la elección de un trabajo acorde con las propias preferencias y para desempeñar ese trabajo de forma que aumenten las probabilidades de que sea satisfactorio en sus diferentes facetas para los empleados. Esto es especialmente cierto en un contexto en el que progresivamente se va produciendo una mayor individualización de las Relaciones Laborales y en el que cabe margen de negociación sobre las características y condiciones de trabajo en función del valor añadido que un empleado puede aportar con su trabajo a la empresa.

3.5.14. Capacidad para tener empatía.

En las últimas décadas se ha puesto de relieve la importancia de la empatía en la disposición prosocial de las personas y su función inhibidora de la agresividad. En un trabajo de revisión de los estudios sobre el tema Eisenberg plantea la importancia de la empatía en el desarrollo moral de las personas (Eisenberg, 2000), entendida como una respuesta emocional que procede de la comprensión del estado o situación de otra persona y es similar a lo que la otra persona está sintiendo. Por lo tanto, la respuesta empática incluye la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar, a partir de lo que se observa, de la información verbal o de información accesible desde la memoria (toma de perspectiva) y además la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir tristeza, malestar o ansiedad. La empatía así entendida desempeñaría un papel central en la disposición prosocial de las personas (Eisenberg, 2000).

3.5.15. Competencia proactiva de los egresados

Un egresado proactivo tiene la cualidad positiva de anticiparse a la acción, sin necesidad de una orden, sino haciendo uso de su libertad de decisión. Pero ¿es suficiente con esto? El término “proactividad” ha sido acuñado en numerosas ocasiones por autores tales como Frankl (1946), Bell (1989), Staw (1989), Covey (1989), Crant (1993), Schwarzer (1997), Bateman (1999), Seibert (1999) Crant (1999), Wanberg (2000) Kammerlyer (2000), cada uno de ellos ha enfocado dicho término de un modo diferente.

Frankl (1946) popularizaron la proactividad y le dio un enfoque personal, aportó su vivencia como neurólogo y psiquiatra austriaco que sobrevivió a los campos de concentración nazis, en su libro *Man's Search for Meaning* (El hombre en busca de sentido, 1946). Cuando un estudiante universitario o un egresado es proactivo según entiende dicho término Frankl (1946), superará las adversidades relacionadas con su etapa educativa y tendrá una alta probabilidad de superación en el ámbito personal, puesto que es una forma de afrontar y sentir la propia historia de vida. Covey (1986) le aportó al término proactividad un enfoque más empresarial, escribió el best-seller *Los siete hábitos de las personas altamente efectivas*. Considera que la esencia de la persona proactiva es la capacidad de liderar su propia vida. Al margen de lo que pase a su alrededor, la persona proactiva decide cómo quiere reaccionar ante los estímulos. La proactividad para Covey (1986) no consiste sólo en tomar la iniciativa, sino que implica asumir la responsabilidad de hacer que las cosas sucedan; decidir en cada momento qué queremos hacer y cómo lo vamos a hacer.

Basándonos en el enfoque de Covey (1986), el estudiante universitario proactivo, tendrá una mayor probabilidad de éxito en el ámbito profesional. Será capaz de liderar su propia

trayectoria profesional, puesto que esta dentro de su plan de vida. Schwarzer (1997) defiende que el comportamiento proactivo es la creencia de los estudiantes universitarios en su potencial para mejorarse a sí mismos, su situación y a su entorno. Las personas que se rigen por este comportamiento anticipan o detectan estresores potenciales y por lo tanto actúan para prevenirlos. Basándonos en el concepto trabajado por Schwarzer (1997) los estudiantes que se consideran eficaces, que piensan que pueden controlar la situación y solucionar sus problemas, tienen más facilidad para emprender la acción y lograr alcanzar un resultado exitoso. La propia concepción que el estudiante tiene de si mismo influye en su futura acción. Por lo tanto la proactividad está estrechamente relacionada con la sensación de control y de autoeficacia.

Ya Aristóteles le daba una importancia prioritaria a la acción cuando decía: "*El ser no sólo se toma en el sentido de sustancia, de cualidad, de cantidad, sino que hay también el ser en potencia y el ser en acto, el ser relativamente a la acción*". ("Metafísica, libro IX, 1).

Tanto para Bateman (1999) como para Crant (1993) la proactividad supone darle un lugar prioritario a la creación de cambio. No es suficiente con prever el cambio o anticiparlo, es necesaria la acción. y la actividad. Según estos autores ser un estudiante proactivo no consiste únicamente en ser flexibles y adaptarse a lo que nos depara el futuro, sino que es preciso tomar la iniciativa y por lo tanto actuar. Basándonos en Batterman (1999) y Crant (1993) el estudiante que mucho dice y poco hace no es proactivo, esta misma perspectiva es aplicable al ámbito profesional, de hecho, ambos autores han publicado distintos trabajos de investigación en los que analizan el comportamiento proactivo y lo relacionan con varias medidas de logro, rendimiento, liderazgo, y resultados de carrera. Después de varias entrevistas tanto con estudiantes superiores como con trabajadores, llegan a la conclusión que el comportamiento proactivo tiene consecuencias positivas demostrables tanto para los estudiantes y trabajadores como para las organizaciones o empresas contratantes.

Autores como Seibert (1999) y Crant (1993) han establecido una relación entre la personalidad proactiva, la innovación y la iniciativa en un estudio que contó con una muestra de 773 alumnos de dos especialidades; escuelas de negocios e ingeniería. Según dicho trabajo de investigación existe un impacto positivo de la innovación en el éxito profesional, afirmando que aquellos empleados capaces de resolver los problemas, con capacidad de iniciativa e innovadores tendrán una mayor probabilidad de éxito profesional.

Hablamos, por tanto, de competencias transversales tales como, innovación, iniciativa, proactividad y capacidad de resolver problemas. Muchas de ellas son valoradas en estudios tales como *Careers after Higher Educación a European Research Suvey* (CHEERS; 1997), *Tuning* (2000), también fueron tenidas en cuenta estas competencias transversales en la encuesta de Inserción laboral de la Agencia Nacional de Calidad y Acreditación (ANECA; 2004) y en el *Educación in Europe* (REFLEX; 2006), proyecto financiado por la Unión Europea en la que colaboraron entidades de dieciséis países europeos y cuarenta y dos universidades. *La Secretary*

of Labor's Comisión on Achieving Necessary Skills (SCANS, 1991) publicó el documento *What Work Requires of School*, en el cual las competencias transversales son agrupadas en cinco categorías necesarias para conseguir la inserción laboral, en dicha publicación se le ofrece un trato prioritario a la proactividad. Centrándonos en las competencias que los empresarios o empleadores prefieren que acrediten los trabajadores o aspirantes a un puesto de trabajo, destacamos que quince años atrás ya se hacía alusión a conceptos que hoy en día son claves, tener confianza en sí mismo y en sus capacidades; ser capaces de aprender nuevas destrezas y mantener actitudes positivas; ser buenos comunicadores, con buena expresión oral y escrita, basada en un apropiado dominio gramatical; poseer capacidad para la lectura y las matemáticas; desarrollar y mantener la decisión de sentirse comprometidos con los objetivos integrales de la empresa. (Echeverría, 1993). Durante ese mismo año, otros autores aluden a la importancia del saber comunicarse, saber adaptarse, saber aprender, saber resolver, saber colaborar, saber tomar decisiones, saber buscar entrar y mantener el trabajo (Repetto, 1993).

En el trabajo realizado por Wanberg y Kammeyer-Mueller, (2000:375) "*predictors and outcomes of proactivity in the socialization process*" se analiza la importancia del comportamiento proactivo en el proceso de socialización dentro de las organizaciones o entidades empresariales; la relación entre el comportamiento proactivo y la capacidad para convertirse en líder en el futuro, Bateman y Crant, (1999) o la mayor facilidad de las personas proactivas para conseguir logros profesionales por su capacidad para influir sobre las decisiones importantes que se toman para progresar y/o promocionar dentro de una organización. (Bell y Staw, 1989).

Si entendemos la proactividad como una actitud en la que el sujeto asume el pleno control de su conducta vital de modo activo, esto implica que la toma de iniciativa en el desarrollo de acciones tiene como propósito la superación y el aprendizaje. Aplicada esta reflexión a los estudiantes universitarios nos lleva a afirmar que el resultado depende, entre otras cosas, de nuestra actitud y por consiguiente se puede controlar y trabajar el resultado final. El aprobar o suspender, el encontrar trabajo o no encontrarlo, no dependería de factores externos que nos obligan a tomar decisiones, sino que depende del uso que cada uno le da a la libertad de elección que nos pertenece y por tanto prevalece la libertad de elección sobre las circunstancias de la vida, sin afirmar con esto, que las circunstancias de la vida tengan su factor influyente. Se realizó un estudio en el que entrevistaron a emprendedores y ejecutivos de varias empresas europeas, americanas y asiáticas. Los resultados de dicho trabajo revelan que un estudiante proactivo está buscando continuamente nuevas oportunidades, se marca objetivos efectivos y alcanzables orientados al cambio, realiza cosas diferentes, se anticipa a los problemas, consigue resultados tangibles, se esfuerza de forma persistente y lleva a cabo la acción. (Bateman y Crant 1999).

Dos personas que estudian en la misma universidad, la misma titulación, que tienen las mismas asignaturas y con responsabilidades idénticas pueden ser estudiantes muy diferentes. Un estudiante cuestiona la manera habitual de trabajar si no obtiene los resultados deseados, emprende constantemente nuevas acciones y genera cambios constructivos en su entorno. El otro estudiante, se conforma con su situación actual y no hace nada para cambiar lo que no funciona. El primer estudiante se comporta de forma proactiva, y el segundo, lo hace de forma reactiva.

Según Allport (1964:37) la personalidad es "*la organización dinámica de los sistemas psicofísicos que determina una forma de pensar y de actuar, única en cada sujeto en su proceso de adaptación al medio*". Existen técnicas de prospección del futuro que se basan en el método de Racionalismo Crítico propuesto por el científico Popper (1994) y en ellas se valora la generación de ideas individuales y grupales, la búsqueda de oportunidades y el partir de hipótesis audaces. Todo estudiante universitario busca el sentido de lo que hace, *El hombre en busca de sentido*, Frankl (1946:45), el cual definió la proactividad como "*la libertad de elegir nuestra actitud frente a las circunstancias de nuestra propia vida*". A pesar de las experiencias vividas por los universitarios, nadie puede arrebatarnos su libertad interior y por tanto su capacidad de decidir el modo en el que les afectan las circunstancias o sucesos.

Ante un estímulo pueden sucederse múltiples respuestas, la persona es la que selecciona una u otra haciendo uso de su libertad de decisión y de acción. Se recomienda en muchos casos dejar un espacio entre estímulo y respuesta para evitar respuestas involuntarias e indeseables fruto de reacciones impulsivas. Ante la misma situación y partiendo del mismo estímulo, un universitario puede seleccionar una respuesta mientras el otro opta por otra totalmente opuesta. Es imprescindible saber que toda respuesta tiene una consecuencia y que por lo tanto se debe de estar dispuesto a asumir la consecuencia de toda reacción elegida. La proactividad incluye el conocimiento de dicha consecuencia mientras que las personas reactivas se limitan meramente a reaccionar ante un estímulo cuando es necesario hacerlo.

Según Ares (2004) realmente, de donde más puede sacar es donde la calidad del terreno es más buena. Dicho de otra manera: los que más cambian son los buenos trabajadores, los que más potencial de desarrollo tienen. Los que saben, quieren y pueden hacer las cosas son los que más posibilidades de mejora de conducta tienen. Si queremos que cambien de conducta sólo los "*malos*", podemos estar desperdiciando toda nuestra energía en un proyecto motivacional no realizable. Incluso las teorías más clásicas del liderazgo hablaban de que el liderazgo transaccional se centraba en los problemas que aparecían en situaciones concretas. Durante muchos años hemos estudiado las técnicas de solución de problemas, el proceso de toma de decisiones, para un liderazgo transaccional. Para situaciones que funcionan bien ponemos piloto automático y cuando funcionan mal es cuando le prestamos atención.

El trabajador ha sido anteriormente alumno y al igual que hemos de invertir tiempo y recursos en conocer al trabajador, debemos de hacer el trabajo inverso. *“Para poder conocer con mayor profundidad esta temática debemos de, entre otras cosas, investigar sobre ellos, por lo tanto debemos conocer como son nuestros estudiantes”* (Cortes, 2001:38). Al igual que es conveniente indagar para conocer los valores laborales de los universitarios (Cortes et al. 2008), puesto que para conocer la proactividad de los universitarios antes debemos de conocerlos a ellos y después indagar el los niveles de proactividad, las causas de su ausencia o presencia u otras cuestiones que forman parte de ellos mismos.

Según Cortes (2008) Los valores laborales (lo que la gente espera en su desarrollo profesional) se relacionan con las competencias de acción profesional (lo que el mundo académico y laboral exige del trabajador). Pero no debemos olvidar que este proceso es cambiante y requiere de una adaptación continua tanto a la evolución del mercado laboral como a los cambios de estructura y metodología educativa.

Independientemente de que el título de este artículo sea La proactividad en estudiantes universitarios, no conviene etiquetar a grupos y olvidar que cada persona es única independiente de a qué grupo o grupos pertenece. En este caso en concreto, es cada vez más frecuente que un mismo estudiante sea trabajador. Por consiguiente la proactividad va unida intrínsecamente a la persona en todos y cada unos de los roles que representa en la vida y no a uno de los grupos a los que pertenece ni a etiquetas superfluas. Si una persona es proactiva lo será como estudiante, como trabajador y como persona.

3.5.16. Competencia para ser asertivo.

Algunos autores retoman la asertividad como aquella conducta que posibilita la disminución de la ansiedad. En tanto que Fensterheim y Baer (1976:512) definen al individuo asertivo como: *“Aquella persona que tiene una personalidad excitativa o activa, el que define sus propios Derechos y no presenta temores en su comportamien”*. Opinan además estos autores que las características básicas de la persona asertiva son: Libertad de expresión. Comunicación directa, adecuada, abierta y franca. Facilidad de comunicación en toda clase de personas. Su comportamiento es respetable y acepta sus limitaciones. Wolpe (1977:183), define la conducta asertiva como: *“La expresión adecuada dirigida a otras personas, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad.”*. Alberty y Emmons (1978:37), la definen como: *“La conducta que permite a una persona actuar con base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los Derechos personales, sin negar los Derechos de los otros”*. Riso (1988:45) define la conducta asertiva como: *“Aquella conducta que permite a la persona expresar adecuadamente (sin medir distorsiones cognitivas o ansiedad y combinando los componentes verbales y no verbales de la manera más efectiva*

posible) oposición (decir no, expresar desacuerdos, hacer y recibir críticas, defender Derechos y expresar en general sentimientos negativos) y afecto (dar y recibir elogios, expresar sentimientos positivos en general) de acuerdo a sus intereses y objetivos, respetando el Derecho de los otros e intentando diferentes definiciones de la conducta asertiva no se ven afectadas directamente por la clase de respuesta". Hay acuerdo en considerar que el concepto de asertividad es multidimensional y puede incluir un rango alto de respuestas. Para el presente estudio se tomará en cuenta la definición anterior, puesto que dicha teoría cobija aspectos importantes del individuo en su interacción con los demás, como son la comunicación no verbal y la conducta no asertiva alcanzar la meta propuesta.

Las diferentes definiciones de la conducta asertiva no se ven afectadas directamente por la clase de respuesta. Hay acuerdo en considerar que el concepto de asertividad es multidimensional y puede incluir un rango alto de respuestas. Para el presente estudio se tomará en cuenta la definición anterior, puesto que dicha teoría cobija aspectos importantes del individuo en su interacción con los demás, como son la comunicación no verbal y la conducta no asertiva.

Componentes de la conducta asertiva. Puede hablarse de un rango amplio que abarca componentes adecuados que al combinarse optimiza la efectividad de la conducta, tales como:

- Contenido verbal: Duración de la conversación, contacto visual, sonrisas, movimientos de brazos y piernas, expresión facial y corporal, gestos, entonación. Se han realizado algunas investigaciones referentes a la evaluación de habilidades sociales, las cuales muestran que se le da un mayor valor a los aspectos verbales. Las respuestas activas a través del sistema motor pueden tener dos manifestaciones básicas; motora verbal y no verbal.
- Conducta motora verbal: La expresión del sujeto puede analizarse en dos subgrupos de componentes:
 - o En primer lugar puede analizarse el contenido en sí, o sea, la que el sujeto dice, piensa y siente (aspectos lingüísticos). Dicho contenido define el tipo de respuesta expresando oposición, afecto o requerimiento.
 - o En segundo lugar, se puede analizar la entonación y el volumen de voz (componentes paralingüísticos).

El sistema de procesamiento cognitivo (imágenes, pensamientos; es el resultado o conclusión de una serie de pasos previos en el procesamiento de la información donde interactúan varios factores) al igual que el sistema de procesamiento autonómico, (tiene como función principal preparar el organismo para una acción eficiente, la cual involucra las respuestas fisiológicas inervadas principalmente al sistema nervioso autónomo que a su vez

activan el sistema motor) pueden distorsionar la entonación, disminuir sustancialmente el volumen de voz, incluso inhibir totalmente el contenido.

- Conducta motora no verbal: Sus indicadores son mirar a los ojos, expresión facial y expresión corporal.

Igualmente pueden verse afectados por el sistema autonómico y cognitivo, aunque el autonómico parece inferir de manera más directa y frecuente, bien sea activando el sistema motor esquelético, produciendo la retirada física de la situación o simplemente distorsionando la expresión facial y corporal (temblores, rigidez y movimientos excesivos) y el contacto visual (evitación de miradas, intermitencia o bajas de vista).

Dimensiones de la conducta asertiva. La asertividad no es un "rasgo" de la persona. El individuo no se considera asertivo o "no asertivo", sino que un individuo se comporta asertivamente o no, en una variedad de situaciones.

Características del individuo que actúa asertivamente. El individuo asertivo suele defenderse bien en sus relaciones interpersonales. Está satisfecho de su vida social y tiene confianza en sí mismo para cambiar cuando necesite hacerlo. El individuo asertivo es expresivo, espontáneo, seguro y capaz de influenciar a los otros. Fundamentalmente ser asertivo, es darse cuenta sobre sí mismo, como al contexto que lo rodea. Al darse cuenta respecto a sí mismo, consiste en mirar dentro para saber lo que quiere antes de mirar alrededor, para ver lo que los demás quieren y esperan de una situación dada.

Diferenciación de la conducta asertiva: Conducta Asertiva o Socialmente Hábil. Expresión directa de los propios sentimientos, deseos, Derechos legítimos y opiniones sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los Derechos de esas personas. La aserción implica respeto hacia uno mismo al expresar necesidades propias y defender los propios Derechos y respeto hacia los Derechos y necesidades de las otras personas. El individuo tiene que reconocer también cuáles son sus responsabilidades en esa situación y qué consecuencias resultan de la expresión de sus sentimientos. Conducta Pasiva. Trasgresión de los propios Derechos al no ser capaz de expresar abiertamente sentimientos, pensamientos y opiniones o al expresarlos de una manera autoderrotista, con disculpas, con falta de confianza, de tal modo que los demás puedan no hacerle caso. Hay un límite respecto a la cantidad de frustración que un individuo puede almacenar dentro de sí mismo. El que recibe la conducta no asertiva puede experimentar también una variedad de consecuencias desfavorables. Tener que inferir constantemente lo que está realmente diciendo la otra persona o tener que leer sus pensamientos es una tarea difícil y abrumadora que puede dar lugar a sentimientos de frustración, molestia o incluso ira hacia la persona que se está comportando de forma no asertiva. Conducta Agresiva. Defensa de los Derechos personales y expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de una manera inapropiada e impositiva y que transgrede los Derechos de las otras personas. La conducta

agresiva en una situación puede expresarse de manera directa o indirecta. La agresión verbal directa incluye ofensas verbales, insultos, amenazas y comentarios hostiles o humillantes.

La agresividad es una fuerza que puede ayudar tanto a construir como a destruir según la dirección y el significado que se le de. La agresividad no es igual a la violencia, pero sí se puede convertir en violencia cuando busca anular o destruir al otro. El componente no verbal puede incluir gestos hostiles o amenazantes, como esgrimir el puño o las miradas intensas e incluso los ataques físicos. La agresión verbal indirecta incluye comentarios sarcásticos y rencorosos y murmuraciones maliciosas. Las conductas no verbales agresivas incluyen gestos físicos realizados mientras la atención de la otra persona se dirige hacia otro lugar o actos físicos dirigidos hacia otras personas u objetos. Las víctimas de las personas agresivas acaban, más tarde o más temprano, por sentir resentimiento y por evitarlas.

El objetivo habitual de la agresión es la dominación de las otras personas. La victoria se asegura por medio de la humillación y la degradación. Se trata en último término de que los demás se hagan más débiles y menos capaces de expresar y defender sus Derechos y necesidades. La conducta agresiva es reflejo a menudo de una conducta ambiciosa, que intenta conseguir los objetivos a cualquier precio, incluso si eso supone transgredir las normas éticas y vulnerar los Derechos de los demás. La conducta agresiva puede traer como resultado a corto plazo consecuencias favorables, como una expresión emocional insatisfactoria, un sentimiento de poder y la consecución de los objetivos deseados. No obstante, pueden surgir sentimientos de culpa, una enérgica contraagresión directa en forma de un ataque verbal o físico por parte de los demás o una contraagresión indirecta bajo la forma de una réplica sarcástica o de una mirada desafiante. Las consecuencias a largo plazo de este tipo de conductas son siempre negativas.

Conducta Afectiva. En general se suele identificar el afecto con la emoción, pero, en realidad, son fenómenos muy distintos aunque, sin duda, están relacionados entre sí. Mientras que la emoción es una respuesta individual interna que informa de las probabilidades de supervivencia que ofrece cada situación. El afecto es un proceso de interacción social entre dos o más organismos. Las emociones describen y valoran el estado de bienestar (probabilidad de supervivencia en el que se encuentra el individuo).

Una diferencia fundamental entre emoción y afecto es que la emoción es algo que se produce dentro del organismo, mientras que el afecto es algo que puede fluir y trasladarse de una persona a otra. A diferencia de las emociones, el afecto es algo que puede almacenarse (acumularse). Es decir que en determinadas circunstancias, se almacena una mayor capacidad de afecto que se puede dar a los demás. Ahora bien, a pesar de las diferencias, el afecto está íntimamente ligado a las emociones, ya que pueden utilizarse términos semejantes para expresar una emoción o un afecto. Así decimos: “me siento muy seguro” (emoción) o bien “me da mucha seguridad” (afecto). El afecto es la necesidad que tienen todos los organismos sociales de recibir ayuda y colaboración de sus congéneres para poder sobrevivir.

3.6. Otros factores que componen el término de empleabilidad

3.6.1. Manejo de los idiomas Y las TIC.

Hoy en día, es perceptible cómo los cambios culturales están más que nunca ligados a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En estos procesos de desarrollo educativo ligado a las nuevas metodologías digitalizadas es preciso redefinir el concepto de educación y el papel que los agentes que intervienen en los procesos educativos desarrollan. De esta forma, la Sociedad del Conocimiento requiere cada día más de la complicitad de los agentes educativos implicados en esta incipiente asunción de nuevos paradigmas educativos. Más que nunca la flexibilidad, la apertura y la interacción informacional cobran así un nuevo sentido. El aprendizaje para toda la vida, el aprendizaje continuado (*lifelong learning*) necesita de nuevos modelos, nuevas pautas de intervención, diferentes sinergias que susciten propuestas para el desarrollo de políticas orientadas a la formación y el desarrollo de aprendizajes teniendo en cuenta la dimensión espacio-tiempo. Se abren nuevas fronteras en la adquisición y el manejo de la información. El aprendizaje ligado al dominio de competencias, entendidas como saber hacer cualquier actividad en un determinado contexto cobra aquí más fuerza que nunca (Colom y Touriñán, 2008). Las herramientas interactivas se hacen cada vez más presentes en estos nuevos paradigmas educativos.

En el entorno digital, también llamado tercer entorno, volcamos nuestros sentimientos y emociones como si de una gran base de datos se tratara convirtiéndolos en lenguaje Web. Dicho lenguaje multimedia tiene como premisas la interactividad. Se trata de una realidad que ha sido asimilada para la interacción entre personas, un espacio social construido para la práctica social, donde la no coincidencia espacio-tiempo posibilita otras formas de mediación humana. La aparición de nuevas actitudes, de comunidades sociales y los nuevos usos de las tecnologías han promovido un nuevo paradigma cultural en la sociedad-red. Los presupuestos mediados por la tecnología de la información desde esta dimensión virtual se han democratizado y extendido al ser los propios usuarios de estas plataformas los protagonistas y creadores con otros usuarios de sus ofertas comunicativas y de los objetos multimedia. La propia Web es la plataforma. El Software Social entendido como el conjunto de herramientas generadas por necesidades de comunicación entre dos o más individuos que conforman una comunidad y a los cuales unen intereses comunes, tiene cada vez más aceptación y utilidad. Palabras como compartir, riqueza de interface, filtrado colaborativo, *smart mobs* (inteligencia colectiva), microformatos, añaden al acto comunicativo toda la impronta del valor de compartir en red. El usuario conforma todo un cúmulo de estrategias basadas en la creatividad y lo estético para hacer atractivo su blog, Wiki o cualquier soporte que posibilite la comunicación sincrónica y asincrónica con otros

usuarios. El valor de la educación mediada por la tecnología informática en la Web 2.0 radica en la perceptibilidad de los individuos (Sanz González, 2001).

En este sentido, la percepción con que las personas analizan y crean los objetos nos faculta para, más allá de la naturaleza, proponer objeto definibles en términos de belleza, de placer, de orden y armonía. Dentro del currículo, el tratamiento de la información y competencia digital se destaca como una de las ocho competencias básicas que han de ser abordadas transversalmente y en el ámbito empresarial es una competencia que demanda el mercado una insistencia y manejo cada vez más superior.

¿Debemos anticiparnos al desarrollo o no? Quizás volvemos a la polémica entre Piaget y Vigotsky acerca del área potencial de desarrollo; pero el debate se ha centrado en términos de si la introducción del aprendizaje de la informática, que a nivel de usuario se adquiere con el uso, valga la redundancia – no tendrá como consecuencia la no atención de otras áreas prioritarias de refuerzo como son la comprensión lectora, las matemáticas o los idiomas. En los puntos de referencia españoles para el 2010 éstos ámbitos aparecen como necesarios y no las TIC; en el documento “Objetivos educativos europeos y españoles para el 2010”, a pesar de las continuas referencias europeos, como hemos visto, a la alfabetización tecnológica. (García, 2005)

3.6.2. Disponibilidad- flexibilidad.

Los egresados que muestran una disponibilidad amplia tanto en horarios como en ubicación física o posible movilidad geográfica aumentan la probabilidad de insertarse en el mercado o mejorar profesionalmente. Por lo tanto podríamos decir que cuanto mayor sea la disponibilidad que muestre el egresado mayor será la probabilidad de que su nivel de empleabilidad aumente, especialmente teniendo en cuenta la coyuntura laboral en la que se encuentra España entre los años 2010-2012 cuya situación laboral de crisis disminuye de por sí las posibilidades que tienen los egresados de insertarse en el mercado o mejorar profesionalmente.

Para muchos egresados la opción de moverse geográficamente dentro del mismo país o viajar a otro le facilita la consecución de objetivos y no supone un obstáculo, sino todo lo contrario, pero a su vez existe la postura contraria en la que los egresados no se plantean esta opción por diferentes y variados motivos que en multitud de ocasiones están vinculados al ámbito afectivo.

La disponibilidad emerge como el nuevo paradigma a partir del cual leer e interpretar las transformaciones que el mercado de trabajo viene experimentado desde finales de los años 80 y especialmente entre 2008 y 2011. En este sentido, se considera que una de las principales manifestaciones de la disponibilidad y flexibilidad laboral se da a través del tiempo de trabajo en forma de horarios atípicos, cambios de turno, contratación temporal, recuento anual de horas,

etc. A la luz de estas transformaciones, la jornada laboral regular característica del contexto industrial aparece como una jornada multiforme en el contexto de la sociedad del bienestar. Al igual que en el siglo XIX, resulta difícil establecer claras fronteras entre el tiempo de trabajo y no trabajo; las anteriores fronteras que delimitaban estos dos espacios se difuminan con una nueva concepción cíclica del tiempo de trabajo remunerado. Además, se altera la relación salarial y, nuevamente, se extiende la medida del trabajo según las tareas a realizar: la modalidad tradicional del trabajo a destajo constituye la base del actual trabajo por objetivos. El concepto disponibilidad recoge una idea sencilla que plantea la necesidad de adaptar las prácticas laborales a las necesidades sociales y económicas (Recio, 2004). Es decir, favorece una mayor capacidad de adaptación a las necesidades de las personas trabajadoras y, simultáneamente, una mayor capacidad de adaptación a las necesidades productivas según las transformaciones del mercado. Pero más allá de la simplicidad de esta definición, el uso del concepto se enfrenta a dos dificultades que convierten el debate sobre la flexibilidad en una cuestión confusa y ambigua.

La primera dificultad surge con el abanico de formas que esta estrategia toma dentro del mercado laboral. El caso es que la pluralidad de formas a través de la cual se manifiesta la disponibilidad hace difícil establecer unos criterios válidos para recontar y analizar sus consecuencias.

Además, las nuevas modalidades del tiempo de trabajo se dan en un contexto caracterizado por la falta de estabilidad contractual y la precariedad laboral, estos dos aspectos no hacen sino aumentar la incertidumbre laboral. Hasta el punto que, siguiendo las palabras de Seifert (2009), parece que la norma horaria ha pasado de ofrecer la seguridad de la jaula dorada industrial a la inestabilidad que produce la libertad azarosa. En efecto, se ha pasado de la certeza laboral y rigidez temporal vigente durante la época dorada del capitalismo a la incertidumbre laboral y la flexibilidad temporal propia de las sociedades occidentales contemporáneas (Recio 2004). La constatación de estas transformaciones sirve de base para interrogarse sobre algunos aspectos más concretos: ¿Cómo afecta la incertidumbre del tiempo de trabajo remunerado a la vida cotidiana de las personas trabajadoras? ¿Cuáles son los colectivos más perjudicados? ¿Cómo influye en la definición del proyecto de vida? ¿Cuál es el peso de la norma temporal industrial en los sujetos más perjudicados por la flexibilidad temporal del mercado de trabajo?

El 91% de los profesionales rusos, el 87% de los españoles y el 88% de los británicos aseguran que las prácticas de trabajo flexible pueden mejorar la situación actual así como contribuir a disminuir el gasto del empleador que ve cómo, con esta fórmula, puede disminuir sus gastos al no tener que utilizar oficinas y/o instalaciones a tiempo completo. Sería simplista sugerir que el trabajo flexible es la panacea para resolver el desempleo al que se enfrentan los países europeos, aunque es sorprendente la fe que mucha gente tiene en que sea capaz de crear puestos de trabajo y activar la economía. De todas maneras, sí creo que en el contexto de la

desaceleración económica actual los empleadores se verán motivados a pensar y adoptar una forma inteligente de aproximación a las fuerzas laborales, utilizando la flexibilidad como una manera práctica y efectiva de conservar a los trabajadores talentosos que necesiten para poder hacer frente a sus compromisos, Bayer (1987), presidente de Avaya en la región de EOMA. Así, para constatar aún más esta tendencia, se han conocido los resultados de trabajo flexible 2009, un estudio realizado por Dynamic Markets para Avaya y que, sobre la base de las opiniones de más de 3.500 trabajadores de Francia, España, Alemania, Italia, Rusia y el Reino Unido, señala cómo la mayoría de estos profesionales cree que el trabajo flexible puede, incluso, dar un empuje al mercado laboral actual. La autonomía personal y la flexibilidad en el desempeño profesional constituyen elementos esenciales en la comprensión de la competencia, tal como destaca Bunk (1994).

3.6.3. Herramientas y Recursos para mejorar la empleabilidad

Las herramientas que fundamentalmente se trabajan en este estudio son el curriculum vitae, la carta de agradecimiento, de presentación para responder a ofertas y de autocandidatura. Se tiene en cuenta todo el proceso de selección, desde el conocimiento del mercado hasta la realización del análisis del puesto o la preparación de los grupos de discusión o entrevistas de trabajo. Las herramientas son aquellas estrategias que podemos utilizar para que el egresado se saque partido y sepa manifestar de la mejor manera que encaja en el perfil que busca el empresario y necesita el mercado.

Los recursos son los medios que puede utilizar un egresado para llegar al objetivo de insertarse en el mercado y mejorar profesionalmente. Los recursos que se tienen en cuenta son la organización y trabajo de los contactos tanto personales como telemáticamente, la búsqueda y organización de empresas, consultoras, bolsas y unidades de inserción laboral, centros de formación complementaria, Webs de Internet y colegios profesionales entre otros.

4. Qué buscan los seleccionadores

Crouch, Finegold y Sako (2001:126) destacan que *“el mercado laboral actual está exigiendo perfiles muy formados y con una visión cercana al mundo real”*. Por su parte, Ignacio Bao, presidente de Bao y Partners, empresa especializada en gestión del talento y *recruiting* de ejecutivos, en una entrevista concedida al diario ABC en 2011 explicaba que la tendencia actual de la economía y el salto de las empresas a la escena internacional han provocado un cambio en las necesidades de las grandes compañías al que los profesionales se deben adaptar con rapidez. Estas necesidades incluyen la habilidad para manejar y lidiar con equipos multidisciplinares, de distintas culturas y en un ambiente repleto de cambios. No obstante, intentando profundizar de forma más exhaustiva y de acuerdo con Cotton (2001), se observa, a través de distintas investigaciones que, mientras que los empleadores están satisfechos en general con las habilidades técnicas de los graduados, no lo están completamente con las habilidades no técnicas (transversales) y de empleabilidad. Este autor enfatizó que los empleadores valoran las habilidades de empleabilidad genéricas por encima de las habilidades específicas. Resumiendo las diferentes conclusiones, relativas a los atributos de empleabilidad que los investigadores citan más frecuentemente, podemos decir que estas se estructuran en habilidades básicas; habilidades metacognitivas; habilidades afectivas y rasgos personales.

Autores como Stasz (1998:45), defiende que *“empleadores y trabajadores muestran la necesidad, tanto de las habilidades genéricas como la solución de problemas, la comunicación y la capacidad para trabajar en equipo”* o Cotton (2001), para quien la mayoría de los empresarios parecen buscar *“soft skills”* como el trabajo en equipo, habilidades de comunicación o la solución de problemas, ...como complemento a las habilidades específicas al trabajo, las cuales pueden ser adquiridas a través de la educación o de la experiencia.

Avanzando en este debate Heijke et al. (2003), declaran que las competencias específicas refuerzan las posibilidades de cumplir con los requerimientos del puesto de trabajo mientras que las competencias genéricas refuerzan las posibilidades de obtener un trabajo fuera del campo de la ocupación. En la misma línea, este autor afirma que las competencias transversales ayudan a adquirir las competencias específicas requeridas y distingue entre las habilidades académicas básicas (conocimiento general, el conocimiento y el pensamiento interdisciplinar), las habilidades específicas de un campo (los conocimientos teóricos y métodos específicos de un campo profesional en cuestión) y las habilidades de gestión (el liderazgo, la creatividad, la tolerancia...).

Se observa aún una incongruencia y falta de conexión entre las competencias trabajadas en la universidad y las demandadas por el mercado laboral (Amat y Puig, 1999; Brew, 1995; Mir, Rossella y Serrat, 2003; Mora y García, 2004).

Como podemos deducir de lo desarrollado en el apartado anterior, la experiencia, los conocimientos o las habilidades profesionales son factores necesarios, pero no suficientes para ser seleccionados. Además las organizaciones buscan actitudes, valores, rasgos de personalidad y motivaciones, que marcan la diferencia entre profesionales aceptables y los profesionales de éxito. Este planteamiento supone hablar de un nuevo modelo de Competencias aplicado en los procesos de selección.

4.1. Principales competencias transversales demandadas.

ANECA propone como competencias transversales comunes a la mayoría de profesiones las que presentamos a continuación:

Tabla 3. Competencias transversales propuestas por la ANECA.

Instrumentales	Personales
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis y de síntesis. <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de organización y planificación. • Comunicación oral y escrita en la lengua nativa <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de una lengua extranjera. • Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio. <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de gestión de la información. • Resolución de problemas. <ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo. <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar. • Trabajo en un contexto internacional. <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades en las relaciones interpersonales. • Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad. <ul style="list-style-type: none"> • Razonamiento crítico. • Compromiso ético

Sistémicas
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje autónomo • Adaptación a nuevas situaciones. <ul style="list-style-type: none"> • Creatividad. • Liderazgo. • Conocimiento de otras culturas y costumbres. <ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa y espíritu emprendedor. • Motivación por la calidad. • Sensibilidad a temas ambientales

Yorke y Knight (2003), determinaron que la existencia de las tres categorías de competencias refuerza la empleabilidad del estudiante. Bridge et al. (2003), establecieron la existencia de habilidades personales transferibles, que son valoradas por la empresa en entornos de trabajo. Bridge estableció una lista con las siguientes habilidades personales transferibles que combinan cualidades personales y orientaciones individuales: habilidades de comunicación; trabajo en grupo; habilidades personales; capacidad de organización; habilidades interpersonales; capacidad de solución de problemas; gestión de recursos.

4.2. ¿Qué valoran los seleccionadores? ¿Qué mejora el nivel de empleabilidad?

Recordemos que Hillage y Pollard (1998:89), definieron el concepto de empleabilidad como “*la capacidad de obtener un empleo, mantenerlo y obtener un nuevo empleo si se requiriese*”. Los autores consideran que la empleabilidad de un individuo comprende, “*skills*” (habilidades) y actitudes, enlazando con esta idea, defienden que los factores más determinantes en la selección de candidatos son: actitudes (que la persona se identifique con la política de la empresa, empatía, carisma, iniciativa, dinamismo, capacidad de emprender proyectos, capacidad de adaptación, interés e ilusión por el puesto de trabajo y seguridad en si mismo, entre otras.); aptitudes (polivalencia. Capacidad de resolución de problemas, capacidad de trabajo en equipo...); experiencia profesional; idiomas (Inglés) y estudios de postgrado o especialización; recomendaciones personales y flexibilidad horaria.

Siguiendo a Van-der y Gómez (2006), si tenemos en cuenta los aspectos que más valoran las empresas en sus ofertas de empleo, debemos destacar los idiomas, la experiencia profesional, informática e Internet, los estudios de postgrado, la facilidad para la adaptación y otras cualidades específicas (imagen, capacidad de comunicación, liderazgo, disponibilidad, resolución de problemas...).

La empleabilidad, por tanto, está relacionada con el desarrollo de competencias que son valoradas en el mercado de trabajo, es decir, se asume la existencia de una serie de competencias que mejoran las posibilidades de los individuos que las poseen de encontrar un empleo y de mantenerlo en el tiempo. Las competencias profesionales son, por tanto, claves para la comprensión del concepto de empleabilidad, pero nos interesa la aproximación al estudio de las competencias profesionales desde el punto de vista y con el objetivo de analizar cuáles son las competencias más valoradas en el mundo del trabajo y que por tanto potencian la empleabilidad de quienes las poseen.

De la misma manera, las competencias profesionales van unidas al concepto de perfil profesional, ya que como apunta Yaníz (2004:68), *“el concepto de perfil profesional define la identidad profesional de las personas que, con una titulación académica, llevan a cabo una determinada labor”* y por tanto, como afirma el autor, la relación de funciones y tareas profesionales ayuda a identificar la capacitación para llevarlas a cabo. De esta forma se traza un camino que une el concepto de perfil profesional con el de competencias profesionales, capacitación y por lo tanto con los planes académicos.

En el estudio realizado por la cámara de comercio de Barcelona sobre la tipología de cualidades personales en el perfil futuro del trabajador industrial se concluye que en orden de importancia se distinguen: 1.- Trabajo en equipo. 2.- Capacidad para enseñar. 3.- Identificación y resolución de problemas. 4.- Movilidad interna/geográfica. 5.- Comunicación. 6.- Responsabilidad. 7.- Motivación. 8.- Preparación de maquinas. 9.- Abastecimiento de maquinas (carga y vaciado). 10.- Cambio de útiles. 11.- Método de trabajo. 12.- Inspección y verificación: autocontrol. 13.- Mantenimiento preventivo. 14.- Toma de decisiones 15.- Creatividad. 16.- Interés en reciclarse. 17.- Autoaprendizaje. 18.- Iniciativa propia. 19.- Calidad y verificación 20.- Seguridad laboral. 21.- Mantenimiento. 22.- Mejora de procesos y/o productos. 23.- Gestión de herramientas 24.- Documentación generada. La preocupación de la universidad por desarrollar estas cualidades personales o competencias transversales aparece recogida en la literatura, así Layer (2004), afirma que la preocupación en relación a la educación universitaria y el mundo del trabajo, es cada vez más la adecuación de las personas que han recibido educación universitaria al mundo laboral. Por lo tanto los egresados ya tienen un primer contacto con el trabajo de dichas competencias en el ámbito universitario. En este mismo sentido Semeijn et al. (2005), defienden la responsabilidad de la educación superior de formar estudiantes para su buen funcionamiento en el mercado de trabajo. Es importante trabajar de forma coordinada para que el trabajo iniciado en la universidad tenga una continuidad y se vea complementado con la orientación profesional recibida una vez terminan la universidad.

5. Referencias teóricas.

5.1. *Tuning* (2000).

El Proyecto *Tuning* fue financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa Sócrates. La versión en castellano del proyecto “*Tuning Educational Structures in Europe*” mantiene, como lo hace en todas las demás traducciones, su título original por acuerdo comúnmente adquirido y por razones de identidad. El verbo “*to tune*” significa afinar, acordar, templar y se refiere a instrumentos musicales. También significa prepararse, ejercitarse, ponerse a punto. En el proyecto se usa *tuning*, en gerundio, para dejar claro que es algo que está en proceso y que siempre lo estará, puesto que la educación debe estar en diálogo con las necesidades sociales y éste es un proceso abierto y dinámico. Una de las razones fundamentales para la creación del proyecto *Tuning* fue la necesidad de implementar a nivel de las instituciones universitarias el proceso que siguió a la Declaración de Bolonia de 1999, utilizando las experiencias acumuladas en los programas Erasmus y Socrates desde 1987. A este respecto, reviste especial importancia el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS). El proyecto se orienta hacia competencias genéricas y específicas a cada área temática de los graduados de primero y segundo ciclo. Aún más, el proyecto tiene un impacto directo en el reconocimiento académico, garantía y control de calidad, compatibilidad de los programas de estudio a nivel europeo, aprendizaje a distancia y aprendizaje permanente. En otras palabras, *Tuning* aborda todos los temas mencionados en el Comunicado de Praga (*Prague Communiqué*) de junio del 2001 y los enlaza como partes de un todo unificado. Es El proyecto de mayor impacto creado por las Universidades Europeas para responder al reto de la Declaración de Bolonia y del Comunicado de Praga. Se espera que a mediano y largo plazo los resultados del proyecto tengan su impacto en la mayoría, y de ser posible en todos, las instituciones y programas de educación superior europeas en general y en las estructuras y programas educativos en particular.

Se ha escogido el nombre *Tuning* para el proyecto, tal y como hemos comenzado a anotar anteriormente, para reflejar la idea de que las universidades no están buscando la armonización de sus programas o cualquier otra clase de currículo europeo unificado, normativo o definitivo sino simplemente puntos de acuerdo, de convergencia, y entendimiento mutuo, y por lo que supone de puesta a punto de la universidad europea frente al reto de Bolonia. La protección de la rica diversidad de la educación europea ha sido fundamental en el proyecto *Tuning* desde sus comienzos y el programa bajo ningún aspecto busca restringir la independencia de académicos o especialistas o perjudicar la autoridad local o nacional.

Las cuatro líneas de acción que se han trabajado en el programa *Tuning* son:

fueron enviados por cada una de las instituciones participantes a 150 graduados y 30 empleadores de graduados en su área de estudio. El cuestionario para los académicos se basó en las 17 competencias (Anexo 1) que los graduados y los empleadores consideraron como las más importantes. Para cada una de las competencias se pidió a los encuestados que indicasen la importancia de la destreza o competencia para trabajar en su profesión y el nivel de realización en la ejecución de la destreza o competencia que habían logrado como resultado de haber completado su programa de estudios profesionales.

En el proyecto *Tuning* (2003), las competencias representan una combinación dinámica de atributos como el conocimiento y su aplicación, actitudes y responsabilidades que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar del proceso educativo. En resumen una competencia es una combinación dinámica de elementos personales que son desarrollados a partir de un programa educativo.

“Los nuevos tiempos que corren y que apuntan hacia la convergencia europea nos sitúan en un periodo de transición en la universidad, que va a obligar a redefinir distintas cuestiones referidas al modelo de enseñanza y al papel que va a jugar el profesorado. El nuevo modelo de enseñanza pone el acento en cuestiones tales como el sistema de créditos europeos (ECTS) o el aprendizaje autónomo del alumnado, lo que hace que la función tutorial del profesorado cobré una enorme importancia” (Álvarez y Lázaro, 2002; Álvarez y Jiménez, 2003).

5.1.1. Contenido y estructura.

El proyecto *Tuning* no se centra en los sistemas educativos sino en las estructuras y el contenido de los estudios. Mientras que los sistemas educativos son antes que todo responsabilidad de los gobiernos, las estructuras educativas y el contenido lo son de las instituciones de educación superior. Como consecuencia de la Declaración de Bolonia, los sistemas educativos de la mayoría de los países europeos están en proceso de transformación. Este es el resultado directo de la decisión política de los ministros de educación de realizar la convergencia de los sistemas educativos. Para las instituciones de educación superior estas reformas significan el verdadero punto de partida para otro análisis: la *sintonización* en términos de estructuras y programas y de la enseñanza propiamente dicha. En este proceso de reforma deberán desempeñar un importante papel, además de los objetivos que fije la colectividad académica, los perfiles académicos y profesionales que exige la sociedad. Pero estos perfiles no son suficientes: de igual importancia es el esclarecimiento del nivel de formación que debe lograrse en términos de competencias y resultados del aprendizaje.

5.1.2. Metodología.

En el marco del proyecto *Tuning* se ha diseñado una metodología para la comprensión del currículo y para hacerlo comparable. Como parte de la metodología se introdujo el concepto de resultados del aprendizaje y competencias. Para cada una de las áreas temáticas mencionadas, éstas han sido descritas en términos de puntos de referencia que deben ser satisfechos. De acuerdo a *Tuning* estos son los elementos más significativos en el diseño, construcción y evaluación de las cualificaciones. Por resultados del aprendizaje queremos significar el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje. Pueden ser identificados y relacionados con programas completos de estudio (de primero o segundo ciclo) y con unidades individuales de aprendizaje (módulos). Las competencias se pueden dividir en dos tipos: competencias genéricas, que en principio son independientes del área de estudio y competencias específicas para cada área temática. Las competencias se obtienen normalmente durante diferentes unidades de estudio y por tanto pueden no estar ligadas a una sola unidad. Sin embargo, es muy importante identificar en qué unidades se enseñan las diversas competencias para asegurar una evaluación efectiva y una calidad. Esto quiere decir que las competencias y los resultados del aprendizaje deberían corresponder a las cualificaciones últimas de un programa de aprendizaje. Las competencias y los resultados de aprendizaje permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo y, al mismo tiempo, sirven de base para la formulación de indicadores de nivel que puedan ser comprendidos internacionalmente. En total se han desarrollado cuatro líneas de enfoque: 1) competencias genéricas 2) competencias específicas de las áreas temáticas (habilidades, conocimientos y contenido), 3) el papel del ECTS como sistema de transferencia y acumulación de créditos y 4) enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación en relación con la garantía y control de calidad.

5.1.3. Objetivos.

Tuning busca «afinar» las estructuras educativas de Europa abriendo un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración europea para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Al comenzar el desarrollo del proyecto se señalaron las siguientes metas y objetivos:

—Impulsar, a escala europea un alto nivel de convergencia de la educación superior en las cinco, más tarde siete, áreas temáticas (Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia,

Matemáticas, Física y Química) mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.

—Desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las siete áreas.

—Facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.

—Crear redes europeas capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo, lo que se aplica también a las otras disciplinas.

—Desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, optimizando el reconocimiento y la integración europea de diplomas.

—Crear puentes entre esta red de universidades y otras entidades apropiadas y calificadas para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas.

—Elaborar una metodología para analizar los elementos comunes, las áreas específicas y diversas y encontrar la forma de alcanzar consensos.

—Actuar en coordinación con todos los actores involucrados en el proceso de puesta a punto de las estructuras educativas, en particular el grupo de seguimiento de Bolonia, los ministerios de educación, la conferencia de rectores (incluyendo la Asociación Europea de Universidades (EUA)), otras asociaciones como la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE), los organismos de acreditación y las organizaciones de garantía de calidad, así como las universidades.

Recordemos que las cuatro líneas de acción que se han trabajado en el programa *Tuning* son:

1. Competencias Genéricas y específicas.
2. Enfoques de enseñanza aprendizaje y evaluación.
3. Créditos académicos.
4. Calidad y Transparencia: Compatibilidad internacional de titulaciones.

A continuación procedemos al desarrollo de la primera parte de la línea 1 por la implicación directa que tiene con la tesis.

5.1.4. Línea 1. Competencias transversales.

Uno de los objetivos clave del proyecto *Tuning* es el de contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles “desde dentro” y en una forma articulada en toda Europa, de la naturaleza de cada uno de los dos ciclos descritos por el proceso de Bolonia. En la búsqueda de perspectivas que pudiesen facilitar la movilidad de los poseedores

de títulos universitarios y profesionales en Europa, el proyecto trató de alcanzar un amplio consenso a escala europea sobre la forma de entender los títulos desde el punto de vista de las actividades que los poseedores de dichos títulos estarían en capacidad de desempeñar. A este respecto, dos elecciones marcaron el proyecto desde el comienzo:

—La elección de buscar puntos comunes de referencia.

—La elección de centrarse en las competencias y destrezas (siempre basadas en el conocimiento).

La elección de usar puntos comunes de referencia y no definiciones de títulos muestra un claro posicionamiento a lo largo de tres líneas complementarias: si los profesionales se van a establecer y buscar empleo en otros países de la Unión Europea, su educación tiene que tener un cierto nivel de consenso con respecto a puntos de referencia acordados conjuntamente y reconocidos dentro de cada una de las áreas de las disciplinas específicas. Además, el uso de puntos de referencia deja espacio para la diversidad, la libertad y la autonomía: esas condiciones pueden ser mantenidas y garantizadas por la selección de elementos cruciales y por las diferentes combinaciones posibles de los mismos, al elegir opciones complementarias o alternativas, al seguir diferentes pasos, etc. La diversidad, la libertad y la autonomía caracterizan la identidad europea y nunca podrán dejarse de lado en un proyecto auténticamente europeo. El uso de puntos de referencia también deja lugar al dinamismo. Estos acuerdos no están escritos sobre piedra sino que están en un proceso constante de evolución en una sociedad siempre cambiante cuyas necesidades y valores están llamados a servir. Otro rasgo significativo de *Tuning* es su compromiso de considerar los títulos en términos de resultados del aprendizaje y particularmente en términos de competencias: genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y competencias específicas a cada área temática (que incluyen las destrezas y el conocimiento). Los ciclos primero y segundo han sido descritos en términos de puntos de referencia acordados y dinámicos: resultados del aprendizaje y competencias a ser desarrolladas y logradas. El atractivo de las competencias comparables y los resultados del aprendizaje es que permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo. Al mismo tiempo, constituyen las bases para formular indicadores de nivel que puedan ser comprendidos y elaborados conjuntamente. A este respecto, si bien las competencias relacionadas con cada área de estudio son cruciales para cualquier título y se refieren a la especificidad propia de un campo de estudio, las competencias genéricas identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las destrezas administrativas, etc., que son comunes a todos o a la mayoría de las titulaciones. En una sociedad cambiante donde las demandas tienden a hallarse en constante reformulación, esas competencias y destrezas genéricas son de gran importancia. Más aún, la mayoría de éstas pueden desarrollarse, nutrirse o destruirse por enfoques de enseñanza y

aprendizaje y por materiales apropiados o inapropiados. En el proyecto *Tuning* la elección de las competencias como puntos dinámicos de referencia aporta muchas ventajas:

a) Fomenta la transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio y favorece un énfasis cada vez mayor en los resultados

En la reflexión sobre los perfiles académicos y profesionales, las competencias emergen como un principio orientador para la selección de la clase de conocimientos que pueden ser apropiados para objetivos específicos. Este principio tiene una capacidad inherente para escoger, dentro de una amplia gama de posibilidades, lo que puede ser adecuado. El énfasis en que los estudiantes adquieran más competencias determinadas puede afectar positivamente la transparencia en la definición de los objetivos fijados para un programa educativo específico. Esto se consigue al añadir indicadores que puedan ser medidos meticulosamente, mientras se establece que esos objetivos tienen que ser más dinámicos y más acordes con las necesidades de la sociedad y del empleo. Este cambio lleva normalmente a una transformación en el enfoque de las actividades educativas, de los materiales de enseñanza y de una gran variedad de situaciones educativas, puesto que favorece la participación sistemática del estudiante, individualmente o en grupo, en la preparación de trabajos pertinentes, presentaciones, retroinformación organizada, etc. Además, hay un cambio de énfasis de fijarse en lo que se les da a los estudiantes (*input*) se pasa a la importancia de los resultados (*output*). Esto lleva consigo un reflejo en la evaluación del desempeño de los estudiantes, que se desplaza del conocimiento como referencia dominante (y a veces única) hacia una evaluación centrada en las competencias, capacidades y procesos. Este cambio se refleja en la evaluación del trabajo y las actividades relacionadas con el avance del estudiante hacia el logro de los perfiles académicos y profesionales definidos con anterioridad. Este giro se muestra también en la variedad de enfoques de evaluación que pueden usarse (portafolio, tutoría, trabajo personal...) y en situaciones de aprendizaje. El uso de competencias y destrezas (junto con el conocimiento) y el énfasis en los resultados (*outputs*) añaden otra importante dimensión que puede equilibrar la diferencia en la longitud de los programas de estudio. La definición de perfiles académicos y profesionales para conceder una titulación está íntimamente ligada a la identificación y desarrollo de competencias y destrezas y a las decisiones sobre la forma como el estudiante debe adquirirlas en un programa de estudios. Para lograr esta meta, no es suficiente el trabajo de académicos aislados. El tema debe ser enfocado en forma transversal a través de los currículos de un determinado programa destinado a otorgar una titulación. La transparencia y la calidad de los perfiles académicos y profesionales son importantes ventajas cuando se trata de la posibilidad de acceder al mundo del trabajo y al ejercicio responsable de la ciudadanía; el acrecentamiento de la calidad y la consistencia como esfuerzo conjunto debe ser prioritario para las instituciones europeas. La definición de perfiles académicos y profesionales y el desarrollo de las áreas de competencias requeridas, refuerzan la calidad en términos de enfoque y transparencia, objetivos, procesos y resultados.

b) Desarrollo del nuevo paradigma de educación primordialmente centrada en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento.

En el paradigma enseñanza-aprendizaje se está produciendo un cambio que subraya cada vez más la importancia de una educación centrada en el sujeto que aprende. Podría decirse que la necesidad de reconocer y valorar el aprendizaje tiene su impacto en las cualificaciones y en la construcción de programas educativos que conduzcan a titulaciones determinadas. En este contexto, la consideración de competencias junto con la consideración de conocimientos ofrece innumerables ventajas que están en armonía con las demandas que surgen del nuevo paradigma. Esto supone un desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje. Reflexionando sobre los diferentes aspectos que caracterizan esta tendencia, es evidente la relevancia del enfoque centrado en las competencias. El paradigma anterior implicaba un énfasis en la adquisición y transmisión del conocimiento. Los elementos para el cambio de dicho paradigma incluyen: una educación más centrada en el estudiante, una transformación del papel del educador, una nueva definición de objetivos, un cambio en el enfoque de las actividades educativas, un desplazamiento del énfasis en los suministros de conocimientos (*input*) a los resultados (*output*) y un cambio en la organización del aprendizaje.

El interés en el desarrollo de competencias en los programas educativos concuerda con un enfoque de la educación centrado primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender, que exige más protagonismo y cotas más altas de compromiso puesto que es el estudiante quien debe desarrollar la capacidad de manejar información original, buscarla y evaluarla en una forma más variada (biblioteca, profesores, Internet, etc.). Este punto de vista hace énfasis en que el estudiante, el que aprende, es el centro del proceso. Por consiguiente, afecta la manera de encauzar las actividades educativas y la organización del conocimiento, que pasan a ser regidos por las metas del estudiante. Afecta también la evaluación al desplazarse del suministro a los resultados (*from input to output*) y a los procesos y contextos del que aprende.

c) Las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje. La “sociedad del conocimiento” es también la «sociedad del aprendizaje», Esta idea sitúa inmediatamente la educación en un contexto más amplio: el proceso ininterrumpido de aprendizaje permanente.

d) Se tienen en cuenta la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y de ciudadanía

De hecho, la reflexión sobre la relación entre competencias y empleo es muy antigua. La búsqueda de una mejor manera de predecir un desempeño productivo en el lugar de trabajo más allá de las medidas de inteligencia, personalidad y conocimientos, se considera a menudo como el punto de partida de la reflexión sobre competencias. Este énfasis sobre el desempeño en el trabajo continúa siendo de vital importancia. Su significación en el contexto de la Convención de Salamanca se refiere especialmente a la posibilidad de conseguir empleo, que tiene que reflejarse de diferentes maneras en el currículo. Desde la perspectiva del proyecto *Tuning*, los

resultados del aprendizaje van más allá del empleo para incluir también las demandas y niveles que la comunidad académica ha establecido en relación con cualificaciones específicas. Pero el empleo es un elemento importante. En este contexto las competencias y las destrezas pueden relacionarse mejor y pueden ayudar a los graduados a resolver problemas cruciales en ciertos niveles de ocupación en una economía en permanente proceso de cambio. Este tiene que ser uno de los temas de análisis en la creación de programas y unidades a través de la reflexión y evolución constantes. La consideración de educación para el empleo tiene que marchar paralela a una educación para la responsabilidad como ciudadano, es decir, la obligación de desarrollarse como persona y ser capaz de asumir responsabilidades sociales. De acuerdo al informe de seguimiento de la Convención de Lisboa, es esencial también facilitar el acceso de todos los individuos a la educación.

e) Un impulso a la dimensión europea de la educación superior

Al crearse el Espacio Europeo de Educación Superior, la consideración conjunta de competencias y conocimientos por las universidades europeas contribuirá al desarrollo de titulaciones comparables y de fácil lectura y de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales.

f) El suministro de un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo con los interesados.

El cambio y variedad de contextos exige una investigación constante de las demandas sociales para la elaboración de los perfiles académicos y profesionales. Esto subraya la necesidad de intercambiar y revisar constantemente la información sobre lo que es aceptable o apropiado. El lenguaje de las competencias, puesto que viene de fuera de la academia, podría considerarse más adecuado para el intercambio y el diálogo con grupos que no están directamente involucrados en la vida académica pero que pueden contribuir a la reflexión necesaria para el desarrollo de nuevas titulaciones y a la creación de un sistema permanente para mantener al día los ya existentes. En el proyecto *Tuning*, la necesidad de consulta social respondió a:

—El deseo de iniciar el diálogo conjunto a nivel europeo en el campo de las competencias y destrezas, mediante la consulta a grupos fuera del ámbito académico (graduados y empleadores) así como también, desde una perspectiva más amplia, a otros grupos relacionados con el mundo académico (aparte de los representantes de *Tuning*, de cada una de las áreas de estudios involucradas).

—El intento de recoger información actualizada para reflexionar sobre las posibles tendencias y el grado de variedad y cambio en toda Europa.

—El deseo de partir desde la experiencia y la realidad para alcanzar niveles de diversidad o de aspectos comunes entre los diferentes países, planteando el debate con interrogantes específicos y un lenguaje concreto.

—La importancia de enfocar la reflexión y el debate a tres niveles diferentes: el nivel institucional (básico para que otros puedan tener lugar), el nivel de área temática (un punto de referencia para las instituciones de educación superior) y el nivel del conjunto de las instituciones participantes (un segundo punto de referencia relativo a la situación a nivel europeo).

—Con respecto a la importancia, estos dos grupos consideran que las competencias más importantes a desarrollar son: la capacidad de análisis y síntesis; la capacidad de aprender; la habilidad para resolver problemas; la capacidad de aplicar el conocimiento; la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas; la preocupación por la calidad; las destrezas para manejar la información y la capacidad de trabajar autónomamente y en grupo.

—En el lado opuesto inferior de la escala, aparecen: la comprensión de las culturas y costumbres de otros países; la valoración de la diversidad y el multiculturalismo; la habilidad de trabajar en un contexto internacional; el liderazgo; las destrezas investigativas; el conocimiento de diseño y gestión de proyectos y el conocimiento de un segundo idioma. Un aspecto sorprendente es la concentración de las competencias internacionales en el lado inferior de la escala con respecto a su importancia. Esto abre un número de interrogantes que necesitarían un análisis posterior. Con respecto a la realización, los puntos que aparecen más altos en la escala, en opinión de los graduados, son: la capacidad de aprender; los conocimientos generales básicos; la capacidad de trabajar autónomamente; la capacidad para el análisis y la síntesis; las destrezas para manejar la información; las destrezas de investigación; la habilidad para solucionar problemas; la preocupación por la calidad y la voluntad de tener éxito. Seis de esos puntos son considerados importantes por graduados y empleadores y lograron la apreciación más alta en la escala. Las restantes reflejan las tareas que las universidades han efectuado tradicionalmente durante siglos. Las competencias que se señalan en el lado opuesto inferior de la escala son: la capacidad de liderazgo; la comprensión de las costumbres y culturas de otros países; el conocimiento de un segundo idioma; la habilidad para comunicarse con expertos de otros campos; la capacidad de trabajar en un contexto internacional y la habilidad de trabajar con un equipo interdisciplinario. Es notable que todas esas competencias aparezcan también al final en la lista que se refiere a la importancia. Con respecto a la variación en la clasificación y el impacto por país, hay 13 puntos que no muestran variación alguna. Entre ellos hay tres de las competencias que aparecen en el parte más alta de la escala y también dos de ellas al final. Diez puntos muestran un efecto por país muy leve mientras que siete competencias muestran un efecto significativo por país.

5.1.5. Conclusiones.

Tuning demuestra que puede lograrse la convergencia dentro del pleno respeto a la diversidad y que puede conducir a una reflexión posterior y a una mejor calidad de la educación superior. Este proyecto ha expresado claramente que la única forma fiable de comparar los programas de estudio que ofrecen las instituciones de educación superior es estudiar cuidadosamente los resultados del aprendizaje y las competencias. Al definir los resultados del aprendizaje apropiados, se pueden establecer patrones en lo que respecta al nivel requerido de contenido y el conocimiento teórico y/o experimental relacionado con cada área de estudio, a las destrezas académicas y de cada área temática y a las competencias genéricas. Con la excepción de las últimas, las competencias difieren de disciplina a disciplina. Para elaborar programas más transparentes y comparables a nivel europeo, es necesario desarrollar resultados del aprendizaje y competencias para cada titulación reconocida. Esos resultados del aprendizaje deben ser capaces de ser identificados y evaluados en el programa que opta a dicha titulación. Los resultados del aprendizaje no deben ser evaluados tan sólo a nivel de cualificaciones formales como son los títulos, por ejemplo, sino también a nivel de módulos o cursos. La inclusión de resultados del aprendizaje en la parte y en la totalidad del currículo estimula su consistencia, puesto que hacen explícito lo que el estudiante debe aprender. Es obvio que la acumulación y la transferencia de créditos se facilitan por la exposición clara de los resultados del aprendizaje. Estos harán posible indicar con precisión los logros por los cuales se conceden o han sido concedidos los créditos. La definición de los resultados del aprendizaje/competencias es la responsabilidad del profesorado. Sólo los especialistas del mismo campo serán capaces de formular resultados del aprendizaje convenientes, a pesar de que es válido también consultar con otras personas interesadas en el tema dentro en la sociedad. El hecho de que se haya internacionalizado el sector de educación superior y que las instituciones y las disciplinas compitan a nivel global en nuestros días, hace necesario que los resultados del aprendizaje más generales para cada disciplina o campo de estudios sean diseñados a un nivel supranacional. Al definir los resultados del aprendizaje de esta manera, se desarrollan puntos de referencia europeos universales que serían las bases para una garantía de calidad y una evaluación interna, nacional e internacional. Una de las mayores tareas del proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* es el desarrollo de la metodología para la definición de resultados del aprendizaje/competencias. Esta metodología debería ofrecer herramientas para enfrentar cambios recientes como la internacionalización del trabajo y la educación, la prolongación de los estudios académicos como efecto de la introducción del sistema de dos ciclos y la educación permanente. En el mundo de hoy la enseñanza tradicional ha sido parcialmente reemplazada por nuevos tipos de enseñanza y aprendizaje y las instituciones de educación superior tradicionales

experimentan cada vez más la competencia de instituciones semejantes a ellas y de instituciones no tradicionales que ofrecen oportunidades novedosas y atractivas para los estudiantes. Es conveniente para la sociedad como un todo que los estudiantes encuentren su camino en un área educativa global. Transparencia es la palabra clave no sólo para esa área sino también para los programas que llevan a las titulaciones. La garantía de calidad y la acreditación forman parte integral de este cuadro. La competitividad exige la transparencia en la definición de resultados del aprendizaje y de competencias y un sistema de créditos que permita la comparación. A este respecto, son cruciales la metodología y herramientas del ECTS (acuerdos de aprendizaje, transferencia de historial académico y (en un futuro) descriptores de nivel y de cursos), que se ajusten a las necesidades de los estudiantes que se desplazan a otra universidad o los que se quedan en su país. Lo mismo puede decirse del Suplemento al Diploma. La capacidad de conseguir empleo en un contexto nacional o internacional es vital para el estudiante de hoy día. Ello implica que el estudiante buscará programas de estudio que mejor se ajusten a sus habilidades. La comparabilidad requiere no solamente sistemas comparables de educación superior a nivel europeo sino también estructuras y contenido de estudios comparables. La definición de resultados del aprendizaje y competencias y el uso del ECTS como sistema de transferencia y acumulación de créditos se ajustará a todos esos objetivos. A pesar de que hasta el momento se ha logrado mucho con el Proyecto *Tuning*, es obvio que hay todavía mucho trabajo por hacer. En primer lugar, es necesario diseminar los resultados por diferentes canales, uno de los cuales es el presente informe. En segundo lugar, se necesitan estudios más elaborados así como someter a prueba los resultados actuales en otras áreas de estudio. Por estas razones, se ha planeado una fase II del Proyecto *Tuning* que se espera comenzar en los primeros meses del año 2003 y tendrá un período de trabajo de dos años, como lo tuvo el Proyecto *Tuning I*. La primera meta de *Tuning II* es desarrollar más los enfoques relativos a la enseñanza, la evaluación y enlazar los resultados de *Tuning* con la garantía de calidad y evaluación así como con los organismos profesionales.

5.2. Careers after Higher Education a European Research Survey. (CHEERS 1997-2000)

En 1997 se puso en marcha el proyecto *Careers after Higher Education a European Research Survey* (CHEERS) que fue desarrollado entre los años 1997 y 2000. En dicho proyecto se encuestó a más de 36.000 graduados provenientes de once países Europeos: Austria, Alemania, Francia, Países Bajos, Suecia, Finlandia, Francia, Reino Unido, un país de EFTA (Noruega) uno de los Países de Europa Central y del Este en transición (República Checa) y España, sin olvidarnos de Japón que también participó en el programa a pesar de ser un país económicamente desarrollado no europeo, los egresados tenían su titulación hace cuatro años. En un primer momento el estudio tuvo el nombre oficial de “*Higher Education and a Graduate*

Employment in Europe” (Educación Superior y Empleo de Graduados en Europa) y fue más adelante cuando adquiere la nomenclatura actual.

En el cuestionario (Anexo 3) utilizado en dicho proyecto se trabajan temas tales como la búsqueda de trabajo, la transición entre Educación Superior y el empleo y la situación laboral durante los primeros años posteriores al egreso. Dicho cuestionario fue uno de los recursos que utilicé para elaborar el que en su día fue uno de los trabajos o tesinas para la presentación del DEA en el que investigue el tema de competencias y actitudes de los egresados ante la inserción en el mercado laboral y el posterior ejercicio de su profesión (Anexo 2). El cuál a su vez sentó una de las bases para la planificación del cuestionario elaborado para la intervención llevada a cabo en esta tesis.

Finalmente se realizan una serie de preguntas sobre la formación continua, la formación después de la titulación y la opinión de los egresados sobre las perspectivas profesionales a largo plazo. Entre las preguntas planteadas se encuentran la procedencia socio-biológica, los recursos y las condiciones de estudio. Dicho estudio pretendía proporcionar una base conceptual, metodológica e instrumental para realizar posteriores encuestas a gran escala en el futuro con temática similar.

Una visión comparativa de los resultados hallados en función del país de los graduados puede encontrarse en Schomburg y Teichler (2011) cuyos resultados revelaron una marcada diversidad entre los diferentes países en lo referente a la educación superior y a los vínculos entre dicha educación superior, el empleo y el tipo de trabajo.

5.3. The Flexible Professional in the Knowledge Society. New Demands on Higher Education in Europe (REFLEX) (ANECA2007)

El proyecto REFLEX es una de las herencias que nos dejó el proyecto CHEERS anteriormente nombrado, por lo tanto a partir de este último proyecto se plantea como objetivo utilizar, refinar y ampliar la información, las ideas y los instrumentos desarrollados anteriormente.

En este proyecto REFLEX participaron catorce países de Europa y Japón. A partir de la encuesta realizada en el marco de este proyecto se obtuvieron bases de datos por países, con un total de 40.787 encuestas.

El proyecto REFLEX se centró en el análisis de las siguientes cuestiones:

- Qué competencias requerían los egresados universitarios.
- Qué rol juegan las universidades en el desarrollo de dichas competencias.
- Qué tensiones surgen con los empresarios.

En el proyecto REFLEX fue financiado con recursos del Sexto Programa Marco de la Unión Europea y participaron los siguientes países: Alemania, Austria, España, Finlandia,

Francia, Italia, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, Bélgica, República Checa, Portugal, Suiza, Japón y Estonia.

En la actualidad se está trabajando en los primeros análisis y publicaciones, de los cuales se están obteniendo resultados muy interesantes sobre la inserción laboral y las competencias de los graduados a nivel internacional.

Es significativo destacar que se desarrolló un proyecto para establecer un marco de colaboración entre unidades de empleo de las universidades y ANECA, con la finalidad de compartir información sobre la inserción laboral de los titulados universitarios. En el proyecto participaron 42 universidades, se desarrolló en cuatro fases diferentes y cada una de las fases fue coordinada por una universidad. Durante la primera fase, se trabajaron los modelos de bases de datos y la utilización que se hace de las mismas. En la segunda fase, se redactó el Informe 2006, cuyo objetivo principal era conocer los datos e indicadores, prestando especial atención a los factores y competencias, relacionados con la inserción laboral. En la tercera fase, se desarrolló un catálogo de servicios y criterios de calidad, se identificaron las unidades de empleo y en la cuarta y última fase, se establecieron las distintas unidades de empleo, creando una estructura que permita el cambio de información entre ANECA y las mismas, que permita analizar cuáles son las competencias demandadas por el mercado laboral para las distintas titulaciones universitarias de forma periódica.

Dentro de este mismo ámbito de actividad, otro de los recursos eficaces es el portal Web Observatorio Universitario de Inserción Laboral el cual fue presentado el 9 de febrero de 2006, es una herramienta para profesionales o especialistas en el campo de los estudios sobre la inserción laboral en el mercado de trabajo de los estudiantes Universitarios

5.4. El profesional Flexible en la sociedad del conocimiento (PROFLEX,2006).

El proyecto PROFLEX está financiado por el programa ALFA de la Comisión Europea. El objetivo de este proyecto es obtener resultados sobre los graduados universitarios de Latinoamérica y poder establecer una comparación entre los países latinoamericanos participantes en el proyecto PROFLEX y los países europeos que participaron en el proyecto REFLEX.

La herramienta fundamental del proyecto es una encuesta que trata los aspectos cualitativos de la formación de los egresados en relación con su inserción laboral. Esta encuesta se está aplicando en algunas universidades de Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Honduras, México, Puerto Rico y Uruguay.

El proyecto PROFLEX nace a partir de la experiencia del proyecto "The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Demands on Higher Education in Europe" REFLEX.

En REFLEX participaron instituciones de Alemania, Austria, España, Finlandia, Francia, Italia, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, Bélgica, República Checa, Portugal, Suiza, Japón y Estonia. Se podrán realizar análisis de ámbito internacional muy interesantes en el área de la inserción laboral y las competencias de los egresados universitarios contando con las 40.787 encuestas obtenidas uniendo el proyecto REFLEX y el proyecto PROFLEX. La base de datos de Europa y Japón junto a la que se obtenga en Latinoamérica será una importante fuente de información para extraer conclusiones de ámbito internacional.

5.5. La Encuesta de Inserción Laboral de la ANECA

En el 2004 fue realizada la *Encuesta de Inserción Laboral de la Agencia Nacional de la Calidad y Acreditación (ANECA)*. Dicha encuesta se le pasó a 7.268 egresados de 29 universidades distintas, se centra en cuatro elementos principales:

- El proceso de elección de la titulación y acceso a la misma
- La búsqueda del primer empleo
- Situación laboral actual
- La influencia percibida de la Educación Superior en diversos aspectos laborales y extra laborales.

El cuestionario seguía una encuesta cronológica de acontecimientos laborales, formativos y de búsqueda de empleo. Estaba basado en las preguntas del cuestionario CHEERS, y en definiciones estándar de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y de la Encuesta de la Población Activa (EAP), de tal manera que quedó estructurado en siete bloques diferenciados de preguntas.

En la memoria de actividades 2006 en el observatorio de inserción laboral, alude a su participación del proyecto:

5.6. Proyectos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (OCDE) DeSeCo

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), es una organización internacional compuesta por 30 Estados, entre los cuales se encuentra España, cuyo objetivo principal es coordinar sus políticas económicas y sociales. Fue fundada en 1960 y su sede central se encuentra en París, Francia.

La OCDE es uno de los foros mundiales más influyentes, en el que se analizan y establecen orientaciones sobre temas de relevancia internacional como educación.

Entre sus objetivos fundamentales se proponen promover el empleo, el crecimiento económico y la mejora de los niveles de vida en los países miembros, y asimismo mantener su estabilidad.

Dicha Organización puso en marcha el proyecto DeSeCo, encargado de definir y seleccionar las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad.

Según ambos documentos nombrados anteriormente, las competencias son más que conocimientos y destrezas. Comprenden también la habilidad para abordar demandas complejas, movilizandando recursos psico-sociales en contextos específicos.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en el documento DESECO *Definition and Selection of competences* (OCDE, 2002: 4) define la competencia como: “*La habilidad para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas*”, precisando que las competencias son sólo observables en acciones específicas. La competencia integra y relaciona las demandas externas, el contexto y las características personales, por lo que está fuertemente ligada a un contexto y a unos contenidos concretos. Los ambientes sociales y profesionales favorables y las instituciones y los recursos apropiados posibilitan y promueven el desarrollo de competencias efectivas. Hay que subrayar que el concepto de competencia suele referirse a capacidades, destrezas, habilidades o cualidades internas.

En DeSeCo se pretende definir no todas las múltiples competencias que son necesarias para actuar en la sociedad sino aquellas que pueden considerarse básicas o esenciales, que denominan *Key competences* o competencias claves. Estas deben de reunir tres características fundamentales:

- Contribuir a producir resultados valorados por el individuo y la sociedad;
- Ayudar a las personas a abordar demandas importantes en una variedad de contextos específicos;
- Ser relevantes no sólo para los especialistas sino para todas las personas.

DeSeCo se ha creado un marco de análisis que identifica tres categorías de competencias claves.

1. Competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, tales como el lenguaje, símbolos y números, información y conocimiento previo, así como también con instrumentos físicos como los computadores.
2. Competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos, tales como relacionarse bien con otros, cooperar y trabajar en equipo, y administrar y resolver conflictos.
3. Competencias que permiten actuar autónomamente, como comprender el contexto en que se actúa y decide, crear y administrar planes de vida y proyectos personales, y defender y afirmar los propios Derechos, intereses, necesidades y límites.

La habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que depende del conocimiento individual del lenguaje, del dominio de destrezas prácticas para el manejo de tecnologías de información y de las actitudes de la persona respecto de los otros con que desea comunicarse.

El Proyecto DeSeCo considera además la evolución de estas competencias a lo largo de la vida, pues ellas no se adquieren de una vez para siempre. Con el tiempo pueden enriquecerse o perderse; pueden volverse menos relevantes por que el entorno se transforma o pueden transformarse a medida que la persona se adapta a nuevos entornos y situaciones.

A continuación se hace alusión a alguno de los artículos relacionados con la OCDE:

5.7. Otras referencias teóricas

En el año 1991, *La Secretary of Labor's Comisión on Achieving Necessary Skills* (SCANS) publicó el documento *What Work Requires of School*, es en este documento donde las competencias son agrupadas en cinco categorías necesarias para conseguir la inserción profesional. Destaca la necesidad de adquirir una serie de habilidades y cualidades personales como base para adquirir y desarrollar las competencias.

Desde el año 1992, se celebran a nivel nacional las Jornadas de Economía de la Educación, bajo la dirección de la Asociación de Economía de la Educación (EADE). El propósito de estas jornadas es reflexionar entre expertos sobre el papel de la educación en las cuestiones relacionadas con el mercado de trabajo haciendo especial hincapié en la inserción en el mismo con unos resultados positivos, para que esta proceso no se quede sólo en intenciones se dedica un espacio a temas específicos de financiación, planificación y gestión de las propuestas.

La difusión a la sociedad y a los diferentes sectores públicos afectados por la temática contribuye en la búsqueda de una mejor inserción laboral de los egresados.

Las últimas jornadas AEDE se celebran el día 10 y 11 de julio de 2008, se cuenta con especialistas españoles en temas educativos. En el marco de 40 Aniversario de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Santiago de Compostela, estas jornadas son un punto de partida importante para la reflexión de los estudiantes de economía y empresa, así como del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

Entre las conclusiones extraídas de dicho programa llama la atención el hecho de que los egresados en países del norte y oeste de Europa, así como en Japón, disfrutaran de una transición poco traumática del estudio al trabajo, y parece ser que hacen un buen uso de los conocimientos y aptitudes obtenidos durante su estancia en la universidad, contrastando con los egresados del sur de Europa, que tienen mayor dificultad en encontrar y mantener un empleo apropiado a su educación durante los primeros años después de terminar los estudios. Podríamos justificar algunas diferencias basándonos en las desiguales maneras de enseñar y aprender que tienen dichos países. Por otro lado parece ser común en todos los países una fuerte base teórica de la educación superior, en el norte y oeste de Europa se concede mayor atención a

los aprendizajes, basados en actividades prácticas, más orientadas a adquirir experiencia laboral durante los estudios.

En el año 1999, la Universidad de León (ULE) pone en marcha un Programa de Calidad Institucional y analiza la transición desde la Universidad al trabajo de los licenciados. Dicho programa está basado en un trabajo marco de Planes de Calidad ya establecido en algunas universidades. En la ULE tienen claro que lo que les ocurre a los licenciados después de graduarse está relacionado con la experiencia vivida en la universidad a lo largo de toda la carrera: por ello realizan un proceso de evaluación interna de los estudios que los licenciados han cursado. Se encuesta a los licenciados con el propósito de conocer las opiniones que tienen sobre su inserción laboral, los estudios realizados y las competencias desarrolladas en la Universidad.

La ULE solicita a los licenciados evaluar el criterio de selección de sus “empleadores” justo un año después de su licenciatura. Usando una escala de 1 (poco importante) al 5 (muy importante), los licenciados tienen que evaluar cada criterio. En general, “personalidad, actitudes y competencias socio-comunicativas” y “conocimientos teóricos” recibieron la puntuación más alta. Mientras que el criterio “asistencia académica/consejos ofrecidos desde la institución a los licenciados” recibieron la puntuación más baja.

Figura 5. Importancia de los requisitos de los empleadores. ULE (escala de 1 a 5). (Fuente: Vidal, 2001 y 2003)

Personalidad, actitudes y competencias socio-comunicativas 3.4
Conocimientos teóricos 2.9
Conocimientos generales 2.8
Conocimientos informáticos y nuevas tecnologías 2.6
Trabajo en equipo 2.4
Provisión de lugares de trabajo 2.1
Dirección y planificación 2.1
Habilidad para lenguas extranjeras 2.0
Asistencia académica/consejos ofrecidos desde la institución a los licenciados 1.6

Centrándonos en las competencias que los empresarios o empleadores prefieren que acrediten los trabajadores o aspirantes a un puesto de trabajo, destacamos que quince años atrás ya se hacía alusión a conceptos que hoy en día son claves, tener confianza en sí mismo y en sus capacidades; ser capaces de aprender nuevas destrezas y mantener actitudes positivas; ser buenos comunicadores, con buena expresión oral y escrita, basada en un apropiado dominio gramatical; Poseer capacidad para la lectura y las matemáticas; Desarrollar y mantener la decisión de sentirse comprometidos con los objetivos integrales de la empresa (Echeverría, 1993). Durante ese mismo año, otros autores aluden a la importancia del saber comunicarse, saber adaptarse, saber aprender, saber resolver, saber colaborar, saber tomar decisiones, saber buscar entrar y mantener el trabajo (Repetto, 1993).

El movimiento de educación para la carrera es una de las cuatro corrientes surgidas en el campo de la Orientación, con el objetivo de estudiar las relaciones de las personas con el mundo laboral (Rodríguez, 1998). Echeverría (2002) diferencia entre competencia técnica; la cual sería el “saber”, la metodológica, el “saber hacer”; la participativa el “saber estar” y la personal el “saber ser. Añade a su vez que la competencia de acción sería la suma del “saber” (“saber y “saber hacer”) con el “sabor” (“saber estar” y “saber ser”).

Molero López-Barajas (2000), presenta a su vez otra clasificación en la que afirma que existe una competencia clave llamada Competencia de Acción, la cual permite llegar al concepto de Competencia Profesional. Afirma que esta competencia se obtiene a través de cuatro subcompetencias, que son: técnica (referida al conocimiento especializado); Metodológica (aplicación al contexto laboral de los conocimientos adquiridos); Participativa (comunicación) y Personal (referida a los valores y convicciones y la coherencia con estos).

En el año 2000 se crea el Vicerrectorado de Empleo en la Universidad Politécnica de Valencia, con el propósito de ayudar a la consecución de la inserción laboral de los egresados. Unos meses después se creó el Servicio Integrado de Empleo con el propósito de dar un nuevo impulso a la iniciativa. En la memoria del 2007 de dicho servicio podemos ver detalladamente en qué consiste el servicio integrado de empleo, las prácticas en empresas e instituciones nacionales e internacionales, gestión de empleo, orientación profesional para el empleo y autoempleo, la formación para el empleo y un observatorio de empleo y formación entre otros. Todos estos recursos tienen como propósito el facilitar la inserción profesional de los egresados. En el 2004 se realizó una jornada internacional que tenía como título “la transición al trabajo de los jóvenes graduados europeos”, dichas jornadas fueron una continuación de las celebradas en León en el 2003 y a la que posteriormente añadiré. Se llegaron a conclusiones como que las diferencias entre los diferentes sistemas universitarios hacen que, incluso en el espacio europeo, no digamos ya en relación con otros espacios mundiales, es muy complicado establecer una comparación de la transición de los graduados de la educación superior al mundo del trabajo. Existe todo tipo de diferencias en los sistemas. Las características de las Universidades son muy dispares, al igual que lo son en las titulaciones, culturas empresariales y sociales.

En el año 2003 se celebró en la Universidad de León el seminario (Métodos de Análisis de la Inserción Laboral de los universitarios), organizado por el Consejo de Coordinación Universitaria. El objetivo general de dicho seminario fue analizar los métodos y estrategias más adecuados para el estudio de la inserción laboral de los egresados. Algunos de los objetivos específicos fueron:

1. Definir las necesidades de información sobre la inserción laboral que tienen los responsables de las universidades y su uso en la toma de decisiones.
2. Establecer recomendaciones que puedan ser utilizadas por las universidades para introducir mejoras metodológicas.

3. Compartir la información acerca de la metodología seguida en diferentes países y universidades.
4. Conocer las estrategias metodológicas de más éxito y los principales problemas encontrados

Como resultado del seminario, se consideró como necesidad el aumentar el conocimiento mutuo entre las diferentes instituciones sobre las diferentes iniciativas puestas en marcha y que tengan como temática la inserción laboral de los egresados.

Existe una trayectoria en la que la Universidad de Zaragoza trabaja de forma conjunta con instituciones públicas como pueden ser el Gobierno de Aragón o el Instituto Aragonés de Empleo. Algunas de las iniciativas llevadas a cabo las enumero a continuación:

El 30 de septiembre de 2005 se presentó por parte de la Universidad de Zaragoza y el Instituto Aragonés de Empleo el observatorio de Empleo Universitario. Es un sistema de información que pretende que las instituciones y profesionales relacionados con el empleo y la formación superior dispongan de los datos precisos para tomar decisiones en sus ámbitos de trabajo, competencia transversal tenida en cuenta en este estudio. Algunos de los objetivos planteados con dicha iniciativa fueron el conocer el mercado de trabajo universitario aragonés, conocer los medios y las vías utilizadas en la búsqueda de empleo por los titulados universitarios y servir de apoyo a la orientación profesional. La iniciativa es muy interesante aunque posiblemente demasiado práctica.

El 13 de abril de 2004 el Gobierno de Aragón y la Universidad de Zaragoza impulsan nuevas acciones de inserción laboral para universitarios. Ambas instituciones colaboran en materia de formación, orientación laboral, prácticas en empresas nacionales e internacionales, entre otras actuaciones, en el marco del Proyecto Universa, en esta iniciativa, el desarrollo de las competencias se trabaja de manera transversal.

La Fundación Empresa Universidad de Zaragoza (FEUZ) creada en 1982, por iniciativa de la Cámara de Comercio de Zaragoza y la Universidad de Zaragoza, funciona como centro de asesoramiento y coordinación para la Universidad y la Empresa en los campos estratégicos de Formación, Empleo, Promoción de Iniciativas Empresariales y la Innovación. Entre los objetivos que destacaría de dicha fundación, se encuentran el fomentar y desarrollar el diálogo y la colaboración entre la Universidad de Zaragoza y las empresas y tener a disposición de las empresas Bolsa de estudiantes y Titulados para la realización de prácticas nacionales e internacionales.

Iniciativas de este tipo favorecen la relación entre el espacio Universitario y el empleo y lo harán aún mas, en tanto en cuanto, se tengan en cuenta cada vez más las competencias y las actitudes de las personas que quieren insertarse en el mercado laboral.

6. Mercado de trabajo.

La información desarrollada en este apartado se ha obtenido de la memoria del observatorio de empleo del Instituto Aragonés de Empleo en 2010 y 2011, del Avance Económico realizado por la Confederación de Empresarios de Aragón en 2010 y 2011, del boletín de situación económica y del mercado laboral de la Cámara de Comercio de Zaragoza en 2010 y 2011 y del Acuerdo Social para la Competitividad y el Empleo de Aragón en 2012-2015, firmado en 2012 por los agentes sociales y el Gobierno de Aragón.

La empleabilidad, no sólo depende de las características del individuo y de su preparación para desempeñar una variedad de funciones, sino que también está relacionada con las oportunidades de empleo disponibles en el mercado laboral. Así, existen diferentes factores en el contexto laboral que la promueve o inhibe. Para definir la empleabilidad hay que tener en cuenta tanto los factores personales o del individuo como los factores relacionados con el contexto, es decir, aquellos que son externos y están relacionados con la coyuntura del mercado de trabajo en particular y el contexto social en general. De Grip, Van Loo y Sanders (2004) afirman que la empleabilidad está en función de las capacidades y motivaciones del individuo y de su entorno. Entorno que puede medirse a través de indicadores sobre previsiones en el mercado laboral o sobre uso de tecnología pero que también puede incluir otros aspectos como redes sociales, factores culturales y otros datos sociales relativos a economía de la familia, la educación, etc.

Recordemos que la intervención con los egresados data desde marzo de 2010 a marzo de 2011, de ahí la importancia de conocer cuál es en dicho periodo la situación económica y social a nivel internacional, español y autonómico.

6.1. Evaluación del mercado de trabajo a nivel internacional durante 2010 y 2011 y 2012

En el contexto actual de inestabilidad económica, los egresados afrontan una incertidumbre cada vez mayor con respecto a la expectativa de realizar una transición satisfactoria hacia el mercado de trabajo. No cabe duda de que la crisis económica mundial ha contribuido a poner de manifiesto la fragilidad de los egresados en el mercado de trabajo, entre 2010 y 2011 y 2012 se produce un incremento persistente de la tasa de desempleo en los egresados de diferentes países en general y en España en particular.

Los principales factores que afectarán al crecimiento mundial a lo largo del año 2010 han sido la evolución de la crisis de deuda soberana en Europa, la creciente amenaza de guerra de divisas y la amenaza de proteccionismo, la evolución de los precios de las materias primas,

especialmente del petróleo y por último, la reactivación y normalización de los mercados financieros internacionales.

En 2010, como era de esperar, se confirma la severidad y amplitud de la crisis económica internacional, a pesar de que existe un pequeño atisbo de mejoría de la producción a nivel global. Este periodo se ha visto empañado por la paralización de todos los mercados financieros lo que desemboca en la falta de movimiento o flujo normal de financiación entre los diferentes países con stock de ahorro hacia aquellos otros que necesitan financiación.

El mercado económico a nivel internacional lleva tres años paralizado y la falta de crédito para el desarrollo normal de las actividades provoca un descenso de la demanda y una clara falta de confianza generalizada. Los egresados a nivel internacional se ven inmersos en una coyuntura laboral que disminuye de por sí su nivel de empleabilidad.

Durante el año 2010 se ha comenzado un inicio de recuperación a un nivel muy desigual, siendo los grandes favorecidos por su desarrollo positivo países como Estados Unidos, Alemania, China o Brasil. La Unión Europea nos presenta la otra cara de la moneda, por su lento crecimiento especialmente en países periféricos que dependen del crédito internacional, como Grecia, Irlanda, Portugal y España.

Esta desigualdad o asimetría en el crecimiento se debe en parte a que los países menos dependientes del crédito exterior presentan mejores saldos exteriores, como es el caso de Alemania, China o Brasil y son más capaces de impulsar su crecimiento mejorando su competitividad internacional. Otros países como Estados Unidos, han recurrido a una agresiva política monetaria con el propósito de debilitar la moneda e impulsar su competitividad exterior, evitando deteriorar el sistema productivo. Esta situación es justamente la contraria a la llevada a cabo por la Unión Europea, el otro gigante mundial. El Banco Central Europeo ha destacado en este periodo por su neutralidad en el mercado y como resultado, el euro ha vivido dos fases de una crisis de deuda soberana, encontrándose en 2010 en una encrucijada sobre su viabilidad en una Unión Monetaria sin coordinación de políticas fiscales.

El crecimiento para el conjunto de la economía mundial en este año 2010 es de un (4,8%) según el Fondo Monetario Internacional, con una previsión del (4,2%) para el año 2011. Las economías avanzadas han crecido un (2,7%), con la previsión de un alza del (2,2%) para el año entrante; mientras que las economías en desarrollo se han movido a un más dinámico (7,1%), que las previsiones moderan en 2011 al (6,4%).

Para EEUU, el 2010 se sitúa en el (2,6%), moderándose hasta el (2,3%) en 2011. Los principales reparos para el crecimiento se encuentran en el paro y, en el mercado inmobiliario. La construcción de vivienda sigue sin recuperarse, con un exceso de oferta en el mercado, al que llegan incesantemente las ejecuciones hipotecarias. Por su parte, el desempleo se sitúa en un elevadísimo (para los estándares norteamericanos) (9,6%), y con una proporción notable de parados de larga duración.

Por su parte, la Unión Europea presenta un panorama mucho más lento y disperso. A lo largo del año 2010, el crecimiento se situará alrededor del (1,7%), descendiendo hasta el (1,5%) en 2011. La evolución de este año que finaliza ha sido muy convulsa. Así, el primer trimestre trajo consigo un crecimiento mucho más lento de lo esperado, con la economía germana muy parada por las condiciones meteorológicas. A ello se unió en abril la paralización y amenaza sobre el tráfico aéreo causadas por las cenizas emitidas por el volcán islandés, con consecuencias sobre toda Europa. Sin embargo, la aceleración del comercio internacional y el vigor con el que crecieron las exportaciones alemanas en este primer semestre, animaron las expectativas de crecimiento del conjunto de los países europeos y, especialmente, de su sector industrial.

No obstante, las dificultades en las que se han visto envueltos diversos países para hacer frente a sus compromisos de control del déficit y, consecuentemente, a su capacidad de renovar sus deudas en los mercados financieros internacionales, provocaron antes del verano y a finales de diciembre (con las intervenciones en Grecia e Irlanda) una marcada desconfianza sobre los mecanismos europeos de solidaridad y, como consecuencia, sobre la credibilidad del euro. Por otro lado, junto a estas dudas se ha producido una fuerte apreciación del euro, debida a las intervenciones de EEUU y China para devaluar sus monedas e impulsar sus sectores exteriores. La economía alemana vuelve a convertirse en la locomotora europea, con un crecimiento estimado por su propio gobierno para el 2010 del (3,4%), empujado por la producción industrial, con una inflexión hacia el (2%) en 2011, que ya ha comenzado en el tercer trimestre de este año.

En Asia, la economía japonesa también da síntomas de agotamiento en su recuperación, a mitad de camino entre EEUU y la UE. El crecimiento en 2010 es del (2,7%) y del (1,5%) para 2011. En este caso, tanto las exportaciones (que crecieron fuertemente por las compras americanas y chinas a principio de año) como el consumo interno se están ralentizando. En China el crecimiento es mucho más fuerte. Sigue liderando la recuperación con un crecimiento estimado para 2010 del (10,5%) y del (9,6%) para 2011. No obstante, los riesgos de recalentamiento se han elevado intensamente. Las autoridades económicas chinas han tratado de aminorar el riesgo de estallido de su burbuja inmobiliaria, pero el crédito sigue creciendo por encima de lo deseado y la inflación se sitúa en máximos aún moderados del 3,6% en septiembre, pero en permanente escalada. Así, los tipos de interés de referencia han aumentado el (0,25%), hasta el (5,56%).

Por lo tanto, en el ámbito internacional, 2011 ha estado marcado por la ralentización del crecimiento económico global y por la existencia de importantes convulsiones políticas y económicas.

En términos generales, la desaceleración global ha sido causada por dos motivos. Por un lado, el consumo privado no ha conseguido reactivarse en la mayoría de las economías avanzadas. Por otra parte, no se está produciendo un reequilibrio externo. El alto precio de las

materias primas complica aún más la actividad importadora. A esto se ha unido el agravamiento de la ya persistente crisis financiera y de deuda soberana en los países de la Eurozona. Ha crecido la incertidumbre en los mercados financieros sobre la capacidad de estabilizar la deuda pública de algunos países y la falta de confianza de los inversores internacionales ha limitado la financiación de los mercados y el necesario movimiento de capitales.

De este modo, la situación ha ido empeorando a lo largo de los últimos meses con un descenso de la demanda y el comercio internacional que ha derivado en la desaceleración económica global. Ello ha llevado a los principales organismos internacionales a revisar a la baja sus previsiones de crecimiento para 2011 y 2012.

En conjunto, la estimación de crecimiento de la economía mundial para el año 2011 según el Fondo Monetario Internacional fue de un (4%), con una previsión similar para 2012. Descendiendo a mayor detalle, el año se inició con la llamada Primavera Árabe, una serie de revueltas populares en algunos países del norte de África que pusieron fin a largos años de gobiernos autoritarios y que se han extendido a lo largo del año a otros países árabes, convirtiéndose incluso en conflictos bélicos armados. La principal derivación económica de las revoluciones en estos países, ha estado ligada a las importantes subidas globales del precio del crudo y los productos energéticos. El terremoto, el tsunami y el terrible accidente nuclear que tuvieron lugar en Japón en el mes de marzo han supuesto un colapso general en ese país, con consecuencias económicas nacionales e internacionales por la ruptura de cadenas de suministro en diversos sectores. La actual situación externa y el recuperado riesgo deflacionista ponen en tela de juicio una recuperación fuerte y sostenida.

En EEUU, frente al mayor vigor observado en 2010, la primera parte de 2011 mostró un crecimiento más lento de la actividad, repuntando en el tercer trimestre, la mejoría ha venido de la mano del consumo privado y la inversión industrial y en menor medida del sector exterior, afectado por el descenso de demanda internacional.

Las economías de los países emergentes, por su parte, han seguido creciendo con fuerza gracias al vigor de su demanda interna, aunque de forma más moderada que en periodos anteriores. China, continúa registrando crecimientos en los tres primeros trimestres, asistiendo a un proceso de suave aterrizaje por la caída de la demanda. Otros países emergentes como Brasil, sin embargo, se encuentran en un momento de estancamiento económico agravado por altas tasas de inflación.

Centrando la atención en la Unión Europea, se prevé que termine el año creciendo en torno al (1,6%), impulsada por los países con economías más fuertes (Alemania y Francia), frente a la contracción de los países periféricos (Grecia, Portugal e Irlanda) y el debilitamiento de economías como Italia y España.

En el tercer trimestre, se ha observado una moderación del ritmo de crecimiento de todos los miembros de la UE, con un crecimiento conjunto de (1,4%). Desde el punto de vista

de la demanda, se ha producido una fuerte ralentización del consumo privado y de la inversión, así como un descenso en el vigor de aumento de las exportaciones y las importaciones. Por sectores, al margen del mejor comportamiento de la agricultura; la industria manufacturera ha rebajado de forma destacable su tasa de incremento, la construcción ha intensificado sus recortes y los servicios han moderado su avance, especialmente las ramas de comercio, transporte y hostelería, mientras que se ha mantenido el crecimiento de otros como los servicios profesionales.

El mayor problema es que la destrucción de empleo y la reducción de la renta disponible frenan el consumo de las familias, mientras que las dificultades de acceso al crédito y una demanda frágil afectan al sector productivo.

Alemania continúa liderando el crecimiento de los grandes países europeos, pese a la moderación del segundo y tercer trimestre, siendo en este último el crecimiento de un (2,6%) Se prevé que su economía crezca en el conjunto del año en torno a un (2,8%), sostenida por su demanda interna. Un mayor impulso del consumo de los hogares, por el mejor comportamiento del empleo y la inversión en bienes de equipo de las empresas, ha contrarrestado el peor comportamiento de su sector exterior. No obstante, los últimos datos avanzan un menor dinamismo de todos los componentes y una mayor ralentización a final de año.

La agudización de la crisis de deuda soberana se ha intensificado en los países rescatados, sobre todo en Grecia, que tras las debilidades políticas mostradas, se ha visto forzada a un cambio de Gobierno que debe implantar las profundas reformas exigidas para continuar recibiendo los fondos del plan de rescate.

Las altas primas de riesgo han puesto en el punto de mira a otros países periféricos como Italia y España. El Banco Central Europeo trató de aliviar las tensiones de ambos países a través de la compra de bonos del estado en agosto. Sin embargo, la presión se ha reavivado en los últimos meses. Las fuertes caídas de competitividad fruto de deficiencias en el crecimiento y el elevado endeudamiento, junto al pobre planteamiento de reformas efectivas en Italia, provocó una crisis interna que ha acabado con el nombramiento de un nuevo Gobierno de tecnócratas que debe llevar a cabo un profundo reajuste de consolidación fiscal. Por su parte, el nuevo Gobierno recientemente elegido en España deberá emprender profundas medidas fiscales, laborales y financieras en nuestro país.

En la Zona Euro, se ha producido a lo largo del año un cambio en la política monetaria: de restrictiva a expansiva. Tras las subidas de la primera parte del año, el Banco Central Europeo realizó en noviembre una rebaja de 25 puntos básicos del tipo de interés de referencia y otra más reciente en diciembre, que sitúan el tipo de referencia en (1%). Se han anunciado también medidas de apoyo a la refinanciación de la banca para dotar de mayor liquidez al sistema.

La intensificación de la crisis ha llevado a aprobar en las cumbres europeas una serie de acuerdos con el objeto de atajar el estrés financiero. Así ocurrió en octubre con la quita del 50% de la deuda griega para inversores privados, la mayor dotación al Fondo Europeo de Estabilidad Financiera y la recapitalización del sector financiero. Se apuesta, no obstante, por trabajar de forma conjunta para dar una solución a estos problemas que afectan no sólo a los egresados sino a todos los miembros de los diferentes países.

6.2. Evaluación del mercado de trabajo en España durante 2010, 2011 y 2012

La economía española, como viene sucediendo en el resto de países desarrollados, inició un ligero cambio positivo en 2010 en pro de la recuperación, si bien todavía de forma muy lenta y gradual. Las previsiones de crecimiento para este año a finales del pasado 2009 indicaban un retroceso de la producción del (-0,7%), mientras que las previsiones actuales fijan ese retroceso en torno al (-0,2% o -0,3%). Para 2011, las previsiones actuales auguran un crecimiento del 0,7% según el consenso de los analistas tanto nacionales como internacionales, siendo la previsión del Gobierno del (1,3%), de lejos la más optimista.

Este patrón de recuperación más lenta, contrapartida de una caída de menor intensidad que otros países como Alemania, obedece a las características propias de la crisis en España, pero también a unos mercados que responden con mucha mayor rigidez a las variaciones de producción, tanto al alza como a la baja, lo que desencadena una mayor persistencia de los desequilibrios, como el paro o el déficit exterior.

La evolución de la situación económica a lo largo del 2010 se debió a los siguientes riesgos:

1. El ritmo de recuperación de la economía española fue más lento que el de las economías de su entorno, al menos sin reformas en profundidad que, en todo caso, necesitan tiempo para dar resultados. El riesgo de esta situación consiste en que un desequilibrio muy grande con el ritmo del líder, en este caso Alemania.

2. La necesidad de reformar profundamente nuestro mercado laboral para recuperar el empleo y, con él, la capacidad de consumo. Finalmente se reformó en la segunda mitad del año y sin entrar en la materia fundamental, la necesidad de dotar de un marco de flexibilidad al entorno laboral, que permita a las empresas adecuar el volumen de empleo a las necesidades de producción, preservando la estabilidad del empleo e impulsando su productividad, tal como reclaman tanto empresarios como trabajadores. Recordemos que en marzo de 2010 comienza la intervención con los egresados en España, sabiendo que esta es la coyuntura económica y de mercado en la que se encuentran inmersos, y qué duda cabe, que influye directamente en su nivel de empleabilidad.

3. El riesgo más patente de falta de credibilidad en el ámbito internacional sobre la capacidad de control de las cuentas públicas para cumplir con nuestro compromiso sobre el

objetivo de déficit público. A lo largo del año, el Gobierno ha aprobado dos paquetes de medidas en mayo y noviembre.

El último trimestre de 2009 marcaba el final nominal de la crisis de la economía española con el sexto descenso trimestral consecutivo para pasar, ya en 2010, a crecimientos positivos, de una décima en el primero y tres en el segundo trimestre. Todo apuntaba, por tanto, a una trayectoria ascendente, empujada por la recuperación de la demanda interna, a la que desafortunadamente no acompañaba la demanda exterior. Por el lado de la demanda, el componente con un crecimiento más vigoroso fue el consumo de los hogares, con una trayectoria ascendente en el primer y segundo trimestre, que volvió a negativo en el tercero. Las razones de esta evolución tienen que ver con los estímulos fiscales, por ejemplo para la compra de vehículos, así como el adelanto de compras antes de la subida del IVA, siendo la retirada de estos estímulos, la propia subida del impuesto y el anuncio del primer paquete de medidas para control del déficit los causantes del cambio brusco de tendencia en el segundo semestre.

Las medidas anunciadas por el Gobierno tienen un efecto doble: por una parte, los propios recortes que anuncian, con una rebaja del (5%) de media de los salarios públicos (lo que directamente resta renta disponible y, por tanto, consumo); una segunda parte, más relevante desde el punto de vista de las expectativas de los consumidores, tiene que ver con la asunción por parte del Gobierno de la gravedad de la crisis y la necesidad de realizar sacrificios por parte de los todos agentes económicos. Los empresarios y los trabajadores de la parte privada de la economía ya estaban percibiendo esta gravedad (más de dos millones de nuevos parados y 150.000 empresas cerradas), pero el alcance afecta por primera vez a los asalariados públicos. En su conjunto, la población percibe la existencia de problemas de muy difícil solución y su prolongación mucho más allá de sus propias previsiones.

Así pues, las expectativas de los agentes, que empezaban a ser positivas, como lo denota el crecimiento del consumo, pasan de nuevo a negativas, trasladándose a la retracción del consumo más allá de la reducción real de rentas.

La demanda externa tiene el recorrido inverso a lo largo del año. El patrón de crecimiento en 2010 se asemeja al desequilibrio previo a la crisis, con una aportación positiva por parte de la demanda interna y aportación negativa de la demanda externa. Efectivamente, en cuanto se reanima el consumo, el crecimiento de las importaciones se dispara todo el primer semestre por encima del crecimiento de las exportaciones.

De nuevo, la situación gira bruscamente en el segundo semestre, con el estancamiento de las exportaciones, pero un gran descenso de las importaciones, de forma que nos encontramos de nuevo ante una aportación positiva de la demanda externa.

El descenso del consumo se centra de forma muy importante en los bienes importados, lo que explica que a pesar del fuerte freno del consumo, no tenga una repercusión tan elevada como cabría esperar en la producción y consecuentemente en el empleo, que es el factor que

más directamente interesa con vistas a los posibles resultados de la intervención propia de este trabajo.

Por el lado de la oferta, nos encontramos con evoluciones muy dispares. La Construcción continúa con su larga travesía por el desierto, registrando continuos descensos intertrimestrales. En este caso, a los problemas ya conocidos de construcción de vivienda residencial, se suman en el segundo semestre la anunciada paralización de una buena parte de las obras públicas, dentro del paquete de ajuste.

La Industria, el sector más afectado por la crisis internacional y la paralización de los mercados exteriores, comienza desde finales del 2010 una muy modesta recuperación, en el caso español, incrementada por las compras realizadas desde Alemania, país que, como hemos visto, remonta fuertemente a través de las exportaciones.

El sector de Servicios de Mercado, que fue el último en verse afectado por la crisis, también comienza tímidamente a remontar, aunque con más retraso (todavía el primer trimestre está en negativo), registrando incrementos en los dos siguientes. Es el que muestra mayor fortaleza al nuevo panorama dibujado a partir del verano.

En definitiva, nos encontramos con una evolución completamente dispar, con una primera mitad del año prometedora, mejorando las expectativas y previsiones de crecimiento, dando paso en la segunda mitad del año con una recaída, especialmente por el lado de la industria. A lo largo de este año 2010 hemos podido constatar un antiguo y conocido problema de nuestro sistema económico: la excesiva dependencia del sector exterior, el exceso del recurso a las importaciones, que la crisis parecía haber cambiado y que retorna al mínimo restablecimiento del consumo. En las condiciones actuales de quiebra de los mercados financieros internacionales, la cuestión es cómo vamos a seguir financiando un mayor déficit exterior.

En cuanto al mercado laboral, la situación es, asimismo, la previsible: en las últimas décadas, con el marco jurídico institucional en el que se desenvuelven las empresas y los trabajadores, el desempleo se genera en las épocas de recesión, siempre por encima del 20%, y se resiste a bajar. La economía deja de destruir puestos de trabajo cuando crece en el entorno del (1,5%) y genera empleos con crecimientos superiores al (2%). Como efectivamente, en el año 2010 no se ha crecido en estos parámetros, ni mucho menos, a pesar de la ligera recuperación, ha continuado el proceso de destrucción de empleo.

Con los datos oficiales del mercado laboral publicados hasta el tercer trimestre del año, a lo largo de 2010 se destruyeron en España 99.100 puestos de trabajo. A la vez, se incorporaron 149.000 personas al mercado laboral, por lo que en total el desempleo aumentó en 248.100 personas, un (5,7%), quedando la tasa de paro de los 9 primeros meses del año en el 19,8%, creciendo un punto a lo largo del 2010.

El sector en el que más empleo se ha destruido es Construcción, 134.600 puestos de trabajo, seguido por Industria (80.300) y Agricultura (28.800). En el sector Servicios se han creado en total 144.400 empleos en 2010, aunque se han destruido 39.000 empleos en los últimos doce meses.

El mínimo de ocupados (18.394.200) se alcanzó en el primer trimestre del año, y desde entonces hay una senda lenta de recuperación de la ocupación. El máximo de parados (4.645.500) se ha estimado en el segundo trimestre del año. La tasa de paro máxima se alcanza también en el segundo trimestre (20,09%), ya que a pesar de la mejoría en la ocupación, la población activa aumenta en mayor proporción. En el tercer trimestre la tasa de paro disminuye levemente porque retrocede la población activa.

Dejando atrás el 2010 y centrándonos en el 2011, la economía española ha sufrido el mismo proceso de desaceleración que el conjunto de las economías europeas. La crisis de deuda está golpeando de forma intensa a nuestro país, cuyo elevado diferencial de la prima de riesgo respecto a los bonos alemanes supone un encarecimiento del coste de la financiación para España en el exterior, que afecta tanto al sector público como al privado.

Esto agudiza todavía más el persistente problema de déficit y dependencia externa de nuestra economía, cuya reducción es imprescindible para conseguir un modelo de crecimiento más equilibrado y restablecer la confianza internacional en nuestro sistema económico.

La reforma laboral aprobada por el Gobierno a finales 2010, no ha tenido un efecto positivo en el mercado de trabajo. Se acrecienta así la necesidad de realizar una reforma urgente y profunda del mercado laboral. Es una medida imprescindible para facilitar la creación de empleo cuando comience a recuperarse la demanda, incentivando la contratación y dotando a las empresas y trabajadores de mayor flexibilidad interna para adaptarse a las circunstancias cambiantes de demanda y producción. Ello revertirá en una mejora de su competitividad en el mercado nacional e internacional.

Tampoco ha tenido frutos la fallida reforma de la negociación colectiva impuesta en el mes de junio. En ese sentido, entre otros aspectos, es imprescindible vincular más las remuneraciones salariales a la productividad y a la competitividad en lugar de al índice de precios al consumo, tan influenciado por factores externos, como venimos reclamando las organizaciones empresariales y recomiendan los principales analistas y organismos económicos nacionales e internacionales (el Banco de España el FMI, la OCDE o la Comisión Europea).

A lo largo del año también se ha producido una importante contracción del gasto público y diversas modificaciones fiscales e impositivas, en un proceso de consolidación fiscal con el fin de cumplir el límite de déficit público establecido en el (6%) para 2011. No obstante, los últimos datos de las cuentas públicas de las Comunidades Autónomas parecen indicar que se va a sobrepasar ese máximo.

2011 ha estado marcado, además, por un proceso de cambio político en muchas Comunidades Autónomas (como Aragón) tras las elecciones Autonómicas de marzo, y por el cambio de Gobierno Central tras las del mes de noviembre. Son los nuevos Ejecutivos los que presentaron unos Presupuestos Generales y Autonómicos para 2012 que trataron de aminorar los desajustes económicos existentes.

La evolución del Producto Interior Bruto a lo largo del año 2011 ha reflejado la mencionada desaceleración económica. Así, tras una primera parte del año de tímida recuperación, los datos de la Contabilidad Trimestral del INE mostraron un estancamiento de actividad en el tercer trimestre con crecimiento intertrimestral nulo, que puede convertirse en negativo en el cuarto.

A lo largo del año 2011, se mantuvo un patrón de contribución negativa de la demanda nacional y positiva de la externa. Por tanto, el crecimiento de la economía española estuvo sostenido por el sector exterior, si bien su aportación también se ralentizó en los últimos meses por el menor impulso de las exportaciones a causa del freno de las economías de la Unión Europea, los países a los que se destinan mayoritariamente nuestras ventas. Las importaciones también han aumentado y con ellas el déficit comercial. Además, se ha ampliado el déficit energético frente a la corrección del déficit de bienes no energéticos.

Desde el punto de vista de la demanda interna, tanto el componente de consumo como el de inversión registraron valores negativos a lo largo del año. La desfavorable evolución del mercado laboral, así como la dificultad de acceso y el encarecimiento de la financiación para personas y empresas explican la importante contención del consumo privado, que se refleja tanto los datos de la Contabilidad Nacional como en los de matriculaciones de vehículos y comercio al por menor.

El consumo de las Administraciones Públicas también se ha visto recortado de forma importante por el proceso de consolidación fiscal emprendido, afectando tanto a la remuneración de los empleados públicos como a la contención de compras de bienes y servicios. La formación bruta de capital fijo siguió descendiendo. Únicamente la inversión en bienes de equipo ha tenido un comportamiento mejor, mientras que la inversión en construcción continúa sufriendo importantes recortes por el descenso de construcción tanto residencial como de infraestructuras, afectada por el parón de la inversión pública, como refleja la caída de visados y licitación de obra pública.

Por el lado de la oferta, la Industria ha mantenido el mayor ritmo de crecimiento hasta el tercer trimestre, impulsada por el comportamiento de las exportaciones. No obstante, algunos indicadores adelantados del cuarto, como las caídas del índice de producción y el clima industrial, así como el descenso de la afiliación, avanzan una peor evolución del sector en la última parte del año.

La rama de los Servicios ha desacelerado su tasa de crecimiento interanual a lo largo de todo el año. Dentro de ellos, han registrado mejor evolución las actividades profesionales, destacando en los últimos meses la ralentización de los subsectores de comercio, transporte y hostelería. No obstante, esta última ha tenido un fuerte impulso en los meses centrales del año, con la atracción de un importante flujo de turistas que han evitado el Norte de África.

El perfil de debilitamiento económico se ha reproducido, como decíamos, en el mercado laboral. Así, los últimos datos de la Encuesta de Población Activa correspondientes al tercer trimestre del año, indican que a lo largo de 2011 se han destruido en España 251.900 puestos de trabajo. A su vez, se han incorporado al mercado laboral 29.800 personas, con lo que el número de parados ha aumentado en 281.700 personas (un 6%). Consecuentemente, la tasa de paro ha alcanzado el (21,5%), registrándose el máximo número de parados de la historia (4.978.300).

El sector que ha destruido más puestos de trabajo es el de Construcción (201.800 ocupados menos), seguido de Agricultura (96.800) e Industria (46.500), mientras que Servicios aumenta su ocupación en 93.200 personas, aunque también es el sector con mayor incremento de parados por la elevada incorporación de población activa al mismo. Habría que analizar de una forma más precisa cuales fueron los flujos laborales entre los distintos sectores y a que se están debiendo, tratando de ajustar en su caso las demandas de formación y cualificación hacia los sectores más competitivos y generadores de empleo.

El desempleo femenino crece más que el masculino en términos interanuales, dato que se explica por el mayor aumento del paro en Servicios, más intensivos en mano de obra femenina. Especialmente alarmante es el crecimiento del desempleo juvenil, con lo que esto implica en los egresados que forman parte de la intervención propia de esta tesis, situándose la tasa de paro de los menores de 25 años por encima en el (46%).

En el tercer trimestre se intensificó el ritmo de destrucción de empleo y los últimos datos de paro registrado y afiliados a la Seguridad Social del mes de noviembre confirmaron la prolongación de este perfil en el cuarto. Las últimas previsiones indican que habrá que esperar al menos a la segunda mitad del próximo año para observar un freno en el avance del paro y una reactivación efectiva del empleo. La evolución de los precios, estuvo muy determinada por el componente energético y por el efecto de las subidas impositivas.

Al analizar el año 2012, el Banco de España esperó una contracción de la demanda nacional del 4% por un comportamiento "más desfavorable" de casi todas las partidas, aunque sobre todo el consumo público y la inversión pública. El consumo privado, por su parte, cae algo más del 1% a pesar de que la tasa de ahorro volvería a mostrar un nuevo descenso por el retroceso del empleo y la subida del IRPF.

La inversión en vivienda es el único componente cuya tasa de variación en 2012 no es inferior a la de 2011, aunque sigue siendo negativa, con un descenso por encima del 4%. En cambio, la debilidad de la demanda, el deterioro de las perspectivas y las "duras condiciones de

financiación" incidirán en la puesta en marcha de nuevos proyectos por parte de las empresas, de forma que la inversión caerá cerca del 3%.

En el año 2012 el exterior, las exportaciones crecen un 3,5%, mientras que las importaciones decrecen con gran intensidad (-5%), lo que hará que la demanda exterior neta aporte 2,5 puntos al crecimiento.

6.3. Evaluación del mercado de trabajo en Aragón durante 2010, 2011 y 2012

Los datos oficiales más recientes de contabilidad para Aragón son los elaborados por el Departamento de Economía, Hacienda y Empleo del Gobierno de Aragón, a través de su Dirección General de Política Económica, y se refieren tan sólo a los dos primeros trimestres del año. Para evaluar el conjunto del año, contamos con otros indicadores, principalmente referidos al mercado laboral, el sector exterior, los precios y la percepción empresarial.

El dato más sintético sobre la situación económica aragonesa es la evolución del PIB, que muestra en el primer semestre de 2010 una trayectoria muy similar a la del conjunto nacional, es decir, una lenta y paulatina mejoría, basada en la recuperación del consumo (2%) y la inversión en bienes de equipo (1,1%). Aún así, la evolución interanual hasta el segundo trimestre es una décima inferior a la media nacional.

La evolución en el tercer trimestre del año 2010 se ha resentido, también como en el resto de España. El dato más patente lo obtenemos en el mercado laboral. Según los datos de la EPA, hasta el tercer trimestre, la ocupación ha descendido más en Aragón que en España, aunque con un reparto por sectores muy diferente. El mercado laboral destaca por su constante cambio, de ahí la necesidad de los egresados para adaptarse a nuevas situaciones.

El sector que arroja mejores datos en los nueve primeros meses del año 2010 es Agricultura, con 9.900 nuevos ocupados y un descenso de 4.100 parados. Su tasa de paro es la más baja de todos los sectores, el (5,05%).

Por su parte, en Industria el saldo de los nueve primeros meses es nulo en cuanto a la ocupación, es decir, ni se ha destruido ni se ha creado ningún puesto de trabajo, descendiendo el paro en 2.600 personas por su baja como activos del sector. Este dato contrasta con la destrucción del (3%) del empleo en el conjunto de la Industria nacional e indicaría una recuperación adelantada del sector en el primer trimestre, truncada en los siguientes.

Construcción mantiene un constante nivel de destrucción de empleo, 3.100 en Aragón a lo largo del año, un (5,3%) del empleo del sector, aumentando en 300 personas el número de parados (menos que la destrucción de empleo, por la baja de 2.800 trabajadores como activos). A pesar de la evolución negativa, frente al conjunto nacional la situación es relativamente mejor ya que la destrucción de empleo es aproximadamente la mitad.

El sector servicios es el que ha reducido el empleo en mayor medida, 21.000 puestos de trabajo destruidos, un (5,6%) del total del empleo del sector. Aún así, el paro se ha reducido en el sector en 7.600 personas, puesto que 28.600 personas se han dado de baja como activos. Es el sector que contrasta en mayor medida con la media nacional, ya que en el conjunto de España, este sector creó empleo.

El perfil sectorial que dibuja el mercado laboral supone un sector industrial que mejora, aunque sea levemente, la evolución del conjunto nacional; un sector de Construcción que, aunque en negativo, también muestra un comportamiento mejor y, por último, un sector Servicios en fuerte retroceso en Aragón respecto a España. El enorme peso de este sector en la Comunidad, como en el resto de los países desarrollados, hizo pensar que en su conjunto el crecimiento de la producción fue menor a lo largo de este año 2010.

El momento del ciclo económico en el que estamos, justamente en la fase de cambio de recesión a recuperación, hace especialmente difícil poder confirmar estos datos antes de la publicación de los registros de la Contabilidad Nacional por parte de las administraciones. Los dientes de sierra, con aparentes recuperaciones seguidas de fuertes recaídas caracterizan este período y es lo que se observa en muchos de los indicadores, por lo que resulta arriesgado establecer una tendencia dominante.

Claro ejemplo de estos dientes de sierra lo encontramos en el Índice de Producción Industrial, con fuertes variaciones de un mes a otro y frente al conjunto nacional. En todo caso, la producción de bienes de consumo duradero es la que se lleva la peor parte, con descensos de hasta dos dígitos. La producción de bienes intermedios, bienes de consumo no duradero y energía registran variaciones al alza y a la baja constantes. Por último, los bienes de equipo muestran una evolución más positiva.

Los datos disponibles de comercio exterior suministrados por Aduanas confirman estas tendencias. La Comunidad cuenta hasta septiembre con una tasa de cobertura del (118,1%). Es decir, podemos financiar casi un (120%) nuestras compras al exterior con nuestras ventas. En los nueve primeros meses del año, las exportaciones han crecido un 18% (frente al 16,7% del conjunto nacional) y las importaciones un (17,5%) (frente al 13,9% del conjunto español). La aportación del sector exterior al crecimiento es menor en Aragón, pero el saldo positivo crece más, puesto que partimos de una situación de superávit. Es decir, crecimientos similares en porcentaje de importaciones y exportaciones (como es el caso) hacen que el superávit aumente en Aragón (o en el caso español, que el déficit aumente).

Por tipo de bienes comercializados, nos encontramos con un saldo también superavitario en buena parte de ellos: Alimentos, Productos energéticos, Semimanufacturas, Bienes de Equipo y Sector del Automóvil. Por el lado del déficit, se encuentran Materias Primas, Bienes de Consumo Duradero, Manufacturas de Consumo y Otras Mercancías. Todos los sectores registran aumentos de las exportaciones, salvo Otras Mercancías (-34,9%) y Automóvil

(-0,7%), destacando especialmente Bienes de Consumo Duradero (53,9%) y Semimanufacturas (43,7%). Por el lado de las importaciones, también crecen todos los sectores salvo Productos energéticos.

En resumen, la economía aragonesa en 2010 se comportó con un perfil muy parecido al conjunto español: lenta recuperación en el primer semestre, con sesgo negativo durante la segunda mitad del año. En cuanto a las diferencias, se aprecia una recuperación aparentemente adelantada del sector industrial a cambio de un deterioro más notable del sector servicios.

También como en el caso español, los aspectos más negativos nos los encontramos en el mercado laboral, con un empeoramiento constante, aunque con tendencia a estabilizar el volumen de empleo destruido. La recuperación en este caso suele llevar al menos dos o tres trimestres de retraso, es decir, cuando la recuperación de la producción se afianza, lo que, como hemos visto, no ha sucedido en el año 2010.

En lo que respecta al 2011, en general, se puede decir que la economía aragonesa mostró un perfil de comportamiento similar al de la española a lo largo de 2011, con suave recuperación en los primeros meses del año y desaceleración a partir del segundo trimestre, que llevó al estancamiento e incluso la recesión en la parte final del año.

La mayor apertura de la economía aragonesa al mercado exterior y su mayor especialización en el sector industrial son los rasgos diferenciales que motivan la distinta evolución respecto al conjunto nacional. El importante dinamismo de las exportaciones en el primer trimestre, que supuso un mayor impulso en el sector industrial aragonés, no pudo compensar un ajuste más profundo de la construcción y un avance del sector servicios más moderado, por lo que la evolución económica aragonesa mantuvo un tono más bajo que el promedio del país en los primeros meses del año, que se agudizó en el segundo trimestre.

Los datos de actividad del tercer trimestre evidenciaron una mayor convergencia en las tasas de crecimiento, gracias al aumento moderado de actividad del sector servicios, en línea con el buen comportamiento del turismo. No obstante, la desaceleración de la demanda de las economías receptoras, que está reduciendo el ritmo exportador en los últimos meses, hace que la industria aragonesa, más expuesta a estas variaciones, y por ende la economía general muestren una peor evolución en la última parte del año, que se puede prolongar en 2012.

La percepción empresarial evidenció que los principales problemas a los que se están enfrentando las empresas aragonesas son la falta de pedidos, las prácticas desleales de la competencia, la elevada morosidad y las dificultades de financiación.

La falta de demanda, especialmente nacional, tuvo repercusión en la destrucción de empleo dadas las dificultades para adaptar las plantillas a las circunstancias variantes de la producción.

El indicador más preciso de la evolución económica es el que aporta la variación del PIB, que en 2011 muestra una tendencia de moderación similar, aunque más acusada, que la del

conjunto nacional. El dato del segundo trimestre se cifró en el (0,5%), frente al (0,8%) en España, debido una contracción de la demanda interna más fuerte que en el conjunto del país. De hecho, su crecimiento se basó únicamente en el sector exterior.

El consumo de los hogares registró un descenso interanual, tras varios trimestres de aumento, en clara relación con la disminución de las rentas disponibles ante el deterioro del empleo, las restricciones crediticias y el efecto de subidas impositivas de finales de 2010. Mientras, la inversión, especialmente en construcción, continuaba su tendencia descendente por el proceso de ajuste tanto de la obra residencial como de la obra pública.

Los datos de la EPA son un reflejo de la desaceleración de la actividad económica a lo largo del año a través de su repercusión en el mercado laboral. Las estimaciones disponibles para el tercer trimestre sugieren una caída menos profunda en Aragón que en el conjunto nacional en relación al trimestre anterior. Así, al contrario que en España, en la Comunidad Autónoma se registraba un incremento de la ocupación y un descenso del paro.

La evolución del conjunto del año indica que en los tres primeros trimestres se han creado 4.900 puestos de trabajo en Aragón y se han incorporado a la población activa en torno a 6.600 personas. En consecuencia, se ha incrementado el desempleo en 1.800 personas, alcanzando la cifra de 105.100 desempleados y situando la tasa de paro en el tercer trimestre en el (16,2%), con un diferencial favorable a Aragón de 5,3 puntos porcentuales con la nacional.

La generación de nuevo empleo se ha concentrado en Servicios (con 16.200 empleados más) frente a la destrucción del resto de sectores, encabezados por Construcción (5.300 ocupados menos), seguida de Industria (-3.400) y Agricultura (-2.600). Únicamente en la rama agraria ha descendido la tasa de paro respecto al año anterior.

Los datos del mercado laboral para los últimos meses del año, avanzados por el paro registrado y la afiliación a la Seguridad Social, muestran un continuo deterioro hasta el mes de noviembre, con una aceleración, tanto en el ritmo de crecimiento del desempleo como en la caída de la afiliación, más pronunciada en Aragón que en el conjunto de España.

Preocupa especialmente la evolución del sector industrial en la Comunidad Autónoma, dada nuestra especialización relativa en esta rama de actividad. Su recuperación, ligada a la actividad exportadora, se está viendo truncada por la ralentización de la demanda externa. Esta misma tendencia muestra la variación interanual del Índice de Producción Industrial que, manteniendo altibajos estacionales, refleja una primera parte del año más dinámica, con aceleración del ritmo de crecimiento hasta abril, y una moderación posterior, con caída en el mes de octubre.

Como ya se ha mencionado, el crecimiento en 2011 se ha apoyado básicamente en el sector exterior, continuando la tendencia creciente de final de 2010. No obstante, los últimos datos de Aduanas indican que el dinamismo ha sido más moderado en el tercer trimestre que en los dos anteriores. En términos acumulados, hasta el mes de septiembre, se ha producido un

aumento de las exportaciones del (21,3%) y de las importaciones del (13,7%), manteniéndose el superávit comercial de nuestra economía con una tasa de cobertura del (126%).

Algunos indicadores que avanzan el comportamiento tanto del consumo como de la actividad del sector servicios son los relativos a la matriculación de vehículos y el índice de comercio al por menor. Ambos reflejan la debilidad de las ventas en la Comunidad Autónoma a lo largo del año, manteniendo tasas negativas en los últimos meses.

Distinta impresión ofrecen los buenos datos de tráfico aéreo de pasajeros y entradas de viajeros para el sector turismo en los meses centrales del año, que reflejan el impulso de este sector clave y con gran potencial de desarrollo en Aragón.

Tanto en enero como en febrero de 2012 Aragón alanza una tasa de inflación de 2,1%. Existe un mayor impacto en el encarecimiento de alimentos y bebidas, mientras que, por el contrario, registra un descenso interanual del precio de vestido y calzado y ocio y cultura frente al aumento nacional.

VII. PLANTEAMIENTO EMPIRICO

7. Planteamiento: objetivos, hipótesis y metodología

7.1. Objetivos: generales y específicos.

Este trabajo de investigación se plantea basándose en la siguiente pregunta:

- ¿El recibir orientación profesional por competencias transversales mejora el nivel de empleabilidad de los egresados?

A lo largo de dicho trabajo se tratará el concepto de empleabilidad entendido como la probabilidad que tiene una persona de encontrar empleo y mantenerlo en función de sus competencias y de las exigencias del mercado.

Figura 5. Objetivo general.

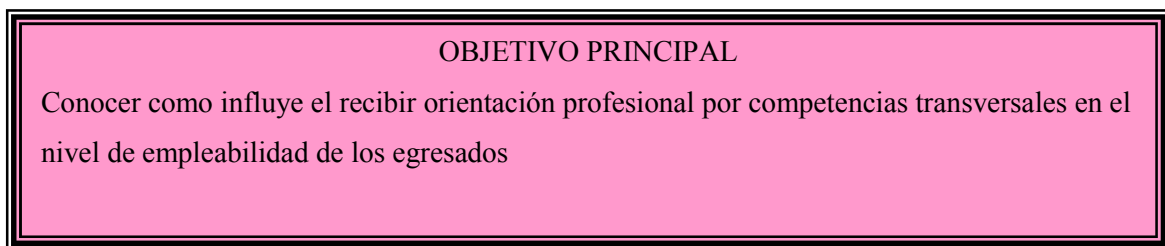
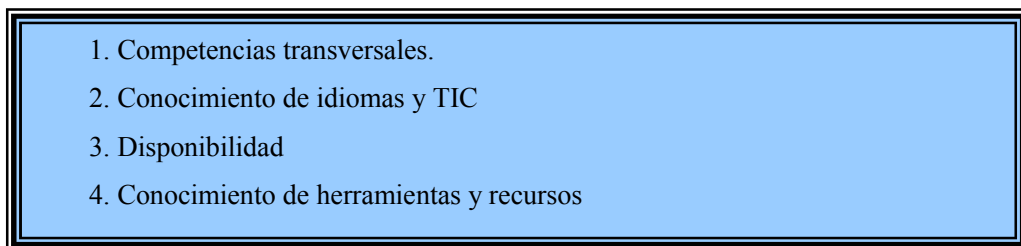


Figura 6. Componentes o ejes influyentes en la empleabilidad



1. Objetivo:

- Analizar la evolución de las competencias transversales en las personas que han recibido orientación profesional frente a las que no han recibido dicha orientación.

1.1. Objetivos específicos:

- Comprobar si existen diferencias significativas según el género.
- Comprobar si existen diferencias significativas según la edad.
- Comprobar en qué medida ha cambiado la situación laboral.

2. Objetivo:

- Conocer la evolución de idiomas y TIC de las personas que han recibido orientación profesional frente a las que no han recibido.

2.1. Objetivos específicos:

- Comprobar si existen diferencias significativas según el género.
- Comprobar si existen diferencias significativas según la edad.
- Comprobar en qué medida ha cambiado la situación laboral.

3. Objetivo:

- Evaluar la disponibilidad de las personas que han recibido orientación profesional frente a las que no han recibido.

3.1. Objetivos específicos:

- Comprobar si existen diferencias significativas según el género.
- Comprobar si existen diferencias significativas según la edad.
- Comprobar en qué medida ha cambiado la situación laboral.

4. Objetivo:

- Conocer la evolución del conocimiento de herramientas y recursos de las personas que han recibido orientación profesional frente a las que no han recibido.

4.1. Objetivos específicos:

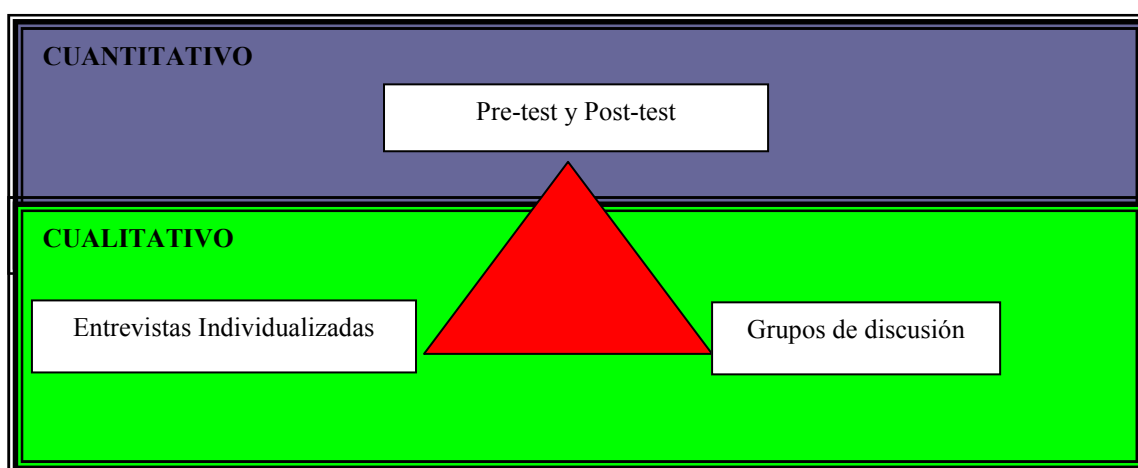
- Comprobar si existen diferencias significativas según el género.
- Comprobar si existen diferencias significativas según la edad.
- Comprobar en qué medida ha cambiado la situación laboral.

7.3. Metodología.

7.3.1. Diseño

Este diseño mixto se fundamenta en el concepto de triangulación de métodos para recabar datos mediante técnicas cuantitativas (cuestionarios) y cualitativas (entrevistas individuales y grupos de discusión), facilitando un mayor entendimiento del fenómeno. Se defiende la integración de dichos paradigmas con el objetivo de conseguir la mayor calidad en la recopilación de datos.

Figura 7. Metodología de la investigación.



Esta demostrado que tanto el proceso cuantitativo como el cualitativo son igual de valiosos y es evidente que han aportado mucho al avance del conocimiento de todas las ciencias. Ninguno es intrínsecamente mejor que el otro, simplemente constituyen diferentes aproximaciones al estudio de un fenómeno. A pesar de que durante varias décadas se insistió en que ambos eran irreconciliables e imposible de mezclar, en las últimas dos décadas, un número creciente de autores en el área de la metodología y de investigadores, han propuesto la unión de ambos procesos en un mismo estudio. Lincoln y Gubba (2000) lo llaman “*el cruce de los enfoques*”. Los procesos cuantitativo y cualitativo son únicamente “*posibles elecciones u opciones*” para enfrentar problemas de investigación, más que paradigmas o posiciones epistemológicas (Told, Nerlich y McKeown, 2004). Tal y como señala Maxwell (1992) y Henwood (2004), un método o proceso no es válido o inválido por sí mismo; en ciertas ocasiones la aplicación de los métodos puede producir datos válidos y en otras inválidos. Ante la posibilidad de fusionar ambos enfoques, Grinnell (1997) se formula una serie de cuestionamientos cuyas respuestas son complejas, pero han dado pie a varias posturas en torno a la posibilidad de emplear los enfoques cuantitativo y cualitativo en una misma investigación. Unrau, Grinnell y Williams (2005) señalan que la mayoría de los estudios incorpora un único

enfoque debido al costo, tiempo y conocimientos que requiere emplear una perspectiva mixta. Para la realización de este trabajo se selecciona el enfoque mixto porque es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema (Teddlie y Tashakkori, 2003; Creswell, 2005; Mertens, 2005; Williams, Unrau y Grinnell, 2005). Este relativamente nuevo enfoque se fundamenta en la triangulación de métodos. Ha recibido varias denominaciones, por ejemplo “Metodología sintética interpretativa” (Van y Cole, 2004). Algunas de las ventajas por las que se selecciona este enfoque frente a otros son las siguientes:

1. Se logra una perspectiva más precisa del fenómeno.
2. Ayuda a clarificar y a formular el planteamiento del problema.
3. La multiplicidad de observaciones produce datos “ricos” y variados, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes y análisis.
4. Los modelos mixtos consiguen apoyar con más solidez las inferencias científicas, que si se emplean aisladamente (Feuer, Towne y Shavelson, 2002).

Ya en 1959, DCampbell y Fiske, en su artículo de 1959: “*Convergent and discriminant validation by multitrait-multimethod matrix*”, fueron los primeros en proponer la recolección de datos múltiples de varias fuentes, como una técnica de validación concurrente entre datos distintos, pero al final complementarios. Su “triangulación” era el producto de correlacionar puntuaciones obtenidas de diferentes métodos de medición. En 1973, Sieber (citado por Creswell, 2005) sugirió la combinación de estudios de caso tras técnicas de un mismo estudio. En 1979, TJick introdujo los conceptos básicos de los diseños mixtos, propuso recabar datos mediante técnicas cuantitativas y cualitativas, e ilustró la triangulación de datos; además de comentar la necesidad de obtener “*una fotografía más enriquecedora y con mayor sentido de entendimiento de los fenómenos*” (Jick, 1979:46). En 1979, Jick introdujo los conceptos básicos de los diseños mixtos, propuso recabar datos mediante técnicas cuantitativas, como las expuestas y seleccionadas anteriormente, como cuantitativas, como la expuesta a continuación. Para la realización de esta investigación se opta por un diseño mixto fundamentado en el concepto de triangulación. El termino de triangulación proviene de la ciencia naval militar como un proceso que los marineros utilizan, y consiste en tomar varios puntos de referencia para localizar la posición de un objeto en el mar (Kick, 1979). Estudios mixtos, de dicha índole, se han consolidado con el trabajo de autores tales como Morse, Miles, Huberman, Tashakkori. Teddlie, y otros muchos autores.

7.3.1.1.Ámbito cuantitativo.

Desde el punto de vista cuantitativo se realizará un estudio cuasi-experimental, se trabaja la validez interna; a) grupos de comparación (manipulación de variables independientes sólo hasta donde nos permite la situación, sin descartar la posibilidad de que la variación observada en la variable dependiente se deba también a factores externos y no exclusivamente a los estudiados); b) limitada equivalencia de los grupos de egresados al trabajar con titulaciones diferentes, entre otros. La validez externa se trabaja con la representatividad y formalización de los resultados. Por último trabajamos la validez conceptual basándonos en definiciones operativas de las variables implicadas, con coherencia y basadas en teorías y estudios previos. Conseguimos, por otro lado, la fiabilidad, eligiendo valores adecuados que se aplican convenientemente y se miden con precisión, para ello utilizamos entre otras, la valoración interjueces.

Se utilizan pre-test y post-test para analizar la evolución de los grupos antes y después del tratamiento experimental. Las pospruebas son necesarias para determinar los efectos de las condiciones experimentales (Wiersma y Jurs, 2005).

Pasos propios del procedimiento:

1. Se asignan al azar los sujetos que componen los grupos (cada grupo finalmente compuesto por 224 egresados)
2. Se aplica el pre-test simultáneamente a los miembros de ambos grupos. (marzo 2010)
3. Un grupo recibe el tratamiento experimental y el otro no (es el grupo control).
4. Se les administra simultáneamente el post-test (marzo 2011)

Instrumento cuantitativo: cuestionario:

Una vez planteado el objetivo y revisados los cuestionarios de los proyectos a los que se ha hecho alusión en el marco teórico, así como después de haber tenido en cuenta el cuestionario que realizamos en la elaboración del DEA (Anexo 2) se desarrolla un instrumento y se le entrega a 5 expertos relacionados con el ámbito de la investigación para que hagan las aportaciones pertinentes para su validación. Dichas valoraciones son recogidas y tenidas en cuenta para elaborar el documento definitivo. Antes de proceder a la entrega masiva de dicho cuestionario, se realiza una pequeña prueba piloto con 15 personas para pulir dicho instrumento. La evolución de dichos cambios en el cuestionario y las diferentes aportaciones, son tenidas en cuenta para elaborar, esta vez sí, la prueba definitiva (Anexo 3).

El cuestionario finalmente elaborado esta dividido en cuatro grandes bloques, estos bloques estan compuestos por variables (Anexo 3) que son creadas basándonos en como

entendemos el concepto de empleabilidad en dicha investigación. Se valora el criterio ante el concepto de empleabilidad de autores tales como Groot y Maassen (2000), Hillage y Pollard (1998), y Gaztelán (2004), los cuales tienen presentes cada uno de los cuatro bloques que componen el cuestionario:

- Competencias transversales (16 ítem)
- Formación y conocimientos en Idiomas y TIC (3 ítem)
- Disponibilidad (3 ítem)
- Herramientas y recursos (4 ítems)

La elaboración del cuestionario ha supuesto un esfuerzo necesario para comenzar con este trabajo de investigación.

Una vez finalizado todo este proceso se recogen y evalúan los resultados obtenidos de forma cuantitativa a través del programa estadístico SPSS versión 15.0.

7.3.1.2.Ámbito cualitativo.

El ámbito cualitativo esta constituido por una parte de trabajo individual, compuesto por las entrevistas individualizadas y otra parte grupal, a la cual corresponden los grupos de discusión.

a) Entrevista individualizada:

Compuesta por sesiones individuales de entre dos y seis entrevistas por egresado. Se realizan un total de 411 entrevistas presenciales, de las cuales se seleccionan de un modo aleatorio simple (se numeran por orden de realización del 1 al 4 y se seleccionan las 100 primeras entrevistas que tienen un 4 hasta conseguir el número deseado) 100 entrevistas para hacer un análisis en profundidad. Se utiliza la observación y el auto registro, la transcripción y el análisis (Anexo 4) de cada una de las 100 entrevistas seleccionadas para conocer las categorías que aparecen en el conjunto de las mismas, así como el número de veces que aparecen dichas categorías y las personas con las que se trabajan (Anexo 5). A su vez se realiza este mismo procedimiento para analizar los resultados obtenidos por tres jueces diferentes (Anexo 6).

Se trabajan los cuatro componentes del término empleabilidad que son valorados para la elaboración del cuestionario:

- Competencias transversales
- Formación complementaria y conocimientos. (Se incide en Informática e Idiomas)
- Disponibilidad (flexibilidad horaria, disponibilidad para viajar y dedicación)
- Herramientas y recursos para la búsqueda o mejora de empleo.

Dentro de la instrumentalización no estandarizada, se destaca la entrevista como una forma de recoger datos para el diagnóstico, así como las historias de vida (Cortés y Medrano, 2007) que aunque en esta ocasión no se trabaja explícitamente, implícitamente aparece en cada una de las entrevistas realizadas, debido al clima de cercanía y confianza que se genera en las mismas.

A continuación se establecen una serie de fases que sirven de base para asentar un protocolo y una organización pero se prioriza la flexibilidad de las mismas para responder a las necesidades de los egresados:

Primera fase: evaluación de diagnóstico inicial. ¿Dónde estamos?

Esta fase de la entrevista se centra fundamentalmente en conocer cuál es la situación particular del egresado, qué está haciendo para conseguir o mejorar su empleo, que competencias o cualidades tiene y cómo las utiliza, pero lo fundamental y destacable de esta fase es el generar un clima de sintonía que asentará las bases para todo el proceso de orientación. Es importante que el egresado se sienta con confianza, tranquilo, relajado y con ánimo de sincerarse y participar activamente del proceso de orientación. Esta entrevista es si cabe, la más importante de todo el proceso puesto que es donde se establecen los cimientos de lo que se trabajará posteriormente.

Segunda fase: definición de objetivos. ¿Hacia dónde vamos?

El propósito fundamental de esta fase es conocer el objetivo profesional del egresado y saber qué quiere conseguir a corto, medio y largo plazo. Se utiliza la autorreflexión.

Tercera fase: metodologías de consecución de objetivos. ¿Cómo vamos?

En este apartado nos planteamos el modo o la forma en la que vamos a trabajar la orientación y a conseguir los objetivos planteados personalizando cada una de las situaciones.

Cuarta fase: temporalización del itinerario personal de inserción ¿Cuándo?

En este punto nos organizamos temporalmente para marcarnos un itinerario temporal que se adapte tanto a los objetivos como a la metodología como a las necesidades del egresado y disponibilidad en general.

Quinta fase: coevaluación del proceso de orientación.

Es importante contar con un feed-back de la orientación recibida y por tanto en la última fase se planifica una evaluación conjunta entre el egresado y el orientador que ayudará en el propósito de mejora global.

b) Grupos de discusión:

Se contacta via e-mail y presencialmente con egresados pertenecientes a varios grupos para solicitar voluntarios en la participación de los mismos. De forma aleatoria se aceptan las primeras solicitudes de interés hasta constituir los tres grupos siguientes:

2 homogéneos: Uno compuesto por personas que han recibido orientación y otro compuesto por personas que no han recibido orientación.

1 heterogéneo: en este grupo mixto participan personas que han recibido orientación y aquellas que no la han recibido.

Todos los grupos son transcritos (Anexo 7: grupo heterogéneo) para su posterior análisis.

Se plantean los cuatro componentes que definen el término de empleabilidad: a) competencias transversales, b) formación en idiomas y TIC, c) disponibilidad y e) herramientas y recursos, dejando libertad al grupo para que fluya de forma autónoma en el trato con la temática.

En esta ocasión, las fases que se especifican a continuación, al igual que sucedía con las entrevistas personales, son fases flexibles y que tienen como prioridad adaptarse a las necesidades de los egresados.

Primera fase: contextualización y creación de clima de confianza.

Se parte de una pequeña explicación de cuál es el objetivo del grupo de discusión y la investigación dentro de la cuál está ubicado. Se hace una pequeña presentación del grupo en la que puedan compartir ciertos detalles de su situación y generar un clima de confianza.

Segunda fase: planteamiento del tema y desarrollo del diálogo grupal.

En esta fase intento mantener un rol pasivo y me limito a observar mientras ellos intercambian opiniones partiendo del tema planteado.

Tercera fase: resumen y conclusiones.

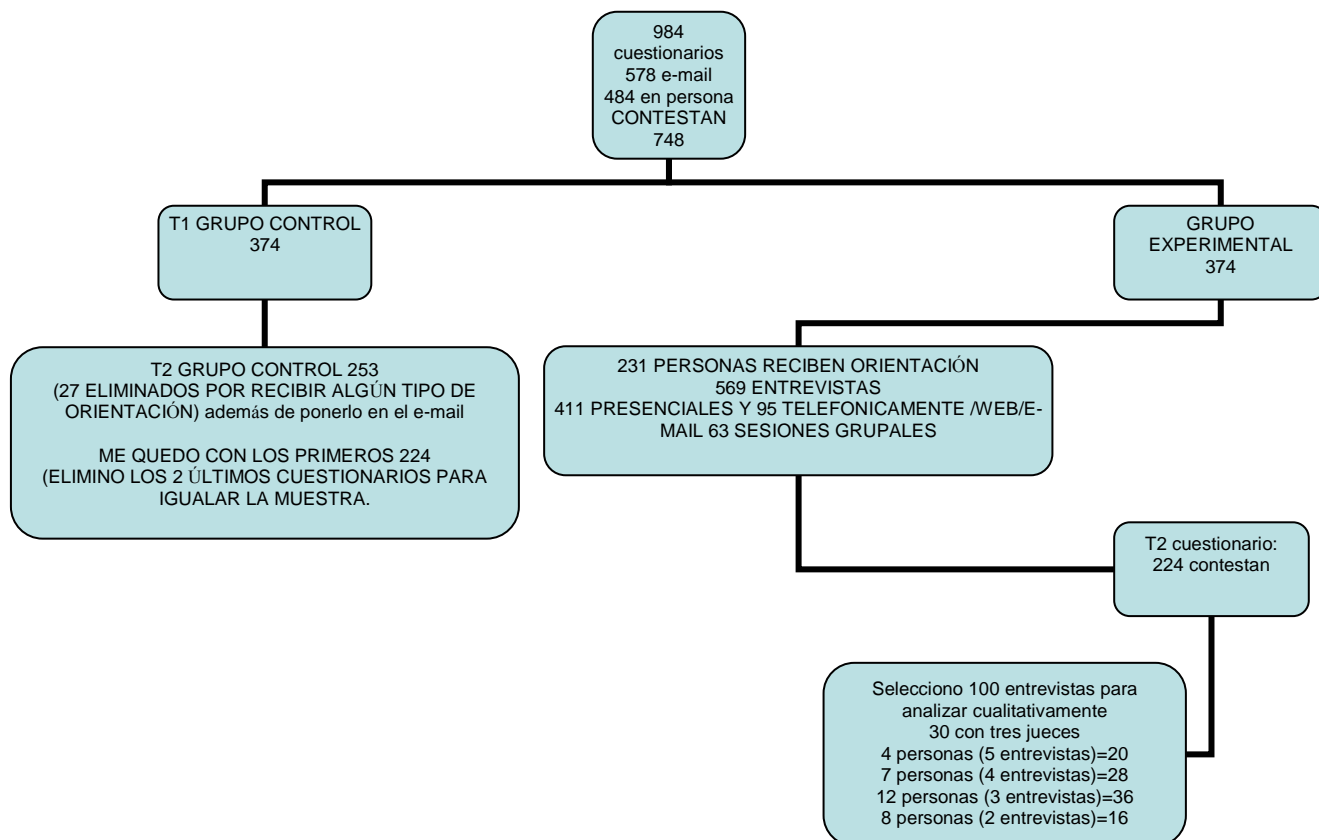
Una vez desarrollado el núcleo del grupo de discusión se les pide que hagan un resumen y planteen unas conclusiones de lo hablado anteriormente.

Cuarta fase: agradecimientos.

Antes de terminar se agradece la participación en la investigación.

7.3.2. Población, muestra y el muestreo.

Figura 8. Muestra de la investigación



Según el nivel de extrapolación de los datos, la población general elegida para la tesis esta compuesta por egresados españoles, aragoneses y residentes en Zaragoza, Huesca o Teruel. La muestra final esta compuesta por 448 egresados que inicialmente no han recibido orientación profesional. Se realiza una primera puesta en contacto con 984 personas a través de varias vías; a) por e-mail; enviándoles una carta donde se les explica el proyecto y solicitando su participación voluntaria; b) presencial; explicándoles de igual modo el proyecto y proponiendo su participación voluntaria en el mismo. Se realizará un muestreo probabilística aleatorio simple, teniendo en cuenta el orden de recepción de los cuestionarios. Responden 748 personas que son asignadas al azar (por orden aleatorio de recepción) a los dos grupos homogéneos de 374 personas cada uno y se procede a la entrega de la primera prueba aplicada en dicha investigación (pre-test de empleabilidad). Un año más tarde, habiendo intervenido a nivel de orientación, se vuelve a implementar el cuestionario, esta vez denominado post-test, a los 231 participantes de cada uno de los grupos, después de eliminar aquellas personas que no eran válidas e igualar la muestra entre los dos grupos (se pierden 150 personas), nos quedamos con

una muestra final de 224 personas en cada uno de los grupos para poder comparar el pre-test y el post-test.

En esta investigación tal y como lo reflejan más adelante estadísticos como chi-cuadrado (X^2), se parte de grupos con características homogéneas cuyo rango de edad con mayor representatividad es el comprendido entre edades de 25 y 29 años, obteniendo un reparto equitativo por sexos con una ligera mayor representatividad de las mujeres. Un porcentaje mayoritario (en torno al 90%) de los egresados no están independizados y viven con sus familias. Más del (90%) de los egresados que participan en el estudio viven en Zaragoza seguido de aquellos que viven en Huesca y Teruel respectivamente. Casi la mitad de los participantes son Licenciados, seguidos de los Diplomados o Ingenieros. Entre las titulaciones más representativas se encuentran los Licenciados en Administración y Dirección de Empresas (ADE), Derecho, Psicopedagogía, Maestros de Educación Infantil, Diplomados en Empresariales, Relaciones Laborales y Turismo e Ingenieros. Con respecto a la situación laboral en el tiempo 1, casi un 40% de los egresados no trabajan pero se están formando.

7.3.3. La forma de la recogida de datos.

7.3.3.1. El cuestionario.

El (34%) de los cuestionarios es rellenado en formato papel y el (66%) restante lo cumplimentan telemáticamente a través de un documento Word que envían por e-mail.

Se explica el propósito del cuestionario dentro del estudio y se les marca unas pequeñas instrucciones básicas para que puedan cumplimentar el mismo.

Se tienen en cuenta datos tales como la fecha de nacimiento, el sexo, la situación familiar, la provincia de residencia, la titulación terminada o que esté realizando actualmente, la realización de prácticas laborales, la percepción que tienen en el tiempo dos de su posible mejoría en el nivel de empleabilidad. Con la peculiaridad de que algunos cuestionarios, como son los que tienen como destinatarios los egresados del grupo control (tiempo 2) tienen una pregunta diferente, como la que especifica si han recibido orientación profesional en el transcurso de ese año, si contestan que si, descartamos a dicho candidato.

Los datos que recogemos del cuestionario se trabajan en forma de los 4 bloques enumerados anteriormente, prestando especial atención a las peculiaridades individuales cuando así lo requieren los propios resultados de las mismas, siendo esta situación frecuente a lo largo del proceso de análisis de resultados.

7.3.3.2. La entrevista individual.

Procedemos a la realización y consiguiente grabación de entre dos y seis entrevistas individuales con cada uno de los 231 sujetos que constituyen la muestra del grupo de trabajo inicialmente. Teniendo en cuenta que la media es de tres entrevistas por persona, acumularíamos un total de 569 entrevistas individuales de entre los 224 participantes finales, después de hacer descartado los no válidos (7). De las 569 entrevistas, 411 son presenciales (en los cuales centramos el estudio) y 95 se realizan a través de otras vías (telefónicamente, Web, e-mail). Las personas que sólo han acudido a una entrevista son eliminadas del análisis por no considerar significativa una sesión. Se le adjudica un número del 1 al 4 consecutivamente según se realizan las 411 entrevistas presenciales, se seleccionan las 100 primeras entrevistas que tienen adjudicado el número 4 (respetando la consecución de entrevistas con la misma persona con un total de 31 personas) quedando como resultado el análisis en profundidad de 8 personas que realizan 2 entrevistas, 12 personas que realizan 3 entrevistas, 7 personas que realizan 4 entrevistas, 4 personas que realizan 5 entrevistas. Dichas sesiones tienen una duración aproximada de 45 minutos.

4 personas (5 entrevistas)=20

7 personas (4 entrevistas)=28

12 personas (3 entrevistas)=36

8 personas (2 entrevistas)=16

30 de estas 100 entrevistas son analizadas por tres jueces y expertos diferentes, dentro de las 100 entrevistas, se le adjudica un número del uno al tres a las entrevistas realizadas por ese mismo orden de realización y posteriormente seleccionamos todas las que tienen en número tres para que puedan ser analizadas por los diferentes jueces, todo esto se realiza con el propósito de comprobar la fiabilidad de la metodología de análisis. A continuación se detalla por parte de cada uno de los tres jueces, las veces que se detecta en cada una de las entrevistas (nº de entrevistas) la categoría trabajada y el número de veces (nº de veces) que aparece dicha categoría en las 30 entrevistas analizadas. En la parte derecha de la (tabla 4) se exponen los mismos resultados obtenidos en la totalidad de las 100 entrevistas analizadas. Para fortalecer la fiabilidad del análisis interjueces recogemos el valor del estadístico Kappa y su nivel crítico, el cual nos permite decidir sobre la hipótesis nula de ausencia de acuerdo.

7.3.3.3. Sesiones grupales.

La forma en la que se recoge la información es mediante grabaciones de dichas sesiones grupales y mediante la recopilación de una serie de datos descriptivos básicos que nos serán de utilidad para el posterior análisis; edad, sexo, situación laboral actual, estudios terminados, realización de prácticas y percepción de su nivel de empleabilidad.

Las sesiones grupales complementarán la información obtenida a nivel individual en las entrevistas individualizadas y en los cuestionarios iniciales (pre-test) y finales (post-test).

Compuesto por un total de tres grupos de discusión:

2 homogéneos: Cada uno de ellos compuestos por ocho participantes de diferentes sexos.

1 heterogéneo: compuesto por siete participantes de diferentes sexos (Anexo 7).

7.3.4. El procedimiento

Con el primero de los grupos (gc) se trabajan únicamente técnicas de tipo cuantitativo para medir cual es el nivel de empleabilidad en dos tiempos diferentes (pre test y post test). Dicho grupo se denomina grupo control.

En el segundo de los grupos (GE), denominado grupo de trabajo o experimental, se utilizan técnicas de tipo cuantitativo y cualitativo. Se procede a entregarle en mismo cuestionario (pre test-post test) que se le ha entregado al grupo control, pero a su vez se interviene de forma cualitativa, trabajando una serie de entrevistas individualizadas y grupos de discusión para abordar los cuatro parámetros de empleabilidad.

Fases del proceso de trabajo:

Grupo control (compuesto por 224 egresados finales)

Tiempo 1: Entrega de pre-test

Tiempo 2: Entrega de post-test

Figura 9. Fases de proceso de trabajo en el grupo control.



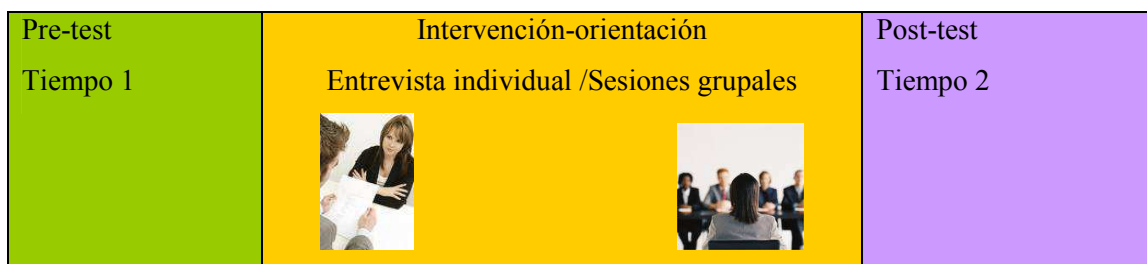
Grupo experimental (compuesto por 224 egresados finales)

Tiempo 1:

- Entrega de pre-cuestionario
- Participación en diferentes sesiones de entrevistas individualizada. (100 entrevistas seleccionadas de las 411 presenciales)
- Selección para participar en los tres grupos de discusión. (23 egresados)

Tiempo 2: Entrega de post-test

Figura 10. Fases de proceso de trabajo en el grupo experimenta.



Como se puede observar en el cronograma que aparece en la tabla 4, ya en el 2008 empezamos a reflexionar sobre cuál es el tema podemos trabajar en esta tesis. Ciertamente, que los dos años anteriores ya habíamos trabajado dos líneas de investigación que queríamos tener en cuenta; los valores laborales y la centralidad del trabajo y las competencias transversales de los egresados. Finalmente decidimos realizar la tesis sobre la orientación profesional por competencias transversales para mejorar en nivel de empleabilidad, centrándonos de pleno en la revisión teórica y documental de la misma. Continuamos durante el 2009-2010 trabajando los objetivos, la metodología y la elaboración del instrumento para preparar a su vez el proyecto formal de tesis. Nos centramos a continuación en la recogida de datos y el análisis de los mismos para proceder a continuación a la elaboración y escritura del documento de tesis.

Tabla 4. Cronograma y temporalización

2008	2009	2010	2011	2012
Reflexión y planteamiento de la idea de tesis				
Revisión teórica y bibliográfica, documentación y estudio del estado de la cuestión (Planteamiento teórico)				
	Planteamiento de objetivos, metodología y elaboración de instrumentos			
	Entrega de proyecto formal de tesis			
	Desarrollo del planteamiento empírico.			
	Recogida de datos ya análisis de los mismos (el cuestionario, entrevista y sesión grupal)			
		Trabajo de los datos cuantitativos		
		Trabajo de datos cualitativos		
		Elaboración de las limitaciones y contribución al ámbito de la intervención psicoeducativa.		
			Sugerencias para trabajos posteriores	
			Redacción final de la tesis	

7.3.5. Análisis de datos.

En este apartado se detalla el análisis de los datos recopilados durante la tesis, tanto desde la perspectiva cuantitativa como desde la perspectiva cualitativa.

Desde la perspectiva cuantitativa hemos de comenzar anotando que se ha utilizado la versión 15.0 del programa estadístico SPSS para Windows 2003.

7.3.5.1. Análisis de datos cuantitativos

Para el análisis de los datos cuantitativos se han realizado los estadísticos anotados a continuación:

- Estadísticos descriptivos

Se han utilizado el análisis de estadísticos descriptivos de frecuencias para determinar la edad, sexo, situación familiar, estado civil, provincia de residencia, estudios terminados, especialidad, situación laboral, nivel de empleabilidad y prácticas realizadas en empresas.

- Análisis de del estadístico Kappa y su nivel crítico de sig. aproximada para comprobar el acuerdo existente entre los tres jueces tenidos en cuenta en esta investigación y comprobar si el resultado se debe al esperado por azar o es un acuerdo mayor.

- Análisis de varianza con medidas repetidas: El procedimiento del modelo lineal general (MLG): Medidas repetidas.

Dicho análisis nos ha servido para estudiar el efecto de dos factores (tiempo uno y tiempo dos) siendo el tiempo un factor intra-sujetos.

Dicho diseño consiste en medir las puntuaciones de varias variables que influyen en el nivel de empleabilidad, en la misma muestra de sujetos en los dos factores nombrados anteriormente como tiempo uno y tiempo dos.

Los egresados analizados manifiestan la puntuación que consideran tener en el tiempo uno (marzo 2010) y en el tiempo dos (marzo 2011) en cada una de las variables que componen los cuatro bloques que componen el cuestionario, Groot y Maassen (2000), Hillage y Pollard (1998), y Gaztelán (2004)

La opción de medidas repetidas del procedimiento modelo lineal general permite ajustar modelos de ANOVA unifactoriales y factoriales con medidas repetidas en todos los factores. También nos permite ajustar modelos de análisis de covarianza.

- Prueba de homogeneidad con el estadístico de Box. El estadístico M (y su transformación en F)

Permite contrastar la hipótesis de igualdad de las matrices de varianzas-covarianzas.

- Estadísticos multivariados: la Traza de Pillai, la Lambda de Wilks, la Traza de Hotelling y la raíz mayor de Roy.

Para una descripción de estos estadísticos puede consultarse Bock (1975) o Tabachnik y Fidell (1983).

- Estadísticos F univariados asociados a cada efecto.

Al igual que ocurría con la aproximación multivariada (comentada en la parte superior), la univariada también lleva al rechazo de las hipótesis nulas referidas al efecto de los factores tiempo ($\text{sig.} < 0.0005$). Al igual que ocurría con la aproximación multivariada, la univariada lleva a la aceptación de la hipótesis referida al efecto de la interacción ($\text{Sig. } 0$). Por lo tanto el efecto de la interacción es significativo. Esta prueba la realizaremos sólo con la primera variable, no la realizaremos con el resto de variables a no ser que los datos nos ofrezcan un contraste.

- Estadístico F de Levene. Este estadístico contrasta la hipótesis de igualdad de varianzas.

Esta hipótesis se contrasta para cada nivel del factor intra-sujetos. Si ambos valores son menores que 0,05, podemos asumir que, en las dos medidas utilizadas, las varianzas de las poblaciones definidas por el factor capacidad de análisis son diferentes. Esto significa que puede rechazarse o no la hipótesis nula para los niveles de significación habituales, y por lo tanto, concluimos que la diferencia de varianzas muestrales son significativas o no entre los valores analizados dependiendo de los resultados.

- Alfa de Cronbach nos permite cuantificar el nivel de fiabilidad de una escala de medida para la magnitud inobservable construida a partir de las n variables observadas.

El Alfa de Cronbach no es un estadístico al uso, por lo que no viene acompañado de ningún p-valor que permita rechazar la hipótesis de fiabilidad en la escala. No obstante, cuanto

más se aproxime a su valor máximo, 1, mayor es la fiabilidad de la escala. Además, en determinados contextos y por tácito convenio, se considera que valores del alfa superiores a 0,7 o 0,8 (dependiendo de la fuente) son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala.

- Análisis de la varianza (o Anova: Analysis of variance) lo utilizamos como método para comparar dos o más medias y comprobar si existen diferencias significativas
- Eta cuadrado (η^2) para saber la magnitud de la diferencia, también conocida como el tamaño del efecto, independientemente del tamaño de la muestra.

Si el valor de esa medida de asociación es al cuadrado entonces puede ser interpretada como la proporción de varianza de la variable dependiente que es atribuida al efecto.

- Correlación de Pearson (χ^2). Es un índice que mide la relación lineal entre dos variables aleatorias cuantitativas. A diferencia de la covarianza, la correlación de Pearson es independiente de la escala de medida de las variables y la utilizamos como complemento de los estadísticos anteriores
- Prueba de rangos con signos de Wilcoxon. Utilizamos la prueba de Wilcoxon para comprobar en qué medida ha evolucionado cada una de las competencias en aquellos egresados que han participado en el grupo control y en aquellos egresados que han participado en el grupo experimental.

7.3.5.2. Análisis de datos cualitativos.

Se parte de un texto transcrito en el cual se deben de detectar de forma deductiva una serie de competencias definidas inicialmente y que influyen en el nivel de empleabilidad. Por otro lado se establecen categorías espontáneas mediante un criterio inductivo, de tal manera que a medida que se examinan los datos se organiza la información por unidades de análisis o segmentos de información, a la unidad de análisis que corresponda se le atribuye una categoría específica ya definida o de nueva creación, siendo cada una de las categorías codificadas para su posterior análisis.

Figura 11. Análisis de datos cualitativos.

Código	Categoría	Unidad de análisis o Segmento de Análisis
--------	-----------	---

- Unidad de análisis o segmento de análisis.

Se considera como unidad de análisis los turnos de intervención en los diálogos, cada unidad de análisis finaliza en el momento que la otra persona comienza a hablar.

- Categorías.

Las categorías pueden encontrarse de forma deductiva o inductiva. A continuación presentamos las competencias ya definidas y de nueva definición encontradas en los textos analizados con mayor o menor frecuencia:

Tabla 5. Competencias definidas inicialmente y nuevas competencias.

COMPETENCIAS YA DEFINIDAS	COMPETENCIAS NUEVAS
1. Capacidad de análisis.	
2. Organización y planificación.	
3. Conocimientos básicos de la profesión (puesto)	
4. Facilidad para resolver problemas	
5. Tomar decisiones.	
6. Conocerse bien a mi mismo (fortalezas, debilidades...).	
7. Actitud positiva.	
8. Empatía (Ponerse en el lugar de otra persona)	
9. Activo y proactivo	
	10. Capacidad crítica.
11. Aplicar los conocimientos a la práctica.	
12. Aprender cosas nuevas.	
13. Adaptarse con facilidad a nuevas situaciones.	
14. Capacidad de superación.	
15. Calidad de las cosas que hace.	
16. Trabajar en equipo.	
	17. Comunicación no verbal (gestos, miradas, posturas...)
	18. Comunicación verbal. (Vocabulario, conocimiento de la lengua, capacidad de expresión).
19. Asertividad (decir lo que piensas intentando no herir a los demás)	
	20. Realizar cursos de formación como complemento a la especialidad estudiada en la Universidad.
21. Dominar otro idioma diferente al materno (ej, Inglés).	
22. Residir en el extranjero, por estudios o trabajo	

23. Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC)	
24. Ampliar conocimientos a través de la lectura (libros, artículos...).Categorización	
25. Disponibilidad para viajar.	
26. Disponibilidad geográfica (para cambiar de domicilio).	
27. Flexibilidad horaria.	
	28. Carné de conducir.
	29. Disponer de vehículo.
30. Tiempo dedicado a la búsqueda o mejora de empleo.	
	31. Conocer la situación actual del mercado de trabajo.
32. Buscar ofertas de empleo.	
33. Autocandidatura.	
34. Currículum Vital.	
35: Carta de presentación.	
36. Enfrentarse con facilidad a una entrevista de trabajo.	
37. Itinerario personal de inserción o de mejora de empleo	
	38. Utilizar la red de contactos y redes profesionales (Networking, conocidos).
39. Listados de empresas para buscar empleo.	
40. Bolsas de empleo que te interesan.	
	41. Polivalencia (Hacer varias cosas a la vez)
	42. implicación en el Proyecto
	43.Puntualidad
	44. Realizar Prácticas
	45. Experiencia Profesional
	46. Capacidad de resiliencia
	47. Capacidad emprendedora

- Codificación.

Todos los códigos están compuestos de un número seguido de un punto y de seis letras mayúsculas relacionada con la competencia a la que representan. Se presenta a continuación un ejemplo de los códigos utilizados en el análisis cualitativo.

Tabla 6. Código adjudicado a la categoría y grafía del mismo.

CÓDIGO	SIGNIFICADO DEL CÓDIGO
1.CAPANA	1. Capacidad de análisis.
2.ORGPLAN	2. Organización y planificación.
3.CONPRO	3. Conocimientos básicos de la profesión (puesto)
4.RESPRO	4. Facilidad para resolver problemas
5.TOMDEC	5. Tomar decisiones.
6.AUTOCON	6. Conocerse bien a mi mismo (fortalezas, debilidades...).
7.ACTPOS	7. Actitud positiva.
8.EMPATI	8. Empatía (Ponerse en el lugar de otra persona)
9.PROACT	9. Activo y proactivo
10.CAPCRIT	10. Capacidad crítica.
11.APLCONO	11. Aplicar los conocimientos a la práctica.
12.APREND	12. Aprender cosas nuevas.
13.NUESIT	13. Adaptarse con facilidad a nuevas situaciones.
14.SUPERA	14. Capacidad de superación.
15.CALIDA	15. Calidad de las cosas que hace.
16.TRAEQU	16. Trabajar en equipo.
17.COMNVR	17. Comunicación no verbal (gestos, miradas, posturas...)
18.COMVRV	18. Comunicación verbal. (Vocabulario, conocimiento de la lengua, capacidad de expresión).
19.ASERTI	19. Asertividad (decir lo que piensas intentando no herir a los demás)
20.CURFOR	20. Realizar cursos de formación como complemento a la especialidad estudiada en la Universidad.
21.IDIOMA	21. Dominar otro idioma diferente al materno (ej, Inglés).
22.EXTRAN	22. Residir en el extranjero, por estudios o trabajo
23.INFORM	23. Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC)
24.LECTUR	24. Ampliar conocimientos a través de la lectura (libros, artículos...).
25.DISVIA	25. Disponibilidad para viajar.
26.DISGEO	26. Disponibilidad geográfica (para cambiar de domicilio).
27.FLEXHR	27. Flexibilidad horaria.
28.CARCON	28. Carné de conducir.
29.VEHÍCU	29. Disponer de vehículo.
30.BUSEMP	30. Tiempo dedicado a la búsqueda o mejora de empleo.
31.MERTRA	31. Conocer la situación actual del mercado de trabajo.
32.BUSOFE	32. Buscar ofertas de empleo.
33.AUTOCA	33. Autocandidatura.
34.CV	34. Currículum Vital.
35.CARPRE	35: Carta de presentación.
36.ENTREV	36. Enfrentarse con facilidad a una entrevista de trabajo.
37.IPI	37. Itinerario personal de inserción o de mejora de empleo
38.REDES	38. Utilizar la red de contactos y redes profesionales
39.LISEMP	39. Listados de empresas para buscar empleo.
40.BOLSAS	40. Bolsas de empleo que te interesan.
41.POLIVA	41. Polivalencia (Hacer varias cosas a la vez)
42.IMPLIC	42. implicación en el Proyecto
43.PUNTUA	43.Puntualidad
44.PRACTI	44. Realizar Prácticas
45.EXPROF	45. Experiencia Profesional
46.RESILI	46. Capacidad de resiliencia
47.EMPRE	47. Capacidad emprendedora

III. RESULTADOS

8. Estadísticos descriptivos

En este apartado vamos a desglosar los resultados que hemos obtenido basándonos y partiendo de los objetivos propuestos pero antes de comenzar con dicha explicación se exponen los estadísticos descriptivos que ayudarán a la contextualización de los datos que se presentan posteriormente. Como dato aclaratorio para un buen entendimiento de los títulos de las tablas y figuras denominamos GE; grupo experimental y gc; grupo control, por T1, tiempo uno o pre-test y por T2; tiempo dos o post-test.

Como podremos comprobar, dichos estadísticos muestran que apenas existen diferencias entre el grupo control y el grupo experimental en el ámbito de la edad, sexo, situación familiar, estado civil, provincia de residencia, titulación, especialidad y situación laboral. Se refuerza que los dos grupos parten de condiciones similares y obtienen resultados diferentes. Con el propósito de fortalecer esta afirmación presentamos los valores de chi-cuadrado:

Tabla 7. Chi-cuadrado según edad entre grupo control y grupo experimental

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	565,591(a)	9	,000
Razón de verosimilitudes	347,802	9	,000
N de casos válidos	224		

Como podemos comprobar en la tabla 7, al valor de chi-cuadrado es 565,591, el cual, en la distribución χ^2 con 9 grados de libertad, tiene asociada una probabilidad menor que 0,0005, por lo tanto se puede rechazar la hipótesis de independencia y concluir que en lo referente a la edad se parten de condiciones similares en el grupo control y en el grupo experimental.

Tabla 8. Chi-cuadrado según sexo entre el grupo control y el grupo experimental.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	161,028(b)	1	,000		
Corrección por continuidad(a)	157,639	1	,000		
Razón de verosimilitudes	189,716	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
N de casos válidos	224				

Como podemos comprobar en la tabla 8, se repite la dinámica establecida con la variable edad, pudiendo afirmarse de nuevo que no existen diferencias significativas entre las edades del grupo control y del grupo experimental.

Figura 12. Edad de los egresados (GET2)

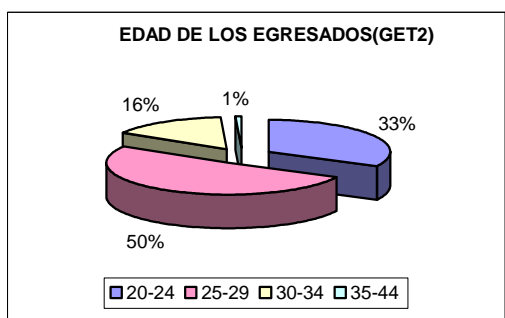


Tabla 9. Edad de los egresados (GET2)

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	20-24	73	32,6
	25-29	114	50,9
	30-34	35	15,6
	35-44	2	,9
	Total	224	100,0

Figura 13. Edad de los egresados (gcT2)

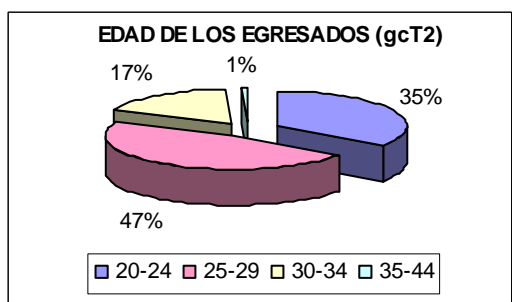


Tabla 10. Edad de los egresados (gcT2)

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	20-24	78	34,8
	25-29	105	46,9
	30-34	39	17,4
	35-44	2	,9
	Total	224	100,0

Como podemos observar en las tablas 9 y 10 y en las figuras 12 y 13, tanto los egresados que han recibido orientación (GE) como los que no la han recibido (gc) mantiene el mismo porcentaje de representación por edades, siendo el grupo mayoritario de edad el compuesto por egresados de entre veinticinco y veintinueve años en el grupo experimental (50%) y grupo control (47%), seguido del margen de edad de entre veinte y veinticuatro años (33%-35%) respectivamente, y del compuesto a su vez por edades de entre treinta y treinta y cuatro años (16%-17%), siendo el margen de edad con menos representación el de edades comprendidas entre treinta y cinco y cuarenta y cuatro años, el cuál apenas llega al 1% de representatividad.

Figura 14. Sexo de los egresados (GET2)

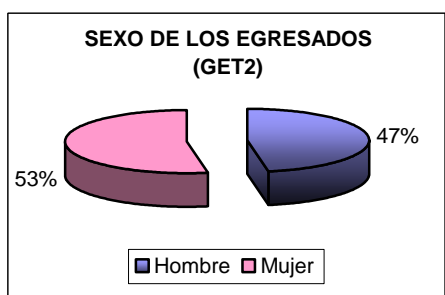


Tabla 11. Sexo de los egresados (GET2)

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Hombre	106	47,3
	Mujer	118	52,7
	Total	224	100,0

Figura 15. Sexo de los egresados (gcT2)

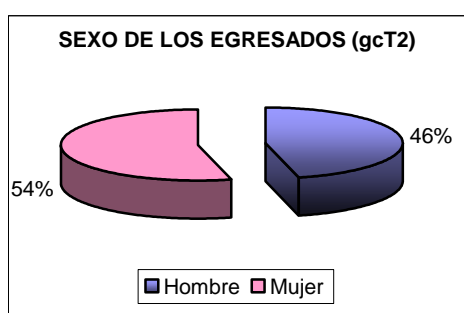


Tabla 12. Sexo de los egresados (gcT2)

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Hombre	103	46,0
	Mujer	121	54,0
	Total	224	100,0

Los porcentajes de representación de género en el grupo experimental y en el control son muy similares. Existe una ligera representación superior entre las mujeres tanto en el grupo experimental (52%) como en el grupo control (54%), siendo datos muy similares los obtenidos entre los hombres del grupo experimental (47%) y del grupo control (46%).

Tabla 13. Chi-cuadrado sobre la situación familiar en el grupo control y en el grupo experimental.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	133,565(b)	1	,000		
Corrección por continuidad(a)	126,490	1	,000		
Razón de verosimilitudes	89,205	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
N de casos válidos	224				

Como podemos comprobar en la tabla 13, al valor de chi-cuadrado es 133,565, el cual, tiene asociada una probabilidad menor que 0,0005, por lo tanto se puede rechazar la hipótesis de independencia y concluir que tanto en el grupo control como en el grupo experimental la situación familiar es similar.

Figura 16. Situación familiar de los egresados (GET2)

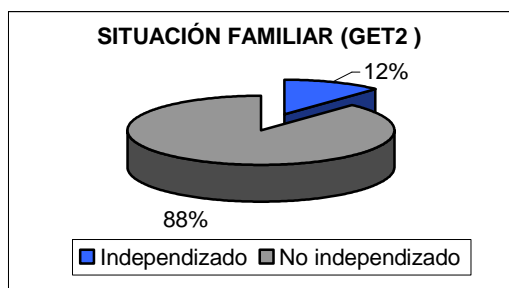


Tabla 14. Situación familiar de los egresados (GET2)

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Independizado	27	12,1
	No independizado	197	87,9
	Total	224	100,0

Figura 17. Situación familiar de los egresados (gcT2)

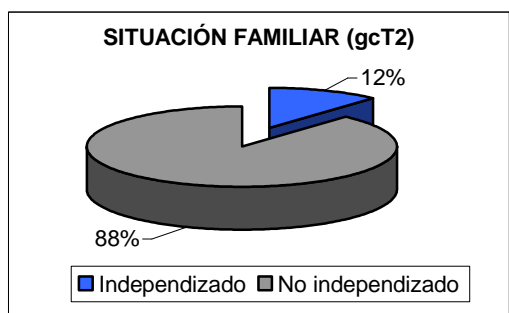


Tabla 15. Situación familiar de los egresados (gcT2)

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Independizado	26	11,6
	No independizado	198	88,4
	Total	224	100,0

Tabla 16. Chi-cuadrado, estado civil en el grupo control y grupo experimental.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	434,547(a)	9	,000
Razón de verosimilitudes	110,348	9	,000
Asociación lineal por lineal	142,493	1	,000
N de casos válidos	224		

Como podemos comprobar en la tabla 16, al valor de chi-cuadrado es 434,547, el cual, en la distribución χ^2 con 9 grados de libertad, tiene asociada una probabilidad menor que 0,0005, por lo tanto se puede rechazar la hipótesis de independencia y concluir que en lo referente a la estado civil se parten de condiciones similares en el grupo control y en el grupo experimental.

La situación familiar (tabla 14 y 15) durante el año de estudio (2010-2011) se mantiene estable tanto en el grupo control como en el grupo experimental, con una clara tendencia a la falta de independencia familiar por parte de los egresados (87%) frente a aquellos que están independizados (12%).

Tabla 17. Estado Civil (GET2)

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Soltero/a	197	87,9
	Casado/a	4	1,8
	Pareja de hecho	10	4,5
	Viviendo en pareja	13	5,8
	Total	224	100,0

Figura 18. Estado Civil (GET2)

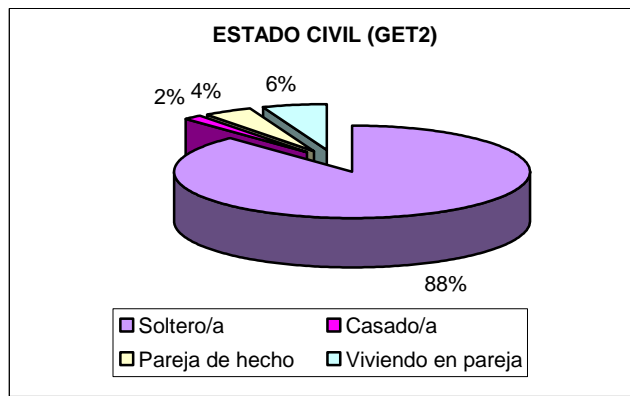
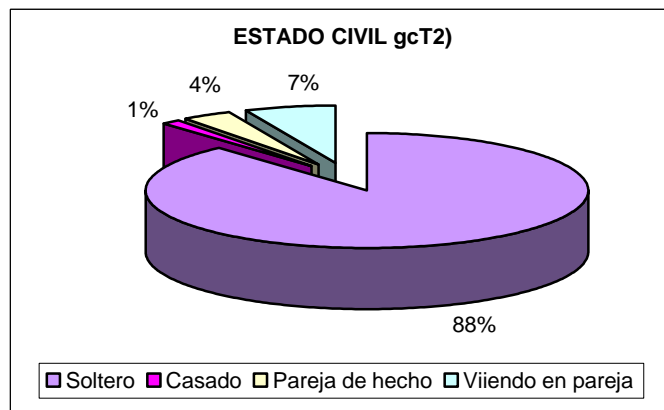


Tabla 18. Estado Civil (gcT2)

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Soltero	198	88,4
	Casado	3	1,3
	Pareja de hecho	8	3,6
	Viviendo en pareja	15	6,7
	Total	224	100,0

Figura 19. Estado Civil (gcT2)



El estado civil de los egresados que participan en la investigación se mantiene con la misma tendencia independientemente de si han recibido orientación o no. En torno al 90% de los

egresados están solteros, el 1% casados, el 4% viven como pareja de hecho y el 5% están viviendo en pareja.

Tabla 19 .Chi-cuadrado sobre provincia de residencia en el grupo control y en el grupo experimental.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	375,242(a)	4	,000
Razón de verosimilitudes	124,350	4	,000
Asociación lineal por lineal	198,402	1	,000
N de casos válidos	224		

Como podemos comprobar en la tabla 19, al valor de chi-cuadrado es 375,242, el cual, en la distribución χ^2 con 4 grados de libertad, tiene asociada una probabilidad menor que 0,0005, por lo tanto se puede rechazar la hipótesis de independencia y concluir que se parten de condiciones similares en el grupo control y en el grupo experimental en relación a la provincia de residencia.

Tabla 20. Provincia de residencia (GET2)

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Huesca	14	6,3
	Zaragoza	208	92,9
	Teruel	2	,9
	Total	224	100,0

Figura 20. Provincia de residencia (GET2)

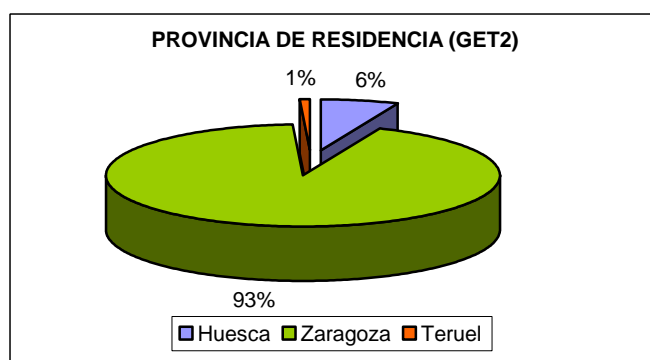
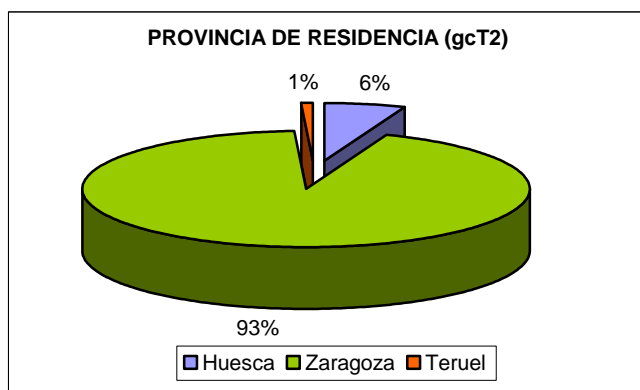


Tabla 21. Provincia de residencia (gcT2)

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Huesca	13	5,8
	Zaragoza	209	93,3
	Teruel	2	,9
	Total	224	100,0

Figura 21. Provincia de residencia (gcT2)



Más del (90%) de los egresados que participan en el estudio viven en Zaragoza, seguidos de la representatividad de Huesca en torno a un (6%) y a Teruel con un (4%). Esta tendencia se repite tanto en el grupo control como experimental, existiendo un ligero incremento de la representatividad de los egresados que se trasladan a Zaragoza en el transcurso de este año de estudio (2010-2011).

Tabla 22. Chi-cuadrado de estudios terminados en el grupo control y grupo experimental.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	316,461(a)	4	,000
Razón de verosimilitudes	289,930	4	,000
Asociación lineal por lineal	162,626	1	,000
N de casos válidos	224		

Como podemos comprobar en la tabla 22, al valor de chi-cuadrado es 316,461, el cual, en la distribución χ^2 con 4 grados de libertad, tiene asociada una probabilidad menor que 0,0005, por lo tanto se puede rechazar la hipótesis de independencia y concluir que se parten de condiciones similares en el grupo control y en el grupo experimental en relación a los estudios terminados.

Tabla 23. Estudios terminados (GET2)

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Diplomado	90	40,2
	Licenciado	97	43,3
	Ingeniería	37	16,5
	Total	224	100,0

Figura 22. Estudios terminados (GET2)

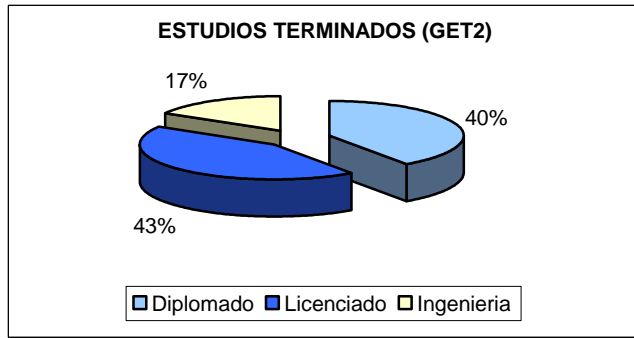
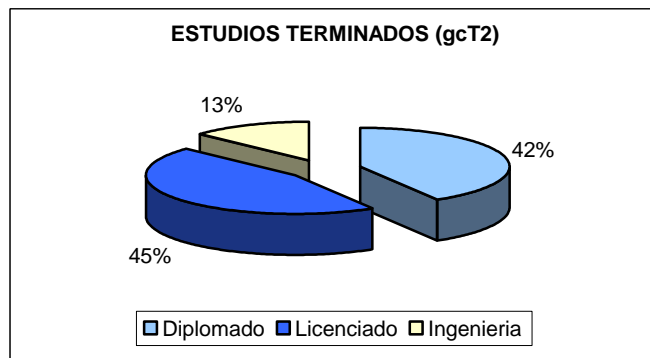


Tabla 24. Estudios terminados (gcT2)

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Diplomado	93	41,5
	Licenciado	102	45,5
	Ingeniería	29	12,9
	Total	224	100,0

Figura 23. Estudios terminados (gcT2)



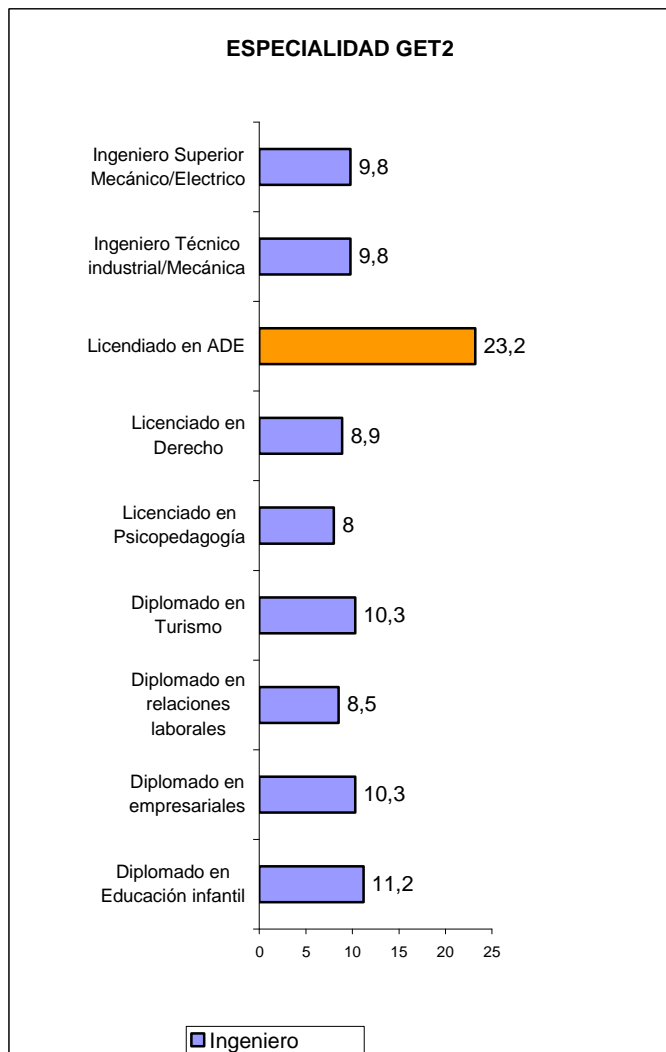
Tanto los egresados que han participado en el grupo experimental como los que lo han hecho en el grupo control, mantienen distribuciones similares en lo que a los estudios terminados se refiere. El grupo mayoritario es el de licenciados con un (43%) en el grupo experimental y un (45%) en el grupo control, seguido del grupo de diplomados con un (40%) y un (41%) respectivamente y dejando un (12%) en el grupo experimental y un 16% en el grupo control de representatividad para las Ingenierías.

Tabla 25 .Chi- cuadrado, especialidad de estudios en el grupo control y grupo experimental.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1268,144(a)	64	,000
Razón de verosimilitudes	704,659	64	,000
Asociación lineal por lineal	156,972	1	,000
N de casos válidos	224		

Como podemos comprobar en la tabla 25, al valor de chi-cuadrado es 1268,144, el cual, en la distribución χ^2 con 4 grados de libertad, tiene asociada una probabilidad menor que 0,0005, por lo tanto se puede rechazar la hipótesis de independencia y concluir que se parten de condiciones similares en el grupo control y en el grupo experimental en relación a la especialidad de los estudios.

Figura 24. Especialidad de estudios (GET2)

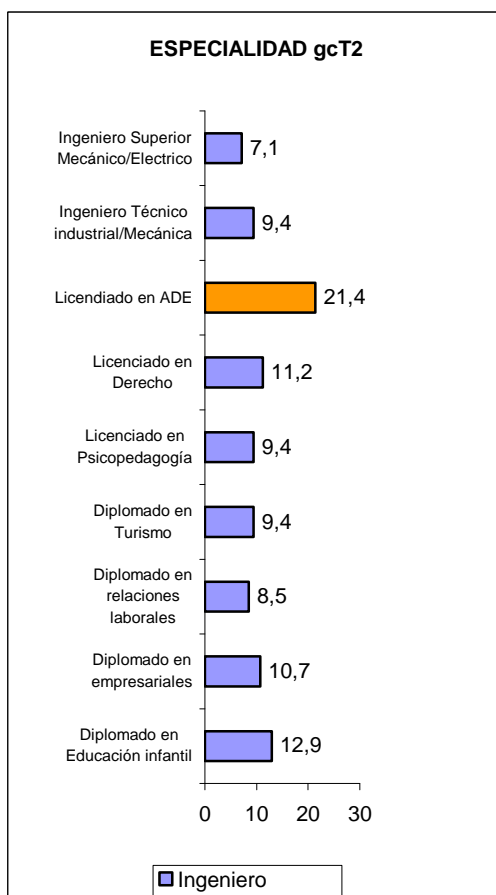


La especialidad de estudios se ha mantenido con valores muy cercanos en ambos grupos. Presentamos en las figuras 24 y 25, las especialidades con la frecuencia de representatividad y el porcentaje de las mismas en el grupo experimental y en el grupo control respectivamente. Centrándonos en ambos casos en los datos obtenidos en el tiempo dos, puesto que no existen diferencias significativas entre el momento inicial o tiempo uno y el tiempo dos, aquí detallado.

Tal y como se puede observar en la figura 24, el (23%) de los egresados que han recibido orientación son Licenciados en Administración y Dirección de empresas (ADE), siendo esta especialidad la más representativa con diferencia, seguida a nivel de representatividad de la especialidad en magisterio de Educación Infantil, con un (11%) de participantes y a continuación a su vez de los Diplomados en Empresariales y en Turismo, Ingenieros Técnicos Industriales y Superiores, con una representatividad cada uno de ellos de aproximadamente un (10%), a continuación tenemos un (9%) de participantes Licenciados en Derecho un (8,5%) de diplomados en Relaciones Laborales y un (8%) de Licenciados en Psicopedagogía. El orden de representación en el grupo experimental es el siguiente:

1. Licenciado en ADE.
2. Diplomado en Educación Infantil.
3. Diplomado en empresariales.
4. Diplomado en turismo.
5. Ingeniero técnico industrial
6. Ingeniero superior
7. Licenciado en Derecho.
8. Diplomado en Relaciones Laborales.
9. Licenciado en Psicopedagogía.

Figura 25. Especialidad de estudios (gcT2)



La especialidad de estudios que tienen los egresados que han participado en el grupo control son las mismas que las del grupo experimental. En esta ocasión, en el grupo control un (21%) de los egresados son Licenciados en ADE, un (13%) Diplomados en Educación Infantil, un (11%) Licenciados en Derecho y en Empresariales, un (9%) tanto los ingenieros técnicos como los Diplomados en Turismo y Licenciados en Psicopedagogía, un (8%) para Diplomados en Relaciones Laborales y un (7%) de Ingenieros Superiores.

El orden de representación en el grupo control es:

Licenciado en ADE, Diplomado en Educación Infantil, Licenciado en Derecho, Diplomado en empresariales, Diplomado en turismo, Licenciado en Psicopedagogía, Ingeniero técnico industrial, Diplomado en Relaciones Laborales e Ingeniero superior.

Tabla 26 Chi-cuadrado sobre Situación laboral en grupo control y grupo experimental.

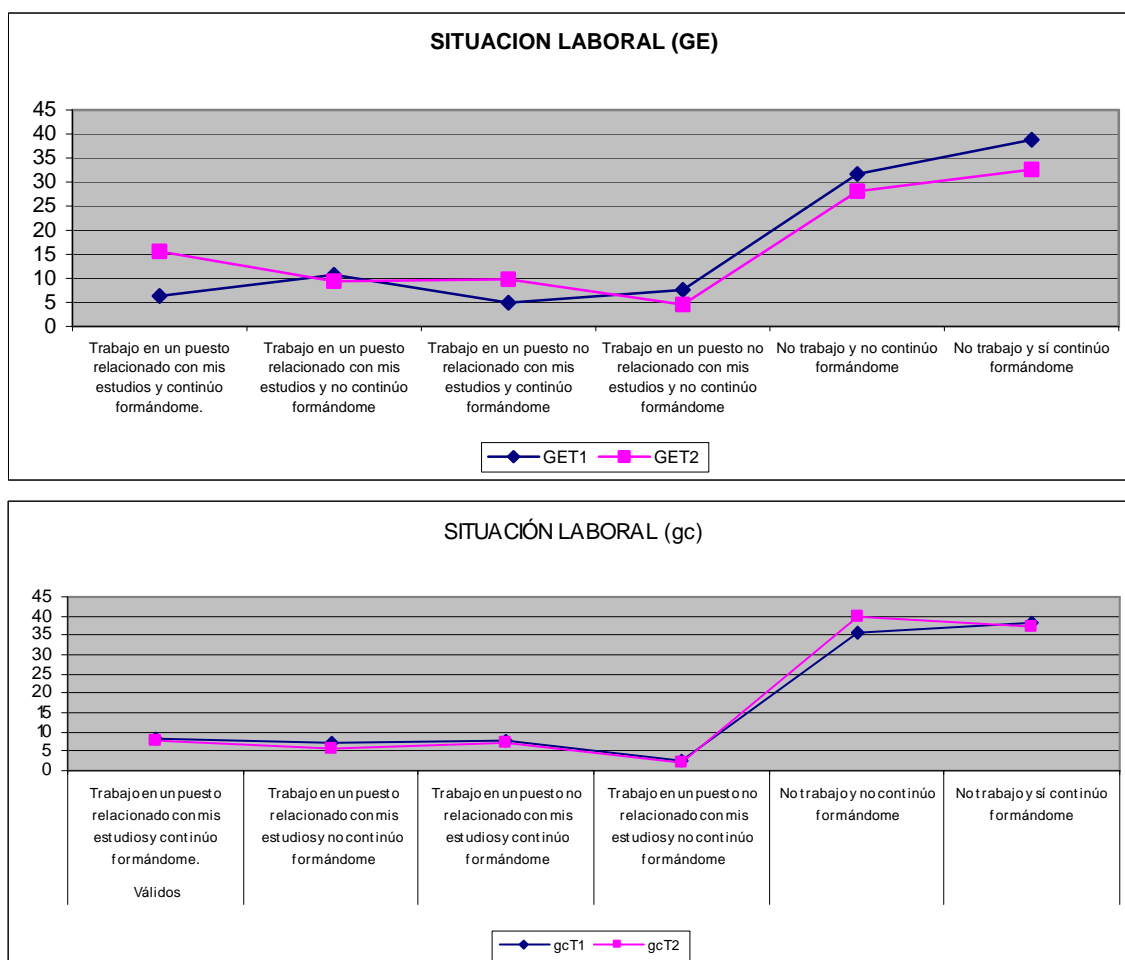
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	167,243(a)	25	,000
Razón de verosimilitudes	115,457	25	,000
Asociación lineal por lineal	11,269	1	,001
N de casos válidos	224		

Como podemos comprobar en la tabla 26, al valor de chi-cuadrado es 167,243, el cual, en la distribución χ^2 con 25 grados de libertad, tiene asociada una probabilidad menor que 0,0005, por lo tanto se puede rechazar la hipótesis de independencia y concluir que se parten de condiciones similares en el grupo control y en el grupo experimental en relación a la situación laboral inicial.

Tabla 27. Evolución de la situación laboral entre el GE y gc.

SITUACIÓN LABORAL	GET1	GET2	gcT1	gcT2
Trabajo en un puesto relacionado con mis estudios y continuo formándome.	6,3	15,6	8,5	7,6
Trabajo en un puesto relacionado con mis estudios y no continuo formándome	10,7	9,4	7,1	5,8
Trabajo en un puesto no relacionado con mis estudios y continuo formándome	4,9	9,8	7,6	7,1
Trabajo en un puesto no relacionado con mis estudios y no continuo formándome	7,6	4,5	2,7	2,2
No trabajo y no continuo formándome	31,7	28,1	35,7	39,7
No trabajo y sí continuo formándome	38,8	32,6	38,4	37,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Figura 26. Evolución de la situación laboral entre el GE y gc.



A continuación y tal como podemos observar en las figura 26 vamos a comparar desde el punto de vista laboral la evolución a la que se enfrentan los egresados que no han recibido orientación profesional por competencias frente a aquellos que sí la han recibido.

Tanto en el grupo experimental como en el grupo control podemos comprobar que en el tiempo uno pre-test (marzo de 2010) casi el (39%) y el (38,4%) de los egresados respectivamente, no trabajan y si continúan formándose, mientras que en el tiempo dos post-test (marzo de 2011) dicho porcentaje disminuye aunque continúa siendo muy representativo tanto en el grupo experimental (33%) como en el grupo control (37,5%). El descenso de representantes es mayor en el grupo experimental que en el grupo control.

A pesar de que tanto en el grupo control como en el experimental la representación de los egresados que no trabajan y no continúan formándose es elevada con un (31,7%) en el grupo experimental y en el grupo control (35,7%), la evolución de las personas que han recibido orientación se inclina hacia una disminución de dicho colectivo (28,1%), mientras que dicha representatividad aumenta en el grupo control (39,7%).

En el tiempo uno casi un (11%) de egresados pertenecientes al grupo experimental trabajan en un puesto relacionado con los estudios y no continúan formándose, dicho porcentaje

disminuye ligeramente (9,4%) una vez han recibido orientación. Esta misma tendencia se repite en el grupo control, siendo aún menor la representación en este grupo. Parten de un (7%) y terminan en un (6%) de egresados que trabajan en un puesto relacionado con los estudios y no se forman. Es significativo el hecho de que en el grupo experimental existe un incremento severo de las personas que trabajan en un puesto relacionado con los estudios y continúan formándose, puesto que en el tiempo uno se parte de un (6,3%) y la puntuación que obtienen en el tiempo dos es de (15,6%). En el grupo control no sólo no ocurre lo mismo, sino que en esta ocasión durante el transcurso del año de estudio (marzo 2010 (8,5%)-marzo 2011 (7,6%)) decrece el número de personas que trabajan en un puesto relacionado con sus estudios y continúan formándose.

Algo similar, pero sin existir una evolución tan drástica sucede con las personas que trabajan en un puesto no relacionados con los estudios y continúan formándose. En el grupo experimental se pasa de un (4,9%) inicial a un (9,4%) en marzo de 2011. Tanto en el grupo experimental como en el grupo control existe un ligero descenso en el transcurso del año de investigación de las personas que trabajan en un puesto no relacionado con sus estudios y no continúan formándose. Este descenso es más acusado en el grupo experimental puesto que pasa de un (7,6%) a un (4,4%), mientras que en el grupo control se pasa de un (2,7%) a un (2,2%). Aquellos egresados que reciben orientación profesional por competencias tienden a mantener una formación a lo largo de la vida y a encontrar un trabajo preferentemente relacionado con los estudios. En contraposición, los egresados que no han recibido orientación profesional por competencias tienden ligeramente a no seguir formándose y a no encontrar trabajo.

Figura 27. Evolución de la situación laboral entre el GET1 y GET2.

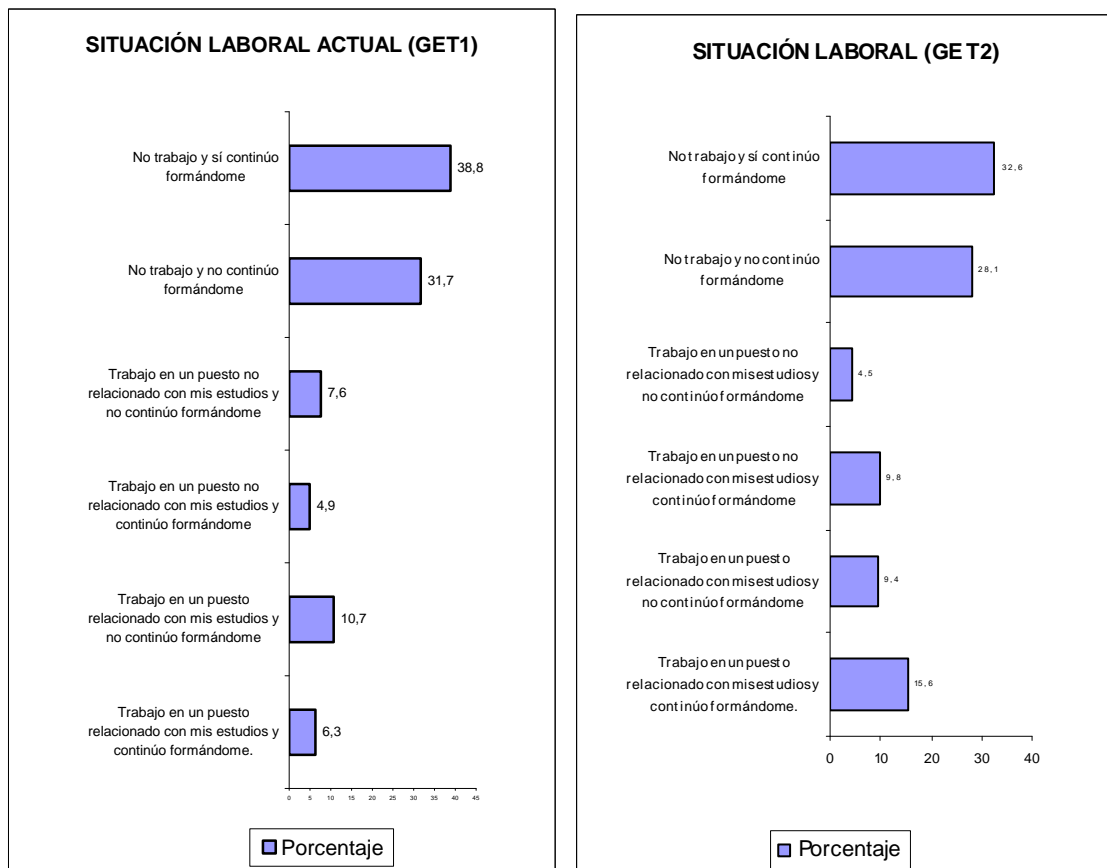


Figura 28. Evolución de la situación laboral entre el gcT1 y gcT2.

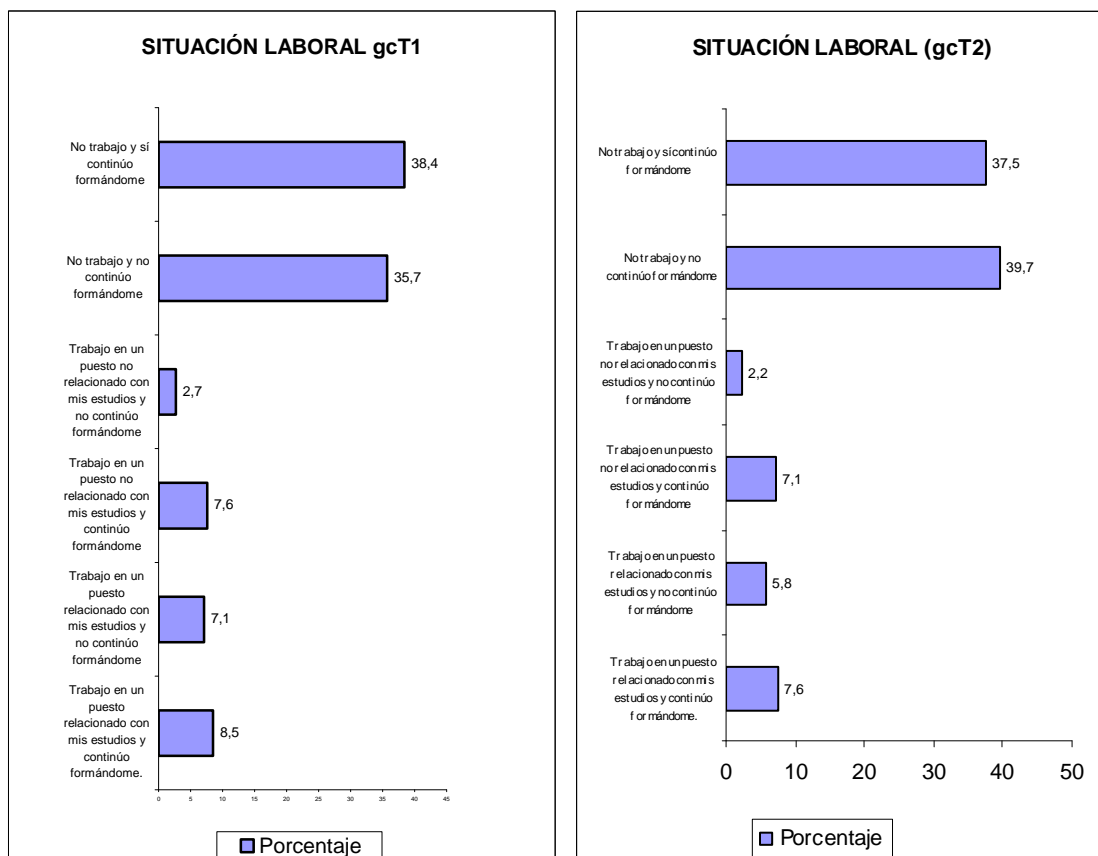
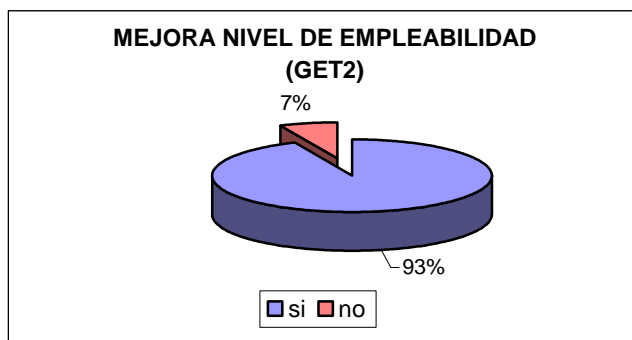


Tabla 28. Nivel de mejora del nivel de empleabilidad (GET2)

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	si	209	93,3
	no	15	6,7
	Total	224	100,0

Figura 29. Nivel de mejora del nivel de empleabilidad (GET2)

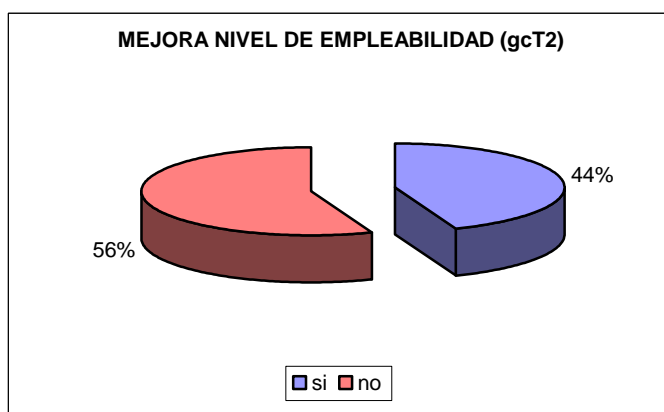


Ante la pregunta que se les hace a las personas que han participado en el grupo experimental acerca de si creen que durante el transcurso de este año ha mejorado su nivel de empleabilidad, un (93%) de los egresados contestan que si, mientras que apenas un (7%) contestan que no ha mejorado su nivel de empleabilidad.

Tabla 29. Nivel de mejora del nivel de empleabilidad (gcT2)

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	si	99	44,2
	no	125	55,8
	Total	224	100,0

Figura 30. Nivel de mejora del nivel de empleabilidad (gcT2)

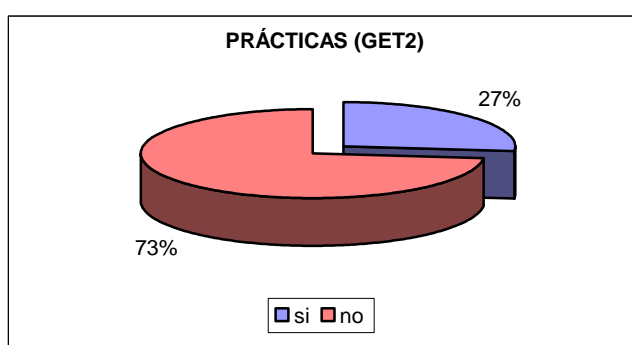


Cuando esta misma pregunta se les hace a las personas que pertenecen al grupo control, la respuesta es diferente, puesto que en esta ocasión un (44%) contestan que si consideran que ha mejorado su nivel de empleabilidad frente a un (56%) que opinan que no ha sido así.

Tabla 30. Realización de prácticas (GET2)

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	si	60	26,8
	no	164	73,2
Total		224	100,0

Figura 31. Realización de prácticas (GET2)

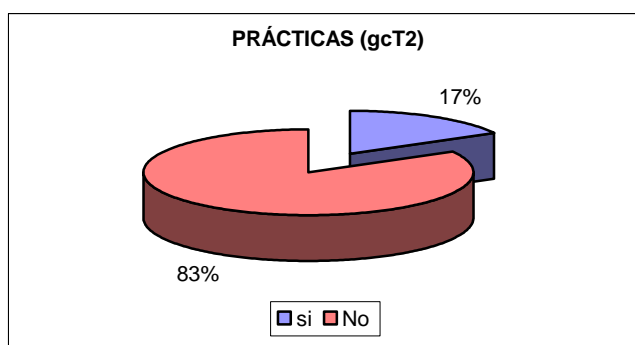


Un (27%) de los egresados que han participado en el grupo experimental han realizado prácticas en empresas en el transcurso de este año 2010-2011, mientras que el (73%) restante no ha realizado prácticas en ninguna empresa.

Tabla 31. Realización de prácticas (gcT2)

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	si	38	17,0
	No	186	83,0
Total		224	100,0

Figura 32. Realización de prácticas (gcT2)



El (17%) de los egresados que han participado en el grupo control, y por tanto no han recibido orientación, han realizado prácticas en empresas, mientras que el (83%) restante no han realizado prácticas de ningún tipo durante el año 2010-2011.

A modo de posicionamiento de la situación de partida (tiempo uno) anotamos a continuación cuales son los niveles que los egresados manifiestan en los diferentes ítem analizados en el cuestionario. Dichos datos complementarán la información que se presentará más adelante sobre la evolución que cada uno ha experimentado.

Tabla 32. Medias y desviaciones típicas de variables en el GET1

	Media (GE)	Desv tip
T1WEquipo	3,4330	,57992
T1Calidad	3,3259	,61815
T1FlexibilidadHora	3,2277	,59666
T1TIC	3,1563	,47129
T1Empatía	3,0714	,65220
T1Dedicación	2,8348	,88558
T1Movilidad	2,6696	,72605
T1Iniciativa	2,6518	,61680
T1Aprendizaje	2,6429	,56596
T1Organización y Planificación	2,6250	,80497
T1Herramientas	2,5402	,93664
T1Proactividad	2,5357	,56709
T1Adaptación	2,4911	59135
T1Recursos	2,4286	1,04786
T1Decisión	2,4241	,69820
T1Comunicación	2,4196	,57820
T1ResolverPoblemas	2,3750	,59331
T1Positiva	2,3125	,58427
T1Viajar	2,2277	,63312
T1Análisis	2,2232	,59459
T1Asertividad	2,1964	,54959
T1Autoconocimiento	2,1786	,56369
T1AplicarConociPráctica	2,1696	,80790
T1Entrevista	2,1339	1,24198
T1Idiomas	2,1116	,47451
T1DinámicaGrupal	2,0580	1,28504

Tabla 33. Medias y desviaciones típicas de variables en el gcT1.

	Media (gc)	Desv tip
T1WEquipo	3,3438	,63716
T1Calidad	3,2902	,58432
T1FlexibilidadHora	3,0804	,71672
T1Dedicación	3,0313	,74202
T1Empatía	2,8259	,67035
T1Herramientas	2,7679	,69569
T1Organización y Planificación	2,7188	,68710
T1Movilidad	2,6920	,69510
T1TIC	2,6875	,64274
T1Aprendizaje	2,5893	,57689
T1Recursos	2,5491	,80764
T1Adaptación	2,5000	,64925
T1Proactividad	2,4955	,54401
T1Iniciativa	2,4777	,54357
T1Asertividad	2,4598	,54253
T1Comunicación	2,4330	,55623
T1Viajar	2,3839	,53144
T1Decisión	2,3839	,61732
T1ResolverPoblemas	2,3705	,58473
T1Positiva	2,3661	,52721
T1Autoconocimiento	2,2813	,55739
T1Idiomas	2,2768	,59459
T1Entrevista	2,2098	1,04846
T1Análisis	2,1964	,61139
T1AplicarConociPráctica	2,1875	,77554
T1DinámicaGrupal	1,9955	1,11451

Como podemos observar en las tablas 32 y 33, las valoraciones que los egresados hacen del nivel que tienen en los diferentes ítem son similares en el grupo experimental y en el grupo control.

En el grupo experimental los egresados manifiestan tener en el tiempo uno (marzo de 2010) un dominio alto de saber trabajar en equipo (3,4%), hacer un trabajo de calidad (3,3%), tener flexibilidad horaria (3,2%), manejo de las TIC (3,1%) y ser empáticos (3%), siendo a su vez destacable el tiempo que dedican a buscar trabajo o mejorar el que tienen (2,8%), la movilidad (2,6%), iniciativa y capacidad de aprender (2,6%) y organizarse o planificarse (2,6%), dichos egresados a su vez manifiestan tener poco dominio de las dinámicas grupales

(2%), de los idiomas (2,1%), de las entrevistas (2,1%), saber aplicar los conocimientos a la práctica (2,1%) y conocerse a sí mismos o autoconocimiento (2,1%).

En el grupo control los resultados iniciales son similares, manifestando, en esta ocasión, los egresados, un dominio alto para trabajar en equipo (3,3%), hacer un trabajo de calidad (3,2%), tener flexibilidad horaria (3%) y dedicar tiempo a la búsqueda o mejora de empleo (3%). Los ítem en los que los egresados que participan en el grupo control manifiestan tener menos nivel son las dinámicas de grupo propias del proceso de selección (1,9%), saber aplicar los conocimientos a la práctica (2,2%), capacidad de análisis (2%), afrontar una entrevista de trabajo (2%), dominio de idiomas(2%) y Autoconocimiento (2,2%).

9. Objetivo I. Competencias transversales

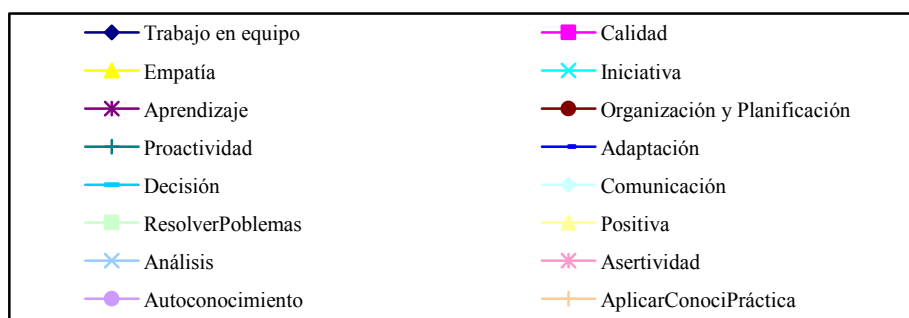
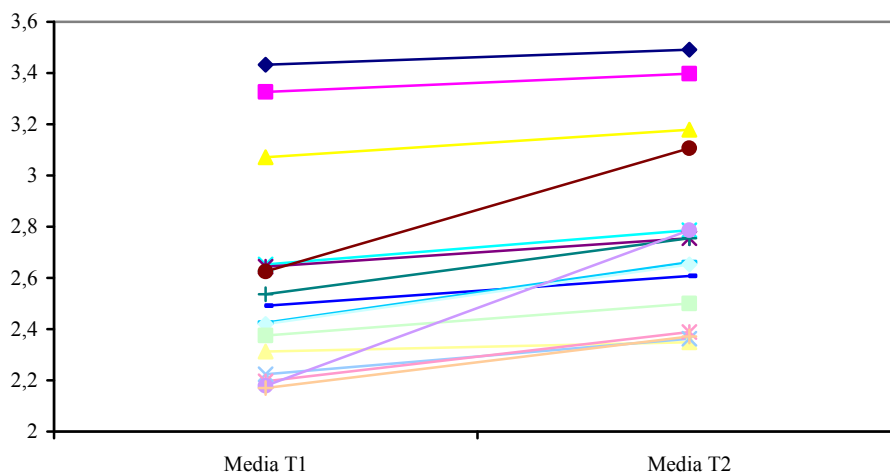
9.1. Resultados cuantitativos.

Tabla 34. Evolución de las competencias transversales en el grupo experimental

COMPETENCIAS TRANSVERSALES (GE)	Media T1	Media T2
Trabajo en equipo	3,4330	3,4911
Calidad	3,3259	3,3973
Empatía	3,0714	3,1786
Iniciativa	2,6518	2,7857
Aprendizaje	2,6429	2,7545
Organización y Planificación	2,6250	3,1071
Proactividad	2,5357	2,7545
Adaptación	2,4911	2,6071
Decisión	2,4241	2,6607
Comunicación	2,4196	2,6518
ResolverPoblemas	2,3750	2,5000
Positiva	2,3125	2,3482
Análisis	2,2232	2,3616
Asertividad	2,1964	2,3884
Autoconocimiento	2,1786	2,7857
AplicarConociPráctica	2,1696	2,3705

Figura 33 Evolución de las competencias transversales en el grupo experimental

Evolución de medias de competencias transversales (GE)



Como podemos observar en la figura 33 independientemente de que las medias más elevadas en el pre-test se obtienen en competencias tales como la capacidad para trabajar en equipo, la calidad, la empatía y la iniciativa, la mayor evolución que se ha producido en las medias del grupo experimental corresponden a la competencia de autoconocimiento, de organización y planificación, de comunicación, de proactividad y de capacidad para tomar decisiones.

Tabla 35. Alfa de Cronbach de las habilidades transversales del grupo experimental.

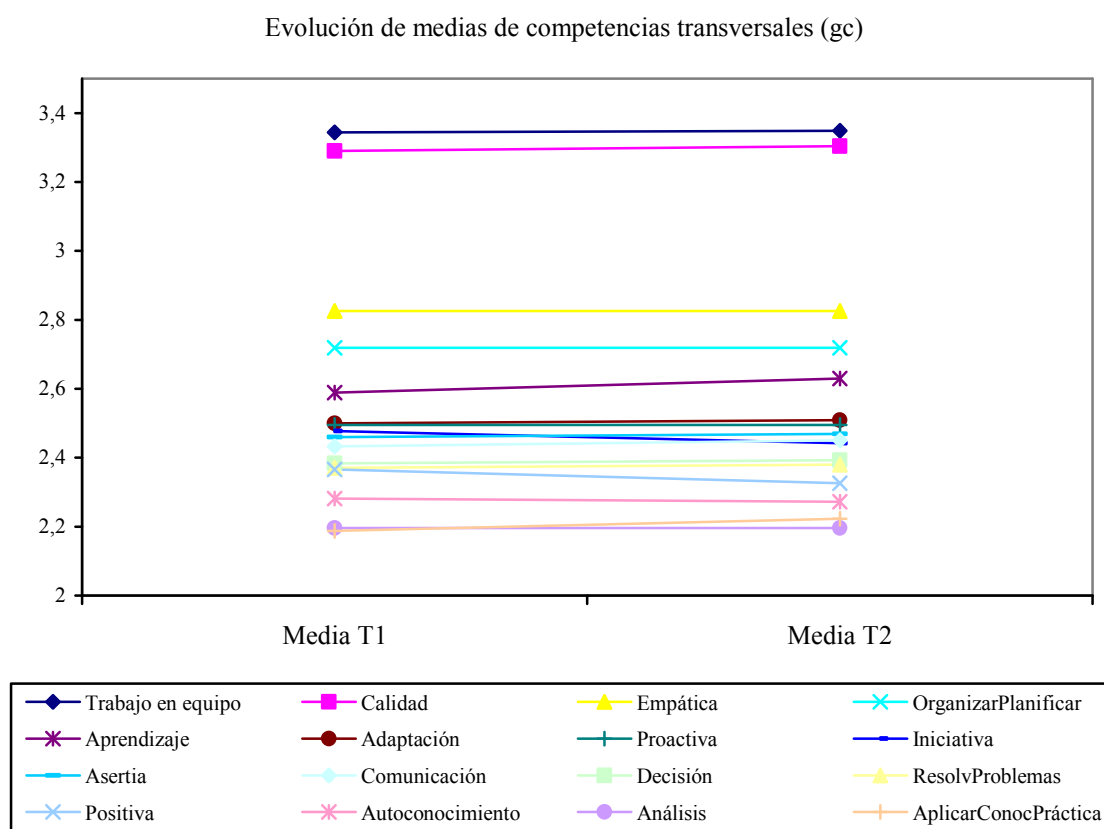
Alfa de Cronbach	N de elementos
,871	16

El Alfa de Cronbach (tabla 35) nos permite cuantificar el nivel de fiabilidad de la escala de medida utilizada con las 16 competencias transversales trabajadas en el grupo experimental. Consideramos que cuanto más se aproxime el valor alfa a su valor máximo, 1, mayor es la fiabilidad de la escala. Se considera que valores del alfa superiores a 0,7 o 0,8 (dependiendo de la fuente) son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala y en nuestro caso podemos afirmar, por tanto, la fiabilidad de la misma.

Tabla 36. Evolución de las competencias transversales del grupo control

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	Media T1	Media T2
Trabajo en equipo	3,3438	3,3482
Calidad	3,2902	3,3036
Empática	2,8259	2,8259
OrganizarPlanificar	2,7188	2,7188
Aprendizaje	2,5893	2,6295
Adaptación	2,5000	2,5089
Proactiva	2,4955	2,4955
Iniciativa	2,4777	2,4420
Asertia	2,4598	2,4688
Comunicación	2,4330	2,4509
Decisión	2,3839	2,3929
ResolvProblemas	2,3705	2,3795
Positiva	2,3661	2,3259
Autoconocimiento	2,2813	2,2723
Análisis	2,1964	2,1964
AplicarConocPráctica	2,1875	2,2232

Figura 34. Evolución de las competencias transversales del grupo control



Como podemos observar en la tabla 36 en el grupo control las medias más elebadas se obtienen en competencias tales como el trabajo en equipo, la calidad, la empatía y la capacidad de organización y planificación y la mayor evolución de medias, mucho menor que la experiementada en el otro grupo, se produce en competencias como la capacidad de aprendizaje, la capacidad de comunicación y la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica. Es destacable el contraste evolutivo logrado entre el grupo experimental y el grupo control, siendo el grupo experimental el que refleja una mayor progresión de medias.

Tabla 37. Alfa de Cronbach de las habilidades trasversales del grupo control

Alfa de Cronbach	N de elementos
,782	16

El Alfa de Cronbach (tabla 37) nos permite cuantificar el nivel de fiabilidad de la escala de medida utilizada con las 16 competencias transversales trabajadas en el grupo control. Teniendo en cuenta que Alfa alcanza un valor de ,782 afirmamos que la escala utilizada es fiable.

9.1.1. Modelo lineal general: Medidas repetidas.

Para comprobar si se cumple o no el primer objetivo; analizar la evolución de las competencias transversales de los egresados que han recibido orientación profesional frente a los que no han recibido dicha orientación y comprobar si existen diferencias significativas según género, edad o situación laboral utilizamos los estadísticos enunciados a continuación; prueba de Box, contrastes multivariados, prueba de contrastes intrasujetos, contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas y la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon.

Una vez analizados dichos estadísticos, podemos rechazar la hipótesis nula y afirmar que los egresados que reciben orientación profesional mejoran muy significativamente el nivel de las competencias transversales estudiadas frente a aquellos egresados que no reciben orientación profesional.

Existiendo hasta casi un (50%) de evolución positiva en los egresados orientados en algunas de las competencias estudiadas, frente a un (4%) de evolución máxima en los egresados no orientados. A su vez, se detecta un empeoramiento de hasta más de un (5%) en la evolución de algunas competencias en los egresados no orientados frente a la ausencia absoluta de empeoramiento detectado en los egresados que han recibido orientación profesional.

Comprobamos a su vez que no existen diferencias significativas según género, edad o situación laboral inicial.

Detallamos a continuación cada uno de los estadísticos nombrados anteriormente:

Calculamos la prueba de homogeneidad con el estadístico de Box. El estadístico M (y su transformación en F) permite contrastar la hipótesis de igualdad de las matrices de varianzas-covarianzas. En esta ocasión el estadístico F toma un valor de 0,926 y tiene asociado un nivel crítico (significación) de 0,596, lo cual permite asumir que las matrices de varianzas-covarianzas entre las dos medidas de tiempo uno y tiempo dos no son diferentes en las dos poblaciones (la que ha recibido orientación profesional para la mejora de la empleabilidad y aquella que no la ha recibido) definidas por el factor de todas las competencias transversales analizadas.

Si nos basamos en el cálculo de los estadísticos multivariados obtenemos los mismos resultados que exponemos a continuación en los univariados. Por lo tanto, se puede afirmar que independientemente de la edad, sexo o situación laboral inicial, el progreso de las competencias transversales analizadas es mayor en aquellas personas que reciben orientación profesional por competencias que en aquellos egresados que no reciben orientación.

Tabla 38. Prueba de contrastes intra-sujetos de las competencias transversales.

Fuente	tiempo	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada(a)
tiempo	Lineal	515,799	1	515,799	480,339	,000	,526	480,339	1,000
tiempo * Orientado	Lineal	464,119	1	464,119	432,212	,000	,500	432,212	1,000
tiempo * T2Edad	Lineal	2,667	3	,889	,828	,479	,006	2,484	,230
tiempo * Sexo	Lineal	,001	1	,001	,001	,979	,000	,001	,050
tiempo * T2EstasTrabajando	Lineal	1,263	1	1,263	1,177	,279	,003	1,177	,191
tiempo * T2Edad * Sexo	Lineal	3,000	2	1,500	1,397	,248	,006	2,794	,300
tiempo * T2Edad * T2EstasTrabajando	Lineal	2,272	3	,757	,705	,549	,005	2,116	,200
tiempo * Sexo * T2EstasTrabajando	Lineal	,052	1	,052	,049	,825	,000	,049	,056
tiempo * T2Edad * Sexo * T2EstasTrabajando	Lineal	4,629	2	2,315	2,156	,117	,010	4,311	,441
Error(tiempo)	Lineal	464,965	433	1,074					

Los resultados expuestos en la tabla 38 nos permiten rechazar la hipótesis nula y afirmar que el efecto del factor orientación es significativo: puede confirmarse de nuevo que la evolución de las competencias transversales no es la misma entre las personas que han recibido orientación y las que no. Todo lo contrario sucede con las variables sexo, edad y situación laboral, ninguna de ellas es significativa y por tanto afirmamos la hipótesis nula y concluimos que ni la edad ni el sexo, ni la situación laboral influyen en la evolución de las competencias transversales de los egresados que han participado en dicho estudio.

Tabla 39. Prueba de contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error de las competencias transversales.

	F	gl1	gl2	Significación
Competencias Transversales Pre	,890	13	434	,564
Competencias Transversales Post	1,007	13	434	,444

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos.

En la tabla 39 se presenta el estadístico F de Levene. Este estadístico contrasta la hipótesis de igualdad de varianzas. Esta hipótesis se contrasta para cada nivel del factor intra-sujetos. En el ejemplo, como todos los niveles críticos son mayores que 0.05, se puede asumir que, en las medidas utilizadas, las varianzas de las dos poblaciones definidas por el factor empleabilidad son iguales.

- Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon (prueba no paramétrica)

Analizamos los resultados obtenidos en la prueba de rangos con signos de Wilcoxon para comprobar en qué medida ha evolucionado cada una de las competencias transversales analizadas en los egresados que pertenecen al grupo experimental. A continuación hacemos una descripción individualizada de la evolución que experimenta cada una de las competencias analizadas partiendo del nivel que manifiestan inicialmente (marzo 2010) y lo comparamos con el que obtienen una vez han recibido orientación profesional (marzo 2011)

- Capacidad de análisis.

Con respecto a la capacidad de análisis hemos de decir que 31 de las personas que han recibido orientación profesional han mejorado su nivel en dicha competencia, frente a los 193 que han mantenido el mismo nivel. Destacamos a su vez que ninguno de los egresados orientados disminuye su nivel de capacidad de análisis durante el año de estudio.

- Capacidad de organización y planificación.

La capacidad de organización y planificación aumenta en 99 de los 224 egresados que han recibido orientación y se mantiene en 125 personas. Continuamos sin obtener, en este caso, datos negativos en la evolución de dicha competencia.

- Capacidad de aprendizaje.

En esta ocasión la capacidad de aprendizaje aumenta en 25 de los 224 egresados que han recibido orientación y se mantiene en 199. La puntuación no empeora en ninguno de los egresados.

- Capacidad de adaptación.

Continuando con la misma tendencia, la capacidad de adaptación aumenta en 24 de los 224 egresados que han participado en el estudio y han sido orientados. La capacidad de adaptación se mantiene en 200 de las personas participantes y no empeora en ninguno de ellos.

- Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica:

La capacidad de aplicar los conocimientos que tienen a la práctica aumenta en 38 de los 224 egresados, se mantiene en 186 y no empeora en ninguno de ellos.

- Capacidad de decisión.

La competencia de tener capacidad de decisión aumenta en 44 de los 224 egresados

orientados, se mantiene en 180 personas y no empeora en ninguno de los casos.

- Calidad.

La importancia de la calidad aumenta en 12 de los 224 egresados y se mantiene en 212, manteniéndose la tendencia de no empeoramiento en ninguno de los casos.

- Capacidad de resolver problemas.

En esta ocasión 28, de los egresados que han recibido orientación mejoran su capacidad para resolver problemas, 196 mantienen el mismo nivel y ninguno empeora.

- Capacidad para trabajar en equipo.

La capacidad de trabajar en equipo mejora en 13 egresados, se mantiene en 211 personas y no empeora en ninguno de ellos.

- Capacidad de comunicación.

La capacidad de comunicación aumenta en 50 de las 224 personas, se mantiene en 174 personas y no empeora en ningún egresado.

- Capacidad de autoconocimiento.

La capacidad de autoconocimiento aumenta en 110 de los 224 egresados y se mantiene en 114 de los mismos.

- Ser positivo.

La competencia de ser positivo aumenta en 8 personas y se mantiene en 216 de los egresados.

- Capacidad para tomar la iniciativa.

La capacidad de tomar la iniciativa mejora en 29 de los 224 egresados que han recibido orientación y se mantiene en 195 de los mismos.

- Capacidad de empatía.

La capacidad de empatía mejora en 24 personas y se mantiene en 200 egresados, continuando con la tendencia de no empeorar.

- Capacidad de proactividad.

En esta ocasión la capacidad de ser proactivo mejora en 47 personas y se mantiene en 177 egresados.

- Capacidad de asertividad.

La capacidad de ser asertivo aumenta en 40 de los egresados que han recibido orientación y se mantiene en 184 de los mismos.

Es significativo el hecho de que encontremos un porcentaje de mejoría en todas las competencias de los egresados que han recibido orientación profesional, un gran porcentaje de mantenimiento del nivel de la misma y una falta absoluta de empeoramiento.

El orden de mejoría que manifiestan los egresados en las competencias analizadas es el siguiente:

Tabla 40. Egresados que mejoran su nivel de competencias transversales. (GE)

COMPETENCIA	Nº DE EGRESADOS QUE MEJORAN (marzo de 2010-marzo de 2011)	PORCENTAJE DE EGRESADOS QUE MEJORAN
• Capacidad de autoconocimiento.	110	49%
• Capacidad de organización y planificación.	99	44%
• Capacidad de comunicación.	50	22%
• Capacidad de proactividad.	47	21%
• Capacidad de decisión.	44	20%
• Capacidad de asertividad	40	18%
• Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.	38	17%
• Capacidad de análisis.	31	14%
• Capacidad para tomar la iniciativa.	29	13%
• Capacidad de resolver problemas.	28	12%
• Capacidad de aprendizaje.	25	11%
• Capacidad de adaptación.	24	11%
• Capacidad de empatía.	24	11%
• Capacidad para trabajar en equipo.	13	6%
• Calidad.	12	5%
• Ser positivo.	8	4%

Hemos detectado una mejoría muy significativa en la competencia de autoconocimiento (49%), organización y planificación (44%), seguida de la capacidad de comunicación (22%), proactividad (21%), toma de decisiones (20%), asertividad (18%), aplicar los conocimientos a la práctica (17%), ser analítico (14%), tomar la iniciativa (13%), resolver problemas (12%), estar abierto a aprender (11%), adaptarse (11%), empalmar (11%), trabajar en equipo (6%), con calidad (5%) y de ser positivo (4%) en último lugar.

Utilizamos la prueba de Wilcoxon para comprobar en qué medida ha evolucionado cada una de las competencias en aquellos egresados que componen el grupo control, en el cuál no se ha realizado ningún tipo de orientación. Se expone a continuación la evolución entre los resultados obtenidos entre marzo de 2010 y marzo de 2011 y se analizan dichas competencias de forma individualizada.

- Capacidad de análisis.

Los egresados que han participado en el grupo control no manifiestan ninguna evolución en el desarrollo de esta competencia. Siendo 7 las personas que manifiestan una evolución positiva y exactamente la misma cantidad de personas las que muestran una evolución negativa. 210 personas mantienen la misma puntuación en dicha competencia

transcurrido un año.

- Capacidad de organización y planificación.

Una vez analizada la evolución de la capacidad de organización y planificación que manifiestan los egresados que no han recibido orientación, obtenemos resultados muy similares a los encontrados con la competencia de capacidad de análisis. No existe una evolución puesto que son 6 personas las que manifiestan una mejoría pero a su vez son 6 las que presentan una regresión. Mantienen la puntuación inicial 212 personas.

- Capacidad de aprendizaje.

En esta ocasión la capacidad de aprendizaje aumenta en 9 de los 224 egresados que han recibido orientación y se mantiene en 215. La puntuación no empeora en ninguna de las personas.

- Capacidad de adaptación.

No detectamos ninguna evolución en la capacidad de adaptación de los egresados que no han recibido orientación, puesto que 4 personas manifiestan una mejoría, 2 un empeoramiento y 218 mantienen la puntuación entre 2010 y 2011.

- Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.

La capacidad de aplicar los conocimientos que tienen a la práctica aumenta en 8 de los 224 egresados, se mantiene en 216 y no empeora en ninguno de los egresados.

- Capacidad de decisión.

La competencia de tener capacidad de decisión aumenta únicamente en 2 de los 224 egresados que no han recibido orientación, se mantiene en 222 personas y no empeora en ninguno de los casos.

- Calidad.

La importancia de la calidad aumenta en 3 de los 224 egresados y se estabiliza en 221, manteniéndose la tendencia de no empeoramiento de los dos casos anteriores.

- Capacidad de resolver problemas.

En esta ocasión únicamente 5 de los egresados que no han recibido orientación mejoran su capacidad para resolver problemas, 3 personas empeoran dicha puntuación y 216 mantienen el mismo nivel durante este año de estudio (2010-2011).

- Capacidad para trabajar en equipo.

La capacidad de trabajar en equipo mejora en 8 egresados y empeora en 7, mientras que se mantiene en 209 personas.

- Capacidad de comunicación.

La capacidad de comunicación aumenta en 50 de las 224 personas, se mantiene en 174 personas y no empeora en ningún egresado.

- Capacidad de autoconocimiento.

La capacidad de autoconocimiento aumenta en 6 personas, empeora en 8 de los egresados y se mantiene en 210 de los mismos.

- Ser positivo.

La competencia de ser positivo aumenta en 4 personas, empeora en 12 y se mantiene en 208 de los egresados.

- Capacidad para tomar la iniciativa.

La evolución en dicha puntuación es exactamente la misma que en la anterior, 4 personas mejoran su puntuación, 12 la empeoran y 208 egresados la mantienen.

- Capacidad de empatía.

La capacidad de empatía se mantiene igual entre 2010 y 2011 entre los egresados que no han recibido orientación, no evoluciona ni decrece en ninguno de los casos.

- Capacidad de proactividad.

En esta ocasión se mantiene la misma tendencia que con la competencia de empatía. La totalidad de los casos mantienen las puntuaciones y no se observa evolución en ningún sentido.

- Capacidad de asertividad.

La capacidad de ser asertivo aumenta en 4 de los egresados que no han recibido orientación, empeora en 2 y se mantiene en 218 de los mismos.

Tabla 41. Egresados que mejoran su nivel de competencias transversales. (gc)

COMPETENCIA	Nº DE EGRESADOS QUE MEJORAN	PORCENTAJE DE EGRESADOS QUE MEJORAN
• Capacidad de aprendizaje.	9	4%
• Capacidad de comunicación.	9	4%
• Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.	8	3.6%
• Capacidad para trabajar en equipo.	8	3.6%
• Capacidad de análisis.	7	3%
• Capacidad de autoconocimiento.	6	2.6%
• Capacidad de organización y planificación.	6	2.6%
• Capacidad de resolver problemas.	5	2%
• Ser positivo.	4	1.8%
• Capacidad de asertividad	4	1.8%
• Capacidad de adaptación.	4	1.8%
• Capacidad para tomar la iniciativa.	4	1.8%
• Calidad.	3	1%
• Capacidad de decisión.	2	1%
• Capacidad de proactividad.	0	0%
• Capacidad de empatía.	0	0%

Mientras que en el grupo experimental no existían casos en los que la puntuación empeorase en esta ocasión si existen aunque la tendencia general es a mantener la misma puntuación y no manifestar una clara evolución ni regresión. Puede observarse más detalladamente dicha evolución en las tablas 41 y 42.

Tabla 42. Egresados que empeoran su nivel de competencias transversales. (gc)

COMPETENCIA	Nº DE EGRESADOS QUE EMPEORAN	PORCENTAJE DE EGRESADOS QUE EMPEORAN
• Ser positivo.	12	5.4%
• Capacidad para tomar la iniciativa.	12	5.4%
• Capacidad de autoconocimiento.	8	3.6%
• Capacidad de análisis.	7	3%
• Capacidad para trabajar en equipo.	7	3%
• Capacidad de organización y planificación.	6	2.6%
• Capacidad de comunicación.	5	2%
• Capacidad de resolver problemas.	3	1%
• Capacidad de asertividad	2	1%
• Capacidad de adaptación.	2	1%
• Calidad.	0	0%
• Capacidad de decisión.	0	0%
• Capacidad de proactividad.	0	0%
• Capacidad de empatía.	0	0%
• Capacidad de aprendizaje.	0	0%
• Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.	0	0%

9.2. Resultados cualitativos (entrevistas) y (grupos de discusión)

En este apartado nos proponemos dar respuesta al primer objetivo de la tesis utilizando una metodología cualitativa y por ende; analizar la evolución de las competencias transversales de los egresados que han recibido orientación profesional frente a los que no han recibido dicha orientación y comprobar si existen diferencias significativas según género, edad o situación laboral

9.2.1. Entrevistas personales

Hemos analizado 100 entrevistas de egresados que han recibido orientación profesional por competencias transversales y 30 de las mismas han sido analizadas por tres jueces o expertos diferentes con el propósito de reflejar la fiabilidad de la metodología cualitativa

utilizada. Con el propósito de reflejar dicha fiabilidad recogemos el valor del estadístico Kappa y su nivel crítico entre los tres jueces:

Tabla 43. Medidas simétricas entre el juez 1 y el juez 2

Medidas simétricas entre el juez 1 y el juez 2		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	,894	,041	42,561	,000
N de casos válidos		58			

Como podemos observar en la tabla 43, el valor del estadístico Kappa (0,894) y su nivel crítico (Sig. Aproximada < 0,00005) el cual permite decidir sobre la hipótesis nula de ausencia de acuerdo: puesto que el nivel crítico es muy pequeño, se puede rechazar la hipótesis de acuerdo nulo y concluir que existe un acuerdo mayor que el esperado por azar entre el juez 1 y el juez 2.

Tabla 44. Medidas simétricas entre el juez 1 y el juez 3

Medidas simétricas entre el juez 1 y el juez 3		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	,841	,049	40,526	,000
N de casos válidos		58			

En lo que respecta al acuerdo establecido entre el juez 1 y el juez 3, como podemos comprobar en la tabla 44 el valor del estadístico Kappa (0,841) y su nivel de significación 0,000 incitan a rechazar la hipótesis nula de ausencia de acuerdo y afirmar que el acuerdo entre dichos jueces es mayor que el esperado por azar.

Tabla 45. Medidas simétricas entre el juez 2 y el juez 3

Medidas simétricas entre el juez 2 y el juez 3		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	,823	,051	39,683	,000
N de casos válidos		58			

Por último, como podemos observar en la tabla 45, el valor del estadístico Kappa (0,823) y su nivel de significación 0,000 nos permiten rechazar la hipótesis nula de ausencia de acuerdo y afirmar que el acuerdo entre los jueces 2 y 3 es mayor que el esperado por azar.

Una vez realizadas, grabadas, transcritas y analizadas las 100 entrevistas a egresados (Anexo 4), podemos afirmar que se ha producido una evolución positiva representativa en las competencias transversales trabajadas en el transcurso de las entrevistas personales. Incluso se puede afirmar que existe una relación positiva entre la cantidad de veces que se trabaja la competencia y el incremento en la evolución de dichas competencias.

Las competencias transversales en las que se ha detectado una mayor evolución han sido las siguientes respectivamente:

1. Ser organizado y saber planificarse.
2. Autoconocimiento.
3. Ser capaz de aprender cosas nuevas
4. Desarrollar la capacidad crítica.
5. Capacidad de superación.

1. Ser organizado y saber planificarse.

Dicha competencia es la que mayor evolución ha manifestado en los egresados que han recibido orientación, según deducimos del análisis de las entrevistas. En la orientación profesional por competencias transversales, la organización ha tenido una importancia prioritaria y se ha intentado en todo momento que las personas que no llevaban un orden en la búsqueda o mejora de empleo adquirieran unos hábitos que respetasen en todo momento los diferentes modos de aprendizaje y por ende, de entender la organización. Hemos entrevistado a egresados que llevaban un registro de lo que realizaban en modo de esquema, otros lo hacían de una forma más narrativa, otros utilizando las nuevas tecnologías y otros se valían de iconos o referentes gráficos, pero todos eligieron un modo a través del cual pueden llevar una organización. Se intenta que lo aprendido en esta competencia se aplique no sólo a la mejora de la empleabilidad, sino también a todas aquellas facetas de la vida en la que les pueda resultar útil el trabajar de este modo. Los resultados han sido muy positivos y los egresados han llevado una planificación y una organización con respecto a la búsqueda o mejora de empleo que dista mucho de la que inicialmente tenían antes de participar o colaborar en esta investigación.

Muchos de los egresados en el momento inicial no llevaban ninguna organización con respecto a la búsqueda. “bueno, yo no me había planteado llevar ninguna organización, pero claro pensándolo bien tiene su sentido y su importancia” (Anexo 4:83). El mero hecho de replantearse lo hace que ellos mismos lleguen a la conclusión de que es más efectivo y el refuerzo de tener una serie de entrevistas en las que le tiene que poner al día al orientador de los avances, enfatiza la motivación y el autoesfuerzo.

2. Autoconocimiento.

Pocos de los egresados supieron desde un principio definirme cómo eran. La respuesta solía ser:

“Pues no se, es que no me he planteado nunca esto de pensar como soy, no sabría que decirte” (Anexo 4: 16). La evolución percibida en esta competencia en las entrevistas individuales ha sido muy marcada y representativa. Se puede percibir con el análisis de las entrevistas que el autoconocimiento requiere de reflexión y que por motivos de desconocimiento o de minusvaloración no se suele dedicar un tiempo específico a trabajar esta competencia. En el transcurso de la intervención, entre el pre-test y el post-test se contrasta por parte de los egresados un mayor interés en profundizar sobre estos aspectos. Ellos mismos buscan información sobre otras actividades complementarias como cursos o seminarios que traten esta temática y manifiestan que cuanto más conocimiento tienen del tema, más importante lo ven y más relación atribuyen a la mejora de la empleabilidad.

La competencia de autoconocimiento se trabaja partiendo del concepto de inteligencia emocional y sentando las bases de la misma con el primer escalón que es precisamente el autoconocimiento. Para llegar al mismo se hacen muchas preguntas. Las preguntas iniciales las realiza la persona que dirige la entrevista con la pretensión de que de forma continuada sean ellos mismos los que elaboren su propia reflexión.

3. Ser capaz de aprender cosas nuevas

Como plantea un egresado en el (Anexo 4: 91) *“lo importante es tener las cartas sobre la mesa para después jugar tu baza lo mejor posible. Así tú mismo vas aprendiendo sobre la marcha.”*. En esta competencia se ha trabajado la preparación previa de adaptación al mercado laboral para que comprendan que hay que entender el aprendizaje a lo largo de la vida, igual que la formación. Cada empresa tiene su metodología pero cada búsqueda es diferente y por tanto nunca se termina de aprender. Algunos de los egresados manifiestan su inquietud por dejar de estudiar puesto que consideran que ya tienen suficientes estudios y reflexionamos sobre que aprender no es sólo formarse, sino que es estar receptivo hacia toda la información y experiencias vividas para posteriormente poder utilizarlas y aplicarlas en el contexto que nos interese. Trabajamos por tanto, el aprender competencias nuevas como una necesidad de aprender y de adaptarse a la nueva coyuntura laboral. La evolución en esta competencia ha sido representativa y han manifestado no sólo la comprensión de la necesidad de aprender contenidos nuevos sino también la propia necesidad de hacerlo para seguir evolucionando.

4. Desarrollar la capacidad crítica

Esta competencia esta especialmente ligada a la capacidad de reflexión, que se entiende como la capacidad de ser críticos fruto de una profunda y previa reflexión. Ser críticos se percibe desde un prisma positivo, pero para que la crítica sea constructiva se tiene que partir de

una reflexión argumentada. Hemos percibido una evolución representativa en la capacidad crítica desde el punto de vista reflexivo y argumentador. Mientras que en un primer momento los argumentos eran más bien absolutistas y se basaban en generalidades, al final de las sesiones se puede comprobar que son más prudentes, argumentan habiéndose basado en una reflexión y conceptualizan de forma específica lo que quieren decir dejando en un segundo plano los términos de “*todo*” “*nada*” “*nunca*” o “*siempre*” entre otros.

5. Capacidad de superación.

La evolución que manifiestan con respecto a su propia capacidad de superación es muy valorable. En un primer momento se percibía un ambiente de superación más diluido mientras que transcurridas las sesiones manifiestan una clara intención de mejorar, de conseguir objetivos de superar los obstáculos que dependen de ellos y están en sus manos. Asumen responsabilidades que en un primer momento parecían atribuir al contexto, la coyuntura económica o la incapacidad para hacer nada. Esta capacidad de superación es muy admirable por varias razones, pero con más énfasis teniendo en cuenta la situación económica y coyuntural del momento que por otro lado les desmotiva. Se marcan objetivos específicos que van evaluando y comprobando si se han conseguido a corto plazo, con los que no se consiguen se realiza una reflexión para poder replantear el objetivo y aprender de lo sucedido. Manifiestan un esfuerzo en conseguir aquellos objetivos que ellos mismos se marcan inicialmente y realizan una autocrítica constante del proceso.

Una vez analizadas las competencias transversales que surgen de las 100 entrevistas seleccionadas (31 egresados), comprobamos el número de entrevistas en las que aparece dicha categoría y el número de veces que aparece dicha categoría en la totalidad de las mismas. Como podemos comprobar (tabla 38) existe una tendencia en la que comprobamos que aquellas competencias que más se trabajan son las que mejor evolución manifiestan en los egresados que reciben orientación profesional, lo que nos lleva a afirmar que las competencias transversales pueden cambiar, y por tanto, mejorar siempre y cuando se trabajen adecuadamente, cuestión que por consiguiente repercute positivamente en el nivel de empleabilidad de los egresados, puesto que es con ellos con quienes se trabajan dichas competencias.

Para “*Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*” Le Boterf, (1997), las competencias transversales tienen la posibilidad de ser transferidas y flexibilizar las destrezas genéricas las convierte en instrumentos muy valiosos para llevar a cabo acciones positivas en situaciones temporales cambiantes donde las competencias puramente relacionadas con las materias duran poco tiempo. Algunas de las destrezas genéricas más destacadas son la comunicación, la resolución de problemas, el liderazgo, el trabajo en equipo y la capacidad de aprender.

Tabla 46. N° de entrevistas y n° de veces en las que aparecen las competencias transversales. (GE)

	COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
CÓDIGO CATEGORIA	COMPETENCIAS PARA MEJORAR LA EMPLEABILIDAD	n° entrevistas*	n° veces* entrevistas
1.CAPANA	1. La capacidad de análisis.	34	412
2.ORGPLAN	2. Ser organizado y saber planificarse	82	823
3.CONPRO	3. Conocimientos básicos de la profesión (puesto)	21	234
4.RESPRO	4. Tener facilidad para resolver problemas	27	315
5.TOMDEC	5. Tomar decisiones.	46	509
6.AUTOCON	6. Conocerse bien a mi mismo (fortalezas, debilidades...).	79	812
7.ACTPOS	7. Tener una actitud positiva.	16	203
8.EMPATI	8. Empatía (Ponerse en el lugar de otra persona)	26	302
9.PROACT	9. Ser activo y proactivo	29	347
10.CAPCRIT	10. Capacidad Crítica	47	532
11.APLCONO	11. Saber aplicar los conocimientos a la práctica.	34	408
12.APREND	12. Ser capaz de aprender cosas nuevas.	49	524
13.NUESIT	13. Adaptarse con facilidad a nuevas situaciones.	26	321
14.SUPERA	14. Capacidad de superación	43	567
15.CALIDA	15. Preocuparse por la calidad de las cosas que hace.	14	178
16.TRAEQU	16. Saber trabajar en equipo.	16	205

Como ya hemos comentado anteriormente, le pedimos a tres expertos diferentes que analicen por interjueces 30 de las 100 entrevistas realizadas en dicha tesis y podemos comprobar que existe un nivel alto de similitud en la detección de competencias por parte de los tres jueces y, a su vez dicho análisis no dista mucho de parecerse al realizado en su globalidad con las 100 entrevistas analizadas.

Está relacionado el número de entrevistas en el que se detecta una competencia y el número de veces en que aparece dicha competencia en cada una de las entrevistas.

Basándonos en los resultados obtenidos podemos afirmar que el instrumento utilizado es fiable puesto que independientemente de quien analice las entrevistas el resultado es el mismo. A continuación presentamos un resumen de los resultados interjueces y grupales a modo de tabla:

Tabla 47. N° de entrevistas y n° de veces en las que aparecen las competencias transversales según tres jueces diferentes (GE).

CÓDIGO	CATEGORÍA	JUEZ 1 (30 Entrevistas)		JUEZ 2 (30 Entrevistas)		JUEZ 3 (30 Entrevistas)	
		N° de entrevistas	Número de veces	N° de entrevistas	Número de veces	N° de entrevistas	Número de veces
1.CAPANA	1. Capacidad de análisis.	12	35	12	33	11	32
2.ORGPLAN	2. Organización y planificación.	23	46	24	45	25	45
3.CONPRO	3. Conocimientos básicos de la profesión (puesto)	8	16	9	17	7	15
4.RESPRO	4. Facilidad para resolver problemas	10	21	11	21	10	21
5.TOMDEC	5. Tomar decisiones.	9	17	10	18	11	9
6.AUTOCON	6. Conocerse bien a mi mismo (fortalezas, debilidades...).	26	51	25	50	25	50
7.ACTPOS	7. Actitud positiva.	4	7	3	7	3	7
8.EMPATI	8. Empatía (Ponerse en el lugar de otra persona)	11	24	10	22	11	23
9.PROACT	9. Activo y proactivo	7	13	6	11	7	12
10.CAPCRIT	10. Capacidad crítica.	5	11	6	12	7	14
11.APLCONO	11. Aplicar los conocimientos a la práctica.	13	23	12	22	13	24
12.APREND	12. Aprender cosas nuevas.	10	20	13	25	11	21
13.NUESIT	13. Adaptarse con facilidad a nuevas situaciones.	7	13	8	12	8	12
14.SUPERA	14. Capacidad de superación.	7	14	7	14	7	15
15.CALIDA	15. Calidad de las cosas que hace.	7	14	6	13	6	13
16.TRAEQU	16. Trabajar en equipo.	6	13	6	12	7	15

9.2.2. Grupos de discusión.

Como podemos recordar se realizan tres grupos de discusión, uno con egresados que han recibido orientación profesional por competencias otro grupo con egresados que no han recibido orientación profesional y otro en el que participan tanto egresados que si han recibido orientación como egresados que no la han recibido.

A nivel cualitativo hemos analizado cuales son las competencias y reflexiones de los egresados que no han recibido orientación a través de los grupos de discusión y hemos detectado lo siguiente:

1. A nivel general consideran que la orientación profesional no les es de gran ayuda porque ya saben todo lo que deben saber para incorporarse en el mercado laboral. Es frecuente la utilización de términos abstractos como “todo” ej.: “he entregado el CV en todos los sitios de interés” “nada” ej.: “no me queda nada por hacer”, “mucho” ej.

“empleo mucho tiempo para buscar trabajo” “poco”ej: “en Internet hay poco que hacer”.

2. Aunque en un primer momento consideran importante el tener una serie de competencias transversales, la idea que más se repite es que *“cada uno es como es”* *“hay cosas que no se pueden cambiar”* y que vale más tener *“enchufes”* que competencias transversales.
 - a. De entre la valoración general que hacen de las competencias transversales, opinan que es importante saber trabajar en equipo, hacer las cosas con calidad y tener facilidad para resolver problemas. A su vez atribuyen menos importancia al autoconocimiento, la capacidad de superación y la comunicación.
3. La mayoría de ellos no sólo consideran que su nivel de empleabilidad no ha mejorado sino que piensan que ha empeorado puesto que ya no tienen edad para pedir becas y hay empresas que quieren contratar en prácticas a personas recién tituladas, transcurrido este año consideran que esa oportunidad la han perdido. Señalan su constante preocupación por la crisis económica y social y muchos de ellos sopesan la opción de marcharse fuera pero no a corto plazo, puesto que les atan lazos familiares y no disponen de recursos económicos.
4. Prima la actitud negativa con respecto a la positiva, consideran que lo que pueden hacer ya lo han hecho y que la crisis y la coyuntura social en la que vivimos les está poniendo las cosas muy difíciles.
5. Manifiestan estar cansados de recibir tanta información y afirman que *“llega un momento que uno no sabe qué es paja y qué es importante, discriminar lo importante de lo innecesario te lleva mucho tiempo”*.
6. Finalmente queda la reflexión de que mantener los contactos personales u *on-line* es importante, pero anotan que por vergüenza en muchas ocasiones no se ponen en contacto con personas que podrían ayudarles.
7. Entre ellos cambian información de recursos y herramientas para la búsqueda de empleo y manifiestan su sorpresa ante la nueva información que tienen otras personas y que ellos no conocían. Esta reflexión les anima, según ellos a plantearse el recibir orientación profesional.

A nivel cualitativo hemos analizado cuales son las competencias y reflexiones de los egresados que sí han recibido orientación a través de los grupos de discusión y hemos detectado lo siguiente:

1. De un modo generalizado reconocen que inicialmente no pensaban que les quedaba tanto por hacer, hacen reflexiones como; *“me quedaba mucho más por hacer de lo que yo pensaba”* *“no le daba importancia a cosas que realmente sí son importantes, como el saber cómo soy, qué se me da bien y qué hago bien”* etc. Asumen la responsabilidad

de su búsqueda y manifiestan que el marcarse objetivos y contar con la ayuda y el apoyo de un orientador ha sido fundamental en el transcurso del año, independientemente de la situación laboral en la que se encuentren.

2. Mantienen la postura de que las competencias específicas, propias de la carrera son básicas y que sin ellas se pierden oportunidades y la posibilidad de acceder a puestos que interesan, pero ven las competencias transversales como el elemento diferenciador entre un buen trabajador y un trabajador excelente y son conscientes de que hoy se busca lo mejor.

2.1. De entre las valoraciones generales que hacen de las competencias transversales, opinan que todas son importantes y que unas pueden serlo más que otras dependiendo del perfil del puesto o de las funciones que se desempeñe, no obstante le dan suma importancia al autoconocimiento, saber trabajar en equipo, la organización y la planificación al saber comunicarse y al ser activo y tener iniciativa y no esperar a que te digan lo que tienes que hacer. Por el contrario, y aunque las consideran importantes, piensan que la capacidad de análisis, la capacidad de decisión y la capacidad de aprendizaje pueden suplirse con otras habilidades, aunque mantienen el reconocimiento y la importancia de las mismas.

3. Por un lado piensan que su nivel de empleabilidad ha empeorado puesto que la empleabilidad esta influenciada por la coyuntura laboral que se vive pero por otro consideran que aquella parte que ellos pueden trabajar ha mejorado y manifiestan que han percibido una gran mejoría. Se palpa una importante preocupación por la crisis económica y algunos de ellos planifican marcharse o lo han hecho ya y están intentando mejorar en el ámbito de los idiomas, especialmente con el inglés, francés y alemán. La limitación del arraigo familiar se mantiene en el grupo experimental.
4. Cuando se habla de futuro prima una actitud negativa, puesto que piensan que existe una gran competitividad, que están viviendo una situación sumamente complicada para encontrar un primer empleo, en su mayoría consideran que les queda mucho por aprender, pero parece que nunca será suficiente puesto que si no hay suficientes puestos siempre se quedará gente preparada en el paro.
5. Afirman que sí tienen acceso a la información y reiteran la idea que percibimos en el grupo control de que es muy complicado discriminar cuál es la información que realmente les interesa y cual es aquella que no sólo no les ayuda, sino que, les distrae. Emplean más de dos horas todos los días a buscar información a través de Internet para mejorar su nivel de empleabilidad, formación, congresos, orientación, empleo u otra información en general.

6. Son conscientes de la importancia que tienen los contactos y de la diferencia que existe entre los mismo y lo que denominaban “enchufe”, una amplia mayoría manifiestan utilizar las redes profesionales, puesto que les da menos vergüenza utilizar esta vía que el teléfono, por ejemplo, aunque muchos de ellos las usan sólo de vez en cuando.
7. Son conscientes de que nunca dejas de enterarte de recursos y herramientas nuevas pero han llegado a la conclusión de que lo importante no es la cantidad sino la calidad y la buena selección, reconociendo que debe de estar precedida de una fase de investigación y otra se selección con información.

A nivel cualitativo hemos analizado cuales son las competencias y reflexiones de los egresados que han participado en el grupo de discusión mixto (con personas que sí han recibido orientación y personas que no han recibido orientación) (Anexo 7) hacen en la dinámica grupal conjunta y hemos detectado lo siguiente:

1. Se observa una diferencia marcada entre la importancia que le dan los egresados que han recibido orientación y los que no a las competencia transversales. Los egresados que no han recibido orientación las identifican como posibles mejoras prescindibles y las personas que han recibido orientación, las consideran necesidades básicas para ser competitivo, coinciden en ambos casos en que la base de la titulación académica es importante.
2. La actitud que mantienen ante el futuro es negativa en ambos casos aunque se percibe un mayor negativismo entre las personas que no han recibido orientación, posiblemente porque continúan utilizando términos más absolutos y ambiguos como “*todo el mundo*” “*no hay nada*” “*siempre*”, “*nunca*”.
- 2.1.1. De entre las valoraciones generales que hacen de las competencias transversales, continúan opinando que todas son importantes, y que unas pueden serlo más que otras, dependiendo del perfil del puesto o de las funciones que se desempeñen, no obstante le dan suma importancia al autoconocimiento, saber trabajar en equipo, hacer las cosas con calidad, la organización y la planificación, al saber comunicarse, y al ser activo y tener iniciativa, al no esperar a que te digan lo que tienes que hacer y tener capacidad para resolver problemas. Por el contrario, y aunque las consideran importantes, piensan que la capacidad de superación, de análisis, de decisión y de aprendizaje pueden suplirse con otras habilidades, aunque mantienen el reconocimiento y la importancia de las mismas, tal y como sucedía en los grupos individuales.
- 2.1.2. Es curioso el hecho de que cuanto más se habla y dialoga sobre las competencias transversales mayor es la importancia que las mismas adquieren. En la dinámica grupal en la que participaban los egresados del grupo control, consideraban a nivel individual que el autoconocimiento y la comunicación no

eran competencias destacables para mejorar el nivel de empleabilidad, sin embargo en el grupo mixto las personas que no han recibido orientación reconocen la importancia de dichas competencias y están de acuerdo en darles un lugar privilegiado a las mismas. *“Los estudiantes universitarios experimentan con gran frecuencia temores ante estas situaciones y un escaso manejo de esta competencia, pero pueden llegar a desarrollarla y mejorar a través de actividades y de la actuación del profesor en la docencia convencional”* Orejudo, Nuño, Fernández-Turrado, Herrero y Ramos, (2006:4)

Por otro, lado parece que el negativismo se incrementa cuando el grupo esta compuesto por personas que han recibido orientación y personas que no lo han recibido. Aunque la coyuntura laboral puede tener un papel importante en esta valoración global.

9.3. Resultados integrados: cuantitativos (cuestionarios) y cualitativos (entrevistas y grupos de discusión)

Una vez analizados los datos cuantitativos y cualitativos exponemos los resultados obtenidos en computo global para comprobar la consecución o no del primer objetivo: analizar la evolución de las competencias transversales de los egresados que han recibido orientación profesional frente a los que no han recibido dicha orientación y comprobar si existen diferencias significativas según género, edad o situación laboral.

Como se puede comprobar existe una clara diferencia en cuanto a la evolución de las competencias transversales que manifiestan los egresados que reciben orientación profesional y los que no la reciben. Mientras que los egresados que reciben orientación profesional por competencias transversales mejoran su nivel de autoconocimiento, su capacidad para organizarse y planificarse, sus habilidades comunicativas, su nivel de proactividad, su capacidad de decisión y de superación, así como la de apertura para aprender cosas nuevas y trabajar en equipo; los egresados que no reciben orientación profesional por competencias transversales alcanzan una ligera mejoría no representativa ni comparable a la manifestada en el grupo experimental en competencias tales como la capacidad de aprendizaje, de comunicación, de aplicar los conocimientos a la práctica de trabajar en equipo y de ser analíticos.

Es digno de mención el hecho de que en los egresados que han recibido orientación no se detecta una evolución negativa en ninguna de las competencias analizadas, hecho que si sucede en los egresados que no han recibido orientación; manifestando estos, un ligero empeoramiento en competencias tales como la actitud positiva, la capacidad para tomar decisiones, el nivel de autoconocimiento, la capacidad de análisis, el interés de superación y la capacidad para organizarse y planificarse. No se encuentran diferencias entre los resultados

obtenidos por sexo, edad o situación laboral. Una vez valorados estos resultados y dando respuesta a la hipótesis de partida; los egresados que reciben orientación profesional por competencias mejoran su nivel de empleabilidad. Podemos afirmar que no sólo la mejoran sino que evitan su empeoramiento retroceso u oxidación en el manejo de las mismas. A colación de lo anteriormente expuesto podemos rechazar la hipótesis nula.

10. Objetivo II: Idiomas y TIC.

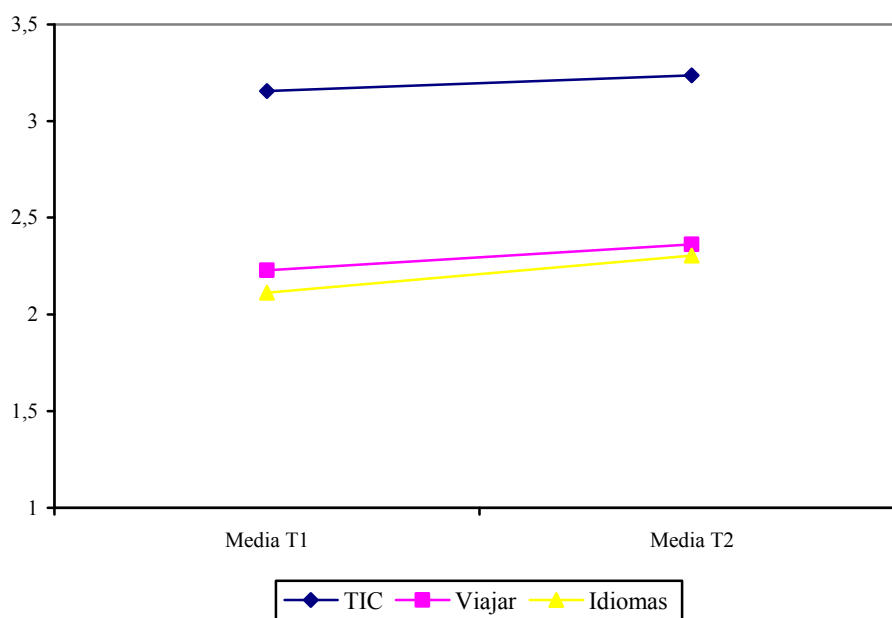
10.1. Resultados cuantitativos.

Tabla 48. Evolución de los idiomas y las TIC del grupo experimental.

IDIOMAS TIC	Media T1	Media T2
TIC	3,1563	3,2366
Viajar	2,2277	2,3616
Idiomas	2,1116	2,3036

Figura 35. Evolución de los idiomas y las TIC del grupo experimental.

Evolución de medias de idiomas y TIC. (GE)



Como podemos observar en la figura 35, en el grupo experimental en el bloque de idiomas y TIC, se obtiene una mayor puntuación en las TIC, seguido de la intención de viajar y el manejo de idiomas, mientras que la evolución de medias es exactamente inversa, obteniendo mayor es resultados en los idiomas, seguida de la opción de viajar y manejar las TIC.

La evolución de medias que manifiesta este bloque es mucho menor que el experimentado en el grupo anteriormente explicado de competencias transversales.

Tabla 49. Alfa de Cronbach de los idiomas y las TIC del grupo experimental.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,793	16

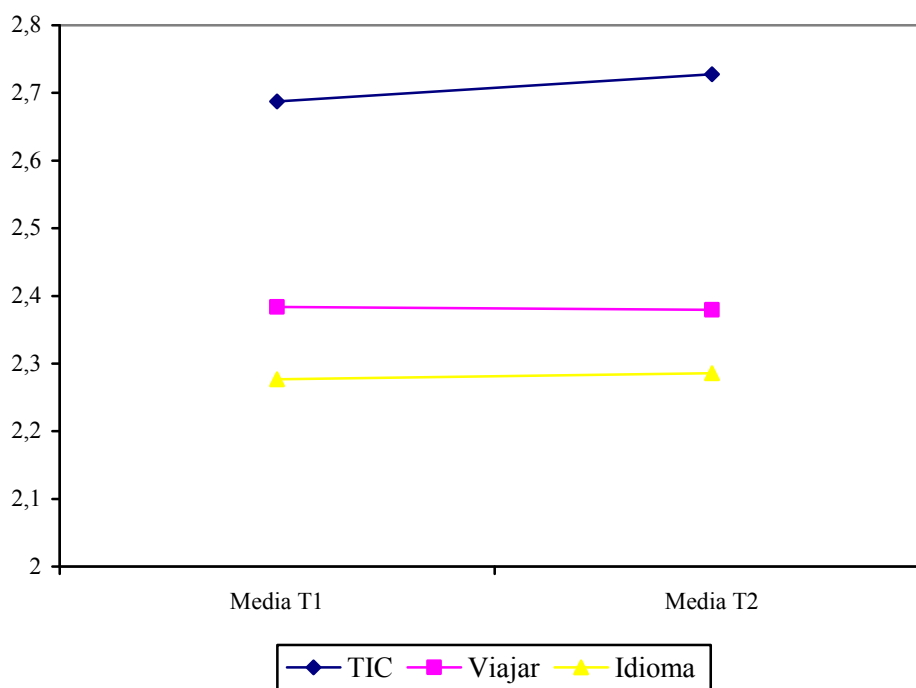
El Alfa de Cronbach nos permite cuantificar el nivel de fiabilidad de la escala de medida utilizada en el grupo experimental de los idiomas y la TIC. Teniendo en cuenta que Alfa alcanza un valor de ,792 afirmamos que la escala utilizada es fiable.

Tabla 50. Evolución de los idiomas y las TIC del grupo control.

IDIOMAS TIC	Media T1	Media T2
TIC	2,6875	2,7277
Viajar	2,3839	2,3795
Idioma	2,2768	2,2857

Figura 36. Evolución de los idiomas y las TIC del grupo control.

Evolución de medias de idiomas y TIC (gc)



Como podemos observar en la figura 36, la evolución de medias ha sido mucho menor en el grupo control que en el grupo experimental, obteniendo en este caso una mejoría mínima en el manejo de las TIC seguida de los idiomas y la opción de viajar para mejorar profesionalmente.

Tabla 51. Alfa de Cronbach de los idiomas y las TIC del grupo control

Alfa de Cronbach	N de elementos
,812	16

El Alfa de Cronbach nos permite cuantificar el nivel de fiabilidad de la escala de medida utilizada con las variables de idiomas y TIC en el grupo control. Teniendo en cuenta que Alfa alcanza un valor de ,812 afirmamos que la escala utilizada es fiable.

10.1.1. Modelo lineal general: medidas repetidas

Para comprobar si se consigue o no el segundo objetivo, analizar la evolución de los idiomas y las TIC en los egresados que han recibido orientación profesional frente a los que no han recibido dicha orientación y comprobar si existen diferencias significativas según género, edad o situación laboral, utilizamos los estadísticos enunciados a continuación: prueba de Box, contrastes multivariados, prueba de contrastes intrasujetos, contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas y la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon.

Una vez analizados dichos estadísticos podemos rechazar la hipótesis nula y afirmar que los egresados que reciben orientación profesional mejoran en mayor medida el nivel de los idiomas y TIC frente a aquellos egresados que no reciben orientación profesional.

Existiendo hasta un (19%) de evolución positiva en idiomas y un (8%) de evolución positiva en el manejo de las TIC en los egresados orientados, frente a un (3,6%) en la evolución de los idiomas y un (4%) máximo de evolución en el manejo de las TIC en los egresados no orientados. A su vez, se detecta un empeoramiento de hasta un (3,6 %) en el manejo de idiomas en los egresados no orientados frente a la ausencia absoluta de empeoramiento detectado en los egresados que han recibido orientación profesional.

Comprobamos a su vez que no existen diferencias significativas según género, edad o situación laboral inicial.

Detallamos a continuación cada uno de los estadísticos nombrados anteriormente:

Realizamos la prueba de homogeneidad con el estadístico de Box. El estadístico M (y su transformación en F) que nos permite contrastar la hipótesis de igualdad de las matrices de varianzas-covarianzas. En esta ocasión el estadístico F toma un valor de 1,734 y tiene asociado un nivel crítico (significación) de 0,006, lo cual permite asumir que las matrices de varianzas-covarianzas entre las dos medidas de tiempo uno y tiempo dos son diferentes en las dos poblaciones (la que ha recibido orientación profesional para la mejora de la empleabilidad y aquella que no la ha recibido) definidas por el factor de todo el bloque de idiomas y tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Basándonos en la prueba de contrastes multivariados en que el nivel de significación entre el pre y post-test .000 (Traza de Pillai, lambda de Wilks, Traza de Hotelling y la raíz mayor de Roy), podemos rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias y concluimos que el nivel de evolución de los conocimientos en idiomas y tecnologías no es el mismo entre las personas que no han recibido orientación y entre las que las que sí han recibido orientación profesional para mejorar la empleabilidad, siendo estas últimas las que manifiestan un mayor desarrollo de dicha competencia. En este caso el tamaño del efecto manifiesta diferencias

importantes ($\eta^2=0,81$). Los resultados obtenidos son similares a los expuestos en el análisis univariado expuesto a continuación:

Tabla 52. Prueba de contrastes intra-sujetos de los Idiomas y las TIC.

Fuente	tiempo	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada(a)
tiempo	Lineal	7,906	1	7,906	42,130	,000	,089	42,130	1,000
tiempo * Orientado	Lineal	7,180	1	7,180	38,263	,000	,081	38,263	1,000
tiempo * T2Edad	Lineal	,787	3	,262	1,398	,243	,010	4,195	,372
tiempo * Sexo	Lineal	,015	1	,015	,078	,780	,000	,078	,059
tiempo * T2EstasTrabajando	Lineal	,062	1	,062	,329	,566	,001	,329	,088
tiempo * T2Edad * Sexo	Lineal	,054	2	,027	,145	,865	,001	,290	,072
tiempo * T2Edad * T2EstasTrabajando	Lineal	,330	3	,110	,586	,625	,004	1,757	,172
tiempo * Sexo * T2EstasTrabajando	Lineal	,149	1	,149	,792	,374	,002	,792	,144
tiempo * T2Edad * Sexo * T2EstasTrabajando	Lineal	,006	2	,003	,015	,985	,000	,030	,052
Error(tiempo)	Lineal	81,255	433	,188					

Como podemos comprobar, los datos expuestos en la tabla 52 nos permiten rechazar la hipótesis nula y afirmar que el efecto del factor orientación es significativo: puede concluirse que la evolución del bloque que engloba los idiomas y las TIC no es la misma entre las personas que han recibido orientación y las que no. Todo lo contrario sucede con las variables sexo, edad y situación laboral, ninguna de ellas es significativa, y por tanto, afirmamos la hipótesis nula y concluimos que ni la edad, ni el sexo, ni la situación laboral influyen en la evolución del manejo de los idiomas y las TIC de los egresados que han participado en dicho estudio.

Tabla 53. Prueba de contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error de los Idiomas y las TIC.

	F	gl1	gl2	Significación
Idiomas y TIC Pre	1,502	13	434	,113
Idiomas y TIC Post	1,621	13	434	,076

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos.

En la tabla 53 se ofrece el estadístico F de Levene. Este estadístico contrasta la hipótesis de igualdad de varianzas. Esta hipótesis se contrasta para cada nivel del factor intra-sujetos. En el ejemplo, como todos los niveles críticos son mayores que 0.05, se puede asumir que, en las medidas utilizadas, las varianzas de las dos poblaciones definidas por el factor empleabilidad son iguales.

Tabla 54. Prueba de los rangos con signos Wilcoxon bloque de Idiomas y TIC –prueba no paramétricas (GE).

		N	Rango promedio	Suma de rangos
GET2Idiomas - GET1Idiomas	Rangos negativos	0(a)	,00	,00
	Rangos positivos	42(b)	21,50	903,00
	Empates	182(c)		
	Total	224		
GET2Viajar - GET1Viajar	Rangos negativos	0(d)	,00	,00
	Rangos positivos	30(e)	15,50	465,00
	Empates	194(f)		
	Total	224		
GET2TIC - GET1TIC	Rangos negativos	0(g)	,00	,00
	Rangos positivos	18(h)	9,50	171,00
	Empates	206(i)		
	Total	224		

- Idiomas (GE).

El aprendizaje de idiomas aumenta en 42 de las 224 personas que reciben orientación entre marzo de 2010 y marzo de 2011. 182 personas mantienen el aprendizaje de idiomas que un año antes y ninguno lo empeora.

- Viajar (GE).

La posibilidad de viajar aumenta en 30 de los 224 egresados que han recibido orientación y se mantiene en 194 de los mismos.

- Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C) (GE).

El manejo de las TIC aumenta en 18 de los 224 egresados y se mantiene en 206 personas.

Tabla 55. Personas y porcentaje de mejora en Idiomas - TIC (GE).

GRUPO EXPERIMENTAL (Reciben orientación)		
IDIOMAS Y TIC	PERSONAS QUE HAN MEJORADO	PORCENTAJE DE MEJORA
IDIOMAS	42	19%
VIAJAR	30	13%
TIC	18	8%

Tabla 56. Prueba de rangos con signos Wilcoxon de bloque de Idiomas –TIC. Prueba no paramétrica (gc).

		N	Rango promedio	Suma de rangos
gcT2Idioma - gcT1Idioma	Rangos negativos	8(a)	7,50	60,00
	Rangos positivos	8(b)	9,50	76,00
	Empates	208(c)		
	Total	224		
gcT2Viajar - gcT1Viajar	Rangos negativos	8(d)	9,00	72,00
	Rangos positivos	8(e)	8,00	64,00
	Empates	208(f)		
	Total	224		
gcT2TIC - gcT1TIC	Rangos negativos	0(g)	,00	,00
	Rangos positivos	9(h)	5,00	45,00
	Empates	215(i)		
	Total	224		

- Idiomas.(gc)

El aprendizaje de idiomas entre los egresados que han recibido orientación se mantiene. 8 personas mejoran su aprendizaje y 8 personas empeoran el mismo, siendo mayoritarias las 208 personas que mantienen el mismo nivel que hace un año (2010-2011)

- Viajar. (gc)

La posibilidad de viajar aumenta en 8 egresados y disminuye en la misma cantidad. 208 personas mantienen la puntuación durante dicho año 2010-2011.

- Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C). (gc)

El nivel de manejo de las tecnologías de la información y la comunicación se mantiene en 215 personas y aumenta de 9 de las 224 analizadas.

Tabla 57. Personas y porcentaje de mejora y empeoramiento en Idiomas-TIC (gc).

GRUPO CONTROL (No reciben orientación)		
IDIOMAS Y TIC	PERSONAS QUE HAN MEJORARDO	PORCENTAJE DE MEJORA
IDIOMAS	8	3.6
VIAJAR	8	3.6
TIC	9	4

GRUPO CONTROL (No reciben orientación)		
IDIOMAS Y TIC	PERSONAS QUE HAN EMPEORADO	PORCENTAJE DE REGRESIÓN
IDIOMAS	8	3.6
VIAJAR	8	3.6
TIC	0	0

10.2. Resultados cualitativos (entrevistas personales) (grupos de discusión)

Desde el punto de vista cualitativo se detecta una leve mejoría en los idiomas posiblemente debido a la realización de cursos para mejorar este conocimiento. Las Tecnologías de la información y la comunicación también mejoran levemente posiblemente por el incremento de tiempo en el manejo de las redes profesionales y las Web.2.0. No obstante el nivel del que partíamos en este caso ya era alto.

10.2.1. Entrevistas personales

Se atribuye cada vez más importancia a los beneficios que pueden conseguirse de mantener una buena comunicación verbal y no verbal intentando en todo momento ser asertivo. Por ello, se trabajan dichos aspectos con intención de mejorar.

Muchos de los egresados realizan cursos de formación complementaria para especializarse, fortalecer conocimientos previos o adquirir nuevos.

Los egresados que participan en el grupo experimental están cada vez más pendientes de las noticias económicas, de los conocimientos propios de su profesión y, por ende, mantienen una constante lectura con la actualidad.

En el grupo experimental se manifiesta una constante aunque no muy marcada mejoría en el ámbito de los idiomas y de la posibilidad de viajar para mejorarlos o fortalecerlos. Esto mismo nos sucede, pero en menor medida con las tecnologías de la información y la comunicación, partiendo en este caso de un nivel alto en el inicio de la intervención.

Una vez analizadas las entrevistas se percibe que los egresados atribuyen una gran importancia a los idiomas y que por ello intentan mejorar, pero se encuentran con limitaciones como desconocimiento de recursos, falta de cumplimiento de los requisitos necesarios para obtener becas o barreras familiares que fomentan el anclaje geográfico.

Una vez analizadas las competencias relacionadas con la formación complementaria o conocimientos en el ámbito de los idiomas y las TIC, entre otros, que surgen de las 100 entrevistas analizadas (31 egresados), comprobamos el número de entrevistas en las que aparece dicha categoría y el número de veces que aparece dicha categoría en la totalidad de las mismas.

Tabla 58. N° de entrevistas y número de veces que aparecen las competencias de Idiomas-TIC(gc).

		FORMACIÓN COMPLEMENTARIA Y CONOCIMIENTOS (IDIOMAS-TIC)	
CÓDIGO	COMPETENCIAS PARA MEJORAR LA EMPLEABILIDAD	n° entrevistas*	n° veces* entrevistas
17.COMNVR	17. Comunicación no verbal (gestos, miradas, posturas...)	52	587
18.COMVRV	18. Comunicación verbal. (vocabulario, conocimiento de la lengua, capacidad de expresión).	54	601
19.ASERTI	19. Asertividad (decir lo que piensas intentando no herir a los demás)	49	567
20.CURFOR	20. Realizar cursos de formación como complemento a la especialidad estudiada en la Universidad.	19	123
21.IDIOMA	21. Dominar otro idioma diferente al materno (ej., Inglés).	48	324
22.EXTRAN	22. Residir en el extranjero, por estudios o trabajo	35	356
23.INFORM	23. Dominar la informática e Internet.	21	410
24.LECTUR	24. Ampliar conocimientos a través de la lectura (libros, artículos...).	12	198

Al igual que sucedía en el bloque anterior, le pedimos a tres expertos diferentes que analicen 30 de las 100 entrevistas realizadas en dicha tesis y podemos comprobar que existe un nivel alto de similitud en la detección de competencias por parte de los tres jueces y, a su vez, dicho análisis no dista mucho de parecerse al realizado en su globalidad con las 100 entrevistas analizadas.

A continuación presentamos el valor del estadístico Kappa para comprobar la fiabilidad del instrumento utilizado a través de los tres jueces.

Tabla 59. Medidas simétricas entre el juez 1 y el juez 2

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	,945	,038	30,505	,000
N de casos válidos		38			

Como podemos observar en la tabla 59, el valor del estadístico Kappa (0,945) y su nivel crítico (Sig. Aproximada < 0,00005) el cual permite decidir sobre la hipótesis nula de ausencia de acuerdo: puesto que el nivel crítico es muy pequeño, se puede rechazar la hipótesis de acuerdo nulo y concluir que existe un acuerdo mayor que el esperado por azar entre el juez 1 y el juez 2.

Tabla 60. .Medidas simétricas entre el juez 1 y el juez 3

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	,891	,051	29,852	,000
N de casos válidos		38			

En lo que respecta al acuerdo establecido entre el juez 1 y el juez 3, como podemos comprobar en la tabla 60 el valor del estadístico Kappa (0,891) y su nivel de significación 0,000 incitan a rechazar la hipótesis nula de ausencia de acuerdo y afirmar que el acuerdo entre dichos jueces es mayor que el esperado por azar.

Tabla 61. .Medidas simétricas entre el juez 2 y el juez 3

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	,918	,045	30,370	,000
N de casos válidos		38			

Por último, como podemos observar en la tabla 61, el valor del estadístico Kappa (0,918) y su nivel de significación 0,000 nos permiten rechazar la hipótesis nula de ausencia de acuerdo y afirmar que el acuerdo entre los jueces 2 y 3 es mayor que el esperado por azar.

A continuación presentamos un resumen de los resultados interjueces y grupales a modo de tabla:

Tabla 69. N° de entrevistas y numero de veces que aparecen las competencias de Idiomas-TIC interjueces (gc).

CÓDIGO	CATEGORÍA	JUEZ 1 (30 Entrevistas)		JUEZ 2 (30 Entrevistas)		JUEZ 3 (30 Entrevistas)	
		N° de entrevistas	N° de veces	N° de entrevistas	N° de veces	N° de entrevistas	N° de veces
	COMPETENCIAS EN IDIOMAS E INFORMÁTICA						
17.COMNVR	17. Comunicación no verbal (gestos, miradas, posturas...)	16	39	17	40	16	39
18.COMVRV	18. Comunicación verbal. (Vocabulario, conocimiento de la lengua, capacidad de expresión).	15	31	16	33	16	33
19.ASERTI	19. Asertividad (decir lo que piensas intentando no herir a los demás)	9	27	10	29	9	26
20.CURFOR	20. Realizar cursos de formación como complemento a la especialidad estudiada en la Universidad.	13	29	12	28	12	27
21.IDIOMA	21. Dominar otro idioma diferente al materno (ej., Inglés).	9	22	9	20	8	19
22.EXTRAN	22. Residir en el extranjero, por estudios o trabajo	6	15	6	14	5	13
23.INFORM	23. Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC)	9	23	10	26	11	24
24.LECTUR	24. Ampliar conocimientos a través de la lectura (libros, artículos...).	5	12	4	10	5	11

10.2.2. Grupos de discusión.

En este bloque no se encuentran diferencias importantes entre las valoraciones obtenidas entre el grupo control y el grupo experimental. Manifiestan una mutua preocupación por poder comunicarse correctamente y que esta habilidad no se convierta en una limitación sino en una ventaja a su favor. Para fortalecer esta competencia algunos de los egresados se apuntan a cursos de oratoria y de fomento de habilidades para hablar en público. Mantienen una evolución en el intento por ser asertivos e intentan conocer su significado para posteriormente aplicarlo.

Los egresados en general hacen cursos de formación complementaria, existiendo una ligera diferencia entre grupo experimental y grupo control, aquellos que pertenecen al grupo experimental hacen una selección de cursos basada en objetivos, mientras que los egresados que participan en el grupo control consideran que cualquier curso medianamente acorde al CV es bueno.

Los idiomas son valorados de forma generalizada y manifiestan las mismas limitaciones, anotadas en el apartado anterior, tanto unos como otros. Muchos de los egresados manifiestan tener un gran interés, leer documentación relacionada con su profesión y especialmente en saber cómo repercute la situación económica a su sector laboral.

10.3. Resultados integrados: cuantitativos (cuestionarios) y cualitativos (entrevistas y grupos de discusión)

Partiendo del segundo objetivo; analizar la evolución en el ámbito de los idiomas y las TIC, de los egresados que han recibido orientación profesional frente a los que no han recibido dicha orientación y comprobar si existen diferencias significativas según género, edad o situación laboral; y después de analizar los datos cuantitativos y cualitativos se puede comprobar que existe una ligera diferencia de evolución más positiva de los idiomas y las TIC en los egresados que reciben orientación profesional frente a los que no la reciben.

Desde el prisma general no se manifiestan grandes diferencias entre sexo, edad o situación laboral, pero si profundizamos en el detalle los hombres manifiestan un interés mayor por las TIC y un menor interés por las habilidades comunicativas personales, sin representar este matiz una diferencia significativa.

Mientras que en el grupo experimental se percibe una ligera mejoría en todas las categorías analizadas en este bloque, en el grupo control se detecta que algunas de ellas empeoran su nivel de idiomas, manejo de las tecnologías y habilidades comunicativas, entre otras. Atribuyen dicho empeoramiento a la falta de entrenamiento mayoritariamente.

Los egresados que participan en el grupo experimental mejoran ligeramente el manejo y el nivel de idiomas, especialmente inglés, aunque de forma muy leve, y del manejo de las TIC, partiendo en este caso, de un nivel alto inicialmente. Se plantean la opción de viajar para mejorar el nivel de idioma y conseguir algo de experiencia profesional. La idea de solicitar becas y prácticas en países diferentes ha aumentado ligeramente con respecto a la postura inicial al respecto; manteniendo, en este caso, las mismas limitaciones familiares y de actitud que manifestaban inicialmente. Se preparan para mejorar su comunicación verbal y no verbal, así como para ser asertivos y manifiestan una leve mejoría en este aspecto, siendo algo superior la atribuida al grupo experimental. Se planifican una formación complementaria para mejorar los conocimientos y ser más competitivos. Están al día de cómo afecta la situación coyuntural económica y social a su profesión en particular. *“La formación continua de cualquier tipo de profesional tiende a basarse en la adquisición de nuevas competencias que una determinada organización necesita para la consecución de sus objetivos estratégicos: aumentar la competitividad, conseguir nuevos mercados, prestar servicios innovadores demandados por los usuarios o clientes, etc.”* (Álvarez y Romero, 2007:23)

11. Objetivo III: disponibilidad

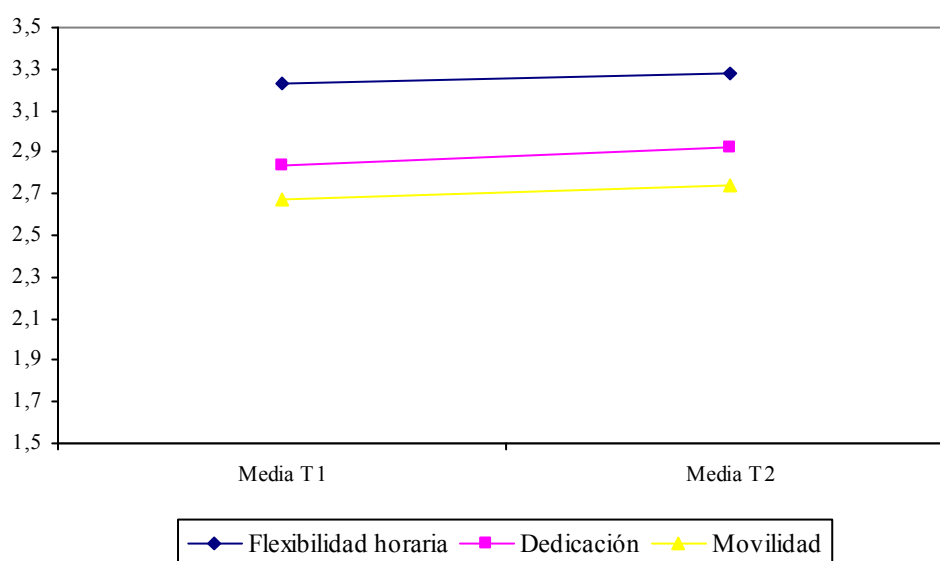
11.1. Resultados cuantitativos.

Tabla 70. Evolución de la disponibilidad del grupo experimental.

DISPONIBILIDAD	Media T1	Media T2
FlexibilidadHora	3,2277	3,2813
Dedicación	2,8348	2,9232
Movilidad	2,6696	2,7411

Figura 37. Evolución de la disponibilidad del grupo experimental.

Evolución de medias de disponibilidad (GE)



Como podemos observar en la figura 37, en el bloque de disponibilidad se produce una mejoría mínima ante la posibilidad de moverse para encontrar un trabajo, la dedicación de tiempo empleada en el proceso de búsqueda y la flexibilidad horaria que se tiene para trabajar.

Tabla 71. Alfa de Cronbach de disponibilidad del grupo experimental.

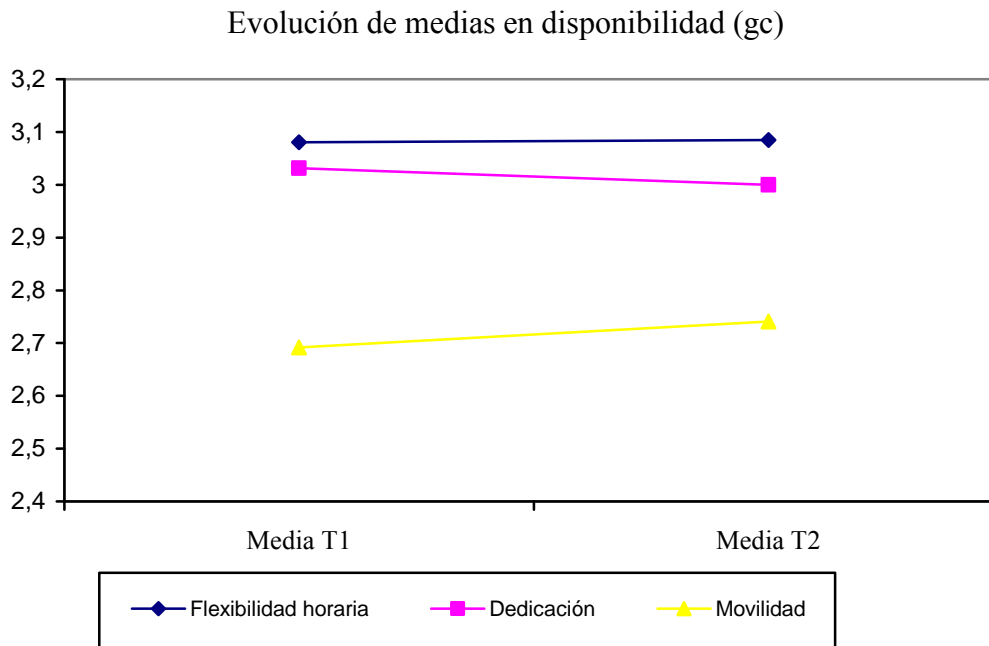
Alfa de Cronbach	N de elementos
,847	16

El Alfa de Cronbach nos permite cuantificar el nivel de fiabilidad de la escala de medida utilizada en el grupo experimental del bloque de disponibilidad. Teniendo en cuenta que Alfa alcanza un valor de ,847 afirmamos que la escala utilizada es fiable.

Tabla 72. Evolución de la disponibilidad del grupo control.

DISPONIBILIDAD	Media T1	Media T2
Flexibilidad horaria	3,0804	3,0848
Dedicación	3,0313	3,0000
MovilidadG	2,6920	2,7411

Figura 38 Evolución de la disponibilidad del grupo control.



Como podemos observar en la figura 38, en el bloque de disponibilidad del grupo control se produce una mejoría muy similar a la encontrada en el grupo anterior, evolucionando levemente la posibilidad de moverse, flexibilizar horarios y en menor medida la dedicación de tiempo para buscar empleo.

Tabla 73. Alfa de Cronbach de disponibilidad del grupo control.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,749	16

El Alfa de Cronbach nos permite cuantificar el nivel de fiabilidad de la escala de medida utilizada en el grupo control del bloque de disponibilidad. Teniendo en cuenta que Alfa alcanza un valor de ,749 afirmamos que la escala utilizada es fiable.

11.1.1. Modelo lineal general: medidas repetidas

Para comprobar si se consigue o no el tercer objetivo, analizar la evolución de la disponibilidad tanto de tiempo como geográfica para buscar empleo o mejorar el que tienen en los egresados que han recibido orientación profesional frente a los que no han recibido dicha orientación y comprobar si existen diferencias significativas según género, edad o situación laboral, utilizamos los estadísticos enunciados a continuación; prueba de Box, contrastes multivariados, prueba de contrastes intrasujetos, contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas y la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon.

Una vez analizados dichos estadísticos podemos rechazar la hipótesis nula y afirmar que los egresados que reciben orientación profesional mejoran en mayor medida el nivel de disponibilidad frente a aquellos egresados que no reciben orientación profesional.

Existiendo hasta un 8% de evolución positiva en movilidad y un 7% de evolución positiva en dedicación de tiempo para la búsqueda de empleo en los egresados orientados, frente a un 4,5% en la evolución en movilidad y un 2% máximo de evolución en dedicación de tiempo para buscar o mejorar su trabajo en los egresados no orientados.

En esta ocasión se detecta un empeoramiento de hasta un 29% de dedicación en los egresados orientados frente a un 5% de empeoramiento detectado en los egresados que han recibido orientación profesional.

Comprobamos a su vez que no existen diferencias significativas según género pero sí detectamos dichas diferencias según edad ($Sig=.002 <.005$) y situación laboral inicial ($Sig=.000 <.005$).

Detallamos a continuación cada uno de los estadísticos nombrados anteriormente:

Realizamos la prueba de homogeneidad con el estadístico de Box. El estadístico M (y su transformación en F) permite contrastar la hipótesis de igualdad de las matrices de varianzas-covarianzas. En esta ocasión, tomando como referencia la disponibilidad, el estadístico F toma un valor de 5,665 y tiene asociado un nivel crítico (significación) de 0,000, lo cual permite asumir que las matrices de varianzas-covarianzas, entre las dos medidas de tiempo uno y tiempo dos, son diferentes en las dos poblaciones (la que ha recibido orientación profesional para la mejora de la empleabilidad y aquella que no la ha recibido) definidas por el factor de todo lo analizado en el bloque tres sobre la disponibilidad que tiene la persona para mejorar profesionalmente.

Basándonos en que el nivel de significación entre el pre y post-test .000 (Traza de Pillai, lambda de Wilks, Traza de Hotelling y la raíz mayor de Roy.) rechazamos la hipótesis nula de igualdad y concluimos que la disponibilidad para buscar trabajo no es la misma entre las personas que no han recibido orientación y entre las que sí han recibido orientación profesional, siendo estas últimas las que manifiestan un mayor desarrollo de dicha competencia

y muestran mayor disponibilidad. En este caso, el tamaño del efecto manifiesta diferencias importantes ($\eta^2=0,43$). Con la prueba de contrastes univariados obtenemos resultados similares:

Tabla 74. Prueba de contrastes intra-sujetos de bloque de disponibilidad.

Fuente	tiempo	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada(a)
tiempo	Lineal	14,368	1	14,368	40,177	,000	,085	40,177	1,000
tiempo * Orientado	Lineal	6,876	1	6,876	19,227	,000	,043	19,227	,992
tiempo * T2Edad	Lineal	5,557	3	1,852	5,180	,002	,035	15,540	,924
tiempo * Sexo	Lineal	,549	1	,549	1,535	,216	,004	1,535	,235
tiempo * T2EstasTrabajando	Lineal	5,804	1	5,804	16,229	,000	,036	16,229	,980
tiempo * T2Edad * Sexo	Lineal	,350	2	,175	,490	,613	,002	,979	,130
tiempo * T2Edad * T2EstasTrabajando	Lineal	3,140	3	1,047	2,927	,034	,020	8,781	,695
tiempo * Sexo * T2EstasTrabajando	Lineal	,561	1	,561	1,570	,211	,004	1,570	,240
tiempo * T2Edad * Sexo * T2EstasTrabajando	Lineal	,107	2	,054	,150	,861	,001	,299	,073
Error(tiempo)	Lineal	154,853	433	,358					

En base a los resultados obtenidos y los expuestos en la tabla 74 se puede concluirse que la evolución de la disponibilidad que muestran para la mejora profesional no es la misma entre las personas que han recibido orientación y las que no. Todo lo contrario sucede con las variables sexo, edad y situación laboral, ninguna de ellas es significativa y por tanto afirmamos la hipótesis nula y concluimos que ni la edad, ni el sexo, ni la situación laboral influyen en la evolución de la disponibilidad mostrada para la mejora profesional de los egresados que han participado en dicho estudio.

Tabla 75. Prueba de los rangos con signos Wilcoxon de bloque de disponibilidad-prueba no paramétrica (GE).

		N	Rango promedio	Suma de rangos
GET2Movilidad - GET1Movilidad	Rangos negativos	2(a)	10,50	21,00
	Rangos positivos	18(b)	10,50	189,00
	Empates	204(c)		
	Total	224		
GET2FlexibilidadHora - GET1FlexibilidadHora	Rangos negativos	0(d)	,00	,00
	Rangos positivos	12(e)	6,50	78,00
	Empates	212(f)		
	Total	224		
GET2Dedicación - GET1Dedicación	Rangos negativos	64(g)	47,73	3055,00
	Rangos positivos	16(h)	11,56	185,00
	Empates	144(i)		
	Total	224		

- Movilidad (GE)

La disponibilidad que muestran los egresados que han participado en el grupo experimental y por tanto han recibido orientación aumenta en 18 de las 204 personas y disminuye en dos de las mismas. Siendo la tendencia generalizada la de mantener la postura mantenida un año antes.

- Flexibilidad horaria (GE)

La flexibilidad horaria que muestran los egresados o su disponibilidad horaria aumenta en 12 de las 224 personas y se mantiene en el resto.

- Dedicación (GE)

El grado de dedicación ante la mejora profesional que tienen los egresados aumenta en 16 de las 224 personas y disminuye en 64 de los egresados, quedándose con las misma puntuación los 144 participantes restantes.

Tabla 76. Personas y porcentaje de mejora y empeoramiento del bloque de disponibilidad (GE)

GRUPO EXPERIMENTAL (reciben orientación)		
DISPONIBILIDAD	PERSONAS QUE HAN MEJORADO	PORCENTAJE DE MEJORA
MOVILIDAD	18	8
FLEXIBILIDAD HORARIA	12	5
DEDICACIÓN	16	7
GRUPO EXPERIMENTAL (reciben orientación)		
DISPONIBILIDAD	PERSONAS QUE HAN EMPEORADO	PORCENTAJE DE REGRESIÓN
MOVILIDAD	2	1
FLEXIBILIDAD HORARIA	0	0
DEDICACIÓN	64	29

Tabla 77. Prueba de rangos con signos Wilcoxon de bloque de disponibilidad- prueba no paramétrica (gc)

		N	Rango promedio	Suma de rangos
gcT2MovilidadG - gcT1MovilidadG	Rangos negativos	0(a)	,00	,00
	Rangos positivos	10(b)	5,50	55,00
	Empates	214(c)		
	Total	224		
gcT2FlexibilidadHoraria - gcT1FlexibilidadHoraria	Rangos negativos	9(d)	10,00	90,00
	Rangos positivos	10(e)	10,00	100,00
	Empates	205(f)		
	Total	224		
gcT2Dedicación - gcT1Dedicación	Rangos negativos	12(g)	9,00	108,00
	Rangos positivos	5(h)	9,00	45,00
	Empates	207(i)		
	Total	224		

- Movilidad (GE)

La flexibilidad de movilidad que manifiestan los egresados que componen el grupo control aumenta en 10 de los 224 y se mantiene en los 214 restantes.

- Flexibilidad horaria (GE)

La flexibilidad horaria que muestran los egresados o su disponibilidad horaria aumenta en 10 de las 224 personas, disminuye en 9 y se mantiene en 205 personas.

- Dedicación (GE)

El grado de dedicación ante la mejora profesional que tienen los egresados que participan en el grupo control aumenta en 5 de las 224 personas y disminuye en 12, manteniendo, por tanto, la misma posición con 207 personas.

Tabla 78. Personas y porcentaje de mejora y empeoramiento del bloque de disponibilidad (gc)

GRUPO CONTROL (No reciben orientación)		
DISPONIBILIDAD	PERSONAS QUE HAN MEJORADO	PORCENTAJE DE MEJORA
MOVILIDAD	10	4.5
FLEXIBILIDAD HORARIA	10	4.5
DEDICACIÓN	5	2
GRUPO CONTROL (No reciben orientación)		
DISPONIBILIDAD	PERSONAS QUE HAN EMPEORADO	PORCENTAJE DE REGRESIÓN
MOVILIDAD	0	0
FLEXIBILIDAD HORARIA	9	4
DEDICACIÓN	12	5

11.2. Resultados cualitativos (entrevistas personales) (grupos de discusión)

11.2.1. Entrevistas personales

Una vez analizadas las competencias relacionadas con la disponibilidad que surgen de las 100 entrevistas analizadas (31 egresados), comprobamos el número de entrevistas en las que aparece dicha categoría y el número de veces que emerge la categoría en la totalidad de las mismas.

Tabla 79. N° de entrevistas y número de veces que aparecen las competencias de bloque disponibilidad (gc).

	DISPONIBILIDAD		
CÓDIGO	COMPETENCIAS PARA MEJORAR LA EMPLEABILIDAD	n° entrevistas*	n° veces* entrevistas
25.DISVIA	25. Tener disponibilidad para viajar.	23	98
26.DISGEO	26. Tengo disponibilidad geográfica (para cambiar de domicilio).	21	87
27.FLEXHR	27. Tener flexibilidad horaria.	18	67
28.CARCON	28. Tener carné de conducir.	9	25
29.VEHÍCU	29. Disponer de vehículo.	7	32
30.BUSEMP	30. Dedicar tiempo diario a la búsqueda o mejora de empleo.	19	36

En las entrevistas mantenidas con los egresados, que han participado en el grupo experimental, se ha trabajado de una forma constante la posibilidad de poder viajar o incluso cambiar de residencia. Hemos trabajado los pros y los contras de las diferentes opciones y esto ha ocasionado una mayor aceptación a optar por estas posibilidades, pero manteniendo la limitación inicial ligada a condiciones familiares y de arraigo cultural.

Se manifiesta una mejoría en la flexibilidad horaria que tienen, especialmente debido a la frecuencia con la que los empresarios solicitan esta categoría en los perfiles. Aumenta la calidad del tiempo que emplean para buscar o mejorar el trabajo, pero disminuyen la cantidad. Se centran más en la cantidad que en la calidad defendiendo la idea de que prefieren hacer poco y bien que no mucho y mal.

Algunos de los egresados aprovechan estos momentos para sacarse el carné y disponer de un vehículo puesto que perciben que es importante y el mercado lo demanda.

Al igual que sucedía en el bloque anterior, le pedimos a tres expertos diferentes que analicen 30 de las 100 entrevistas realizadas en dicha tesis y después de analizar el valor de Kappa, podemos comprobar que existe un nivel alto de similitud en la detección de competencias por parte de los tres jueces y, a su vez dicho análisis no dista mucho de parecerse al realizado en su

globalidad con las 100 entrevistas realizadas. Presentamos a continuación con más detalle el valor del estadístico Kappa para comprobar la fiabilidad del instrumento utilizado a través de los tres jueces.

Tabla 80 .Medidas simétricas entre el juez 1 y el juez 2

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	,972	,028	30,614	,000
N de casos válidos		37			

Como podemos observar en la tabla 80, el valor del estadístico Kappa (0,972) y su nivel crítico (Sig. Aproximada < 0,00005) el cual permite decidir sobre la hipótesis nula de ausencia de acuerdo: puesto que el nivel crítico es muy pequeño, se puede rechazar la hipótesis de acuerdo nulo y concluir que existe un acuerdo mayor que el esperado por azar entre el juez 1 y el juez 2.

Tabla 81.Medidas simétricas entre el juez 1 y el juez 3

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	,916	,047	29,152	,000
N de casos válidos		37			

En lo que respecta al acuerdo establecido entre el juez 1 y el juez 3, como podemos comprobar en la tabla 81 el valor del estadístico Kappa (0,916) y su nivel de significación 0,000 incitan a rechazar la hipótesis nula de ausencia de acuerdo y afirmar que el acuerdo entre dichos jueces es mayor que el esperado por azar.

Tabla 82.Medidas simétricas entre el juez 2 y el juez 3

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	,916	,047	28,847	,000
N de casos válidos		37			

Por último, como podemos observar en la tabla 82, el valor del estadístico Kappa (0,916) y su nivel de significación 0,000 nos permiten rechazar la hipótesis nula de ausencia de acuerdo y afirmar que el acuerdo entre los jueces 2 y 3 es mayor que el esperado por azar.

Basándonos en los resultados obtenidos podemos afirmar que el instrumento utilizado es fiable puesto que independientemente de quien analice las entrevistas el resultado es el mismo. A continuación presentamos un resumen de los resultados interjueces y grupales a modo de tabla:

Tabla 83. N° de entrevistas y número de veces que aparecen las competencias de bloque disponibilidad-interjueces (gc).

CÓDIGO	CATEGORÍA	JUEZ 1 (30 Entrevistas)		JUEZ 2 (30 Entrevistas)		JUEZ 3 (30 Entrevistas)	
		N° de entrevistas	Número de veces	N° de entrevistas	Número de veces	N° de entrevistas	Número de veces
CÓDIGO	CATEGORÍA						
25.DISVIA	25. Disponibilidad para viajar.	7	15	6	14	6	14
26.DISGEO	26. Disponibilidad geográfica (para cambiar de domicilio).	12	27	10	23	11	24
27.FLEXHR	27. Flexibilidad horaria.	8	22	9	23	7	22
28.CARCON	28. Carné de conducir.	11	23	10	21	10	20
29.VEHÍCU	29. Disponer de vehículo.	6	13	5	14	5	14
30.BUSEMP	30. Tiempo dedicado a la búsqueda o mejora de empleo.	12	26	13	28	13	28

11.2.2. Grupos de discusión.

No detectamos diferencias significativas entre los egresados que participan en el grupo experimental y en el grupo control.

La disponibilidad para viajar ha aumentado en muchas ocasiones por la coyuntura laboral y por la importancia que, en algunos perfiles, le dan a la misma, se percibe un trabajador sin fronteras.

La disponibilidad geográfica es ligeramente mayor que al principio de la investigación, puesto que consideran que si en otros lugares se les presenta la oportunidad no la rechazarían, de este modo podrían recopilar experiencia y mejorar el CV para en un futuro, si quisieran, volverse a Aragón.

Existe una mayor aceptación de la flexibilidad horaria, por el mero interés en adaptarse a la empresa, ya que han observado durante el trabajo de conocimiento del mercado que se demanda cada vez más.

Los egresados consideran importante el tener carné de conducir y muchos de ellos han aprovechado este momento para obtener el mismo. La mayoría no disponen de vehículo pero ha aumentado el número de egresados que manifiestan tener acceso a uno familiar.

El tiempo que los egresados emplean en la búsqueda y mejora de empleo es ligeramente mayor que cuando comenzaron la participación en esta investigación. Los motivos son variados, pero entre ellos se detecta una conciencia de la necesidad de hacerlo para conseguir un resultado y la autoexigencia de tener las tareas realizadas para la entrevista que tienen de orientación. Aunque dónde verdaderamente manifiestan haber percibido un cambio los egresados que participan en el grupo experimental es en la calidad del trabajo realizado y la organización acorde a los objetivos profesionales.

11.3. Resultados integrados: cuantitativos (cuestionarios) y cualitativo (entrevistas y grupos de discusión)

Recordamos que nuestra pretensión, en este caso es analizar la evolución de la disponibilidad de los egresados que han recibido orientación profesional frente a los que no han recibido dicha orientación y comprobar si existen diferencias significativas según género, edad o situación laboral. Podemos anotar que no se han detectado, una vez realizado el análisis desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo, diferencias con respecto a estas variables de sexo, edad o situación laboral.

Se observa una ligera mejoría tanto en el grupo control como en el experimental, siendo levemente más acusada en este último.

- Se desarrolla levemente el tiempo que dedican los egresados para encontrar un empleo siendo no tan importante la mejoría en el tiempo sino en la calidad de la utilización del mismo, llevando una organización marcada por objetivos profesionales marcados con anterioridad.
- El abrir sus posibilidades para ampliar el horario de jornada que inicialmente consideraban como ideal.
- Sopesan la opción de viajar con cierta frecuencia, incluso de cambiarse de domicilio si la evolución profesional fuese atractiva pero por el contrario, siguen manteniendo los hándicap de la coyuntura familiar.
- Algunos de los egresados se sacan el carné de conducir y se organizan para contar con un vehículo en caso de necesidad profesional.

12. Objetivo IV: herramientas y recursos

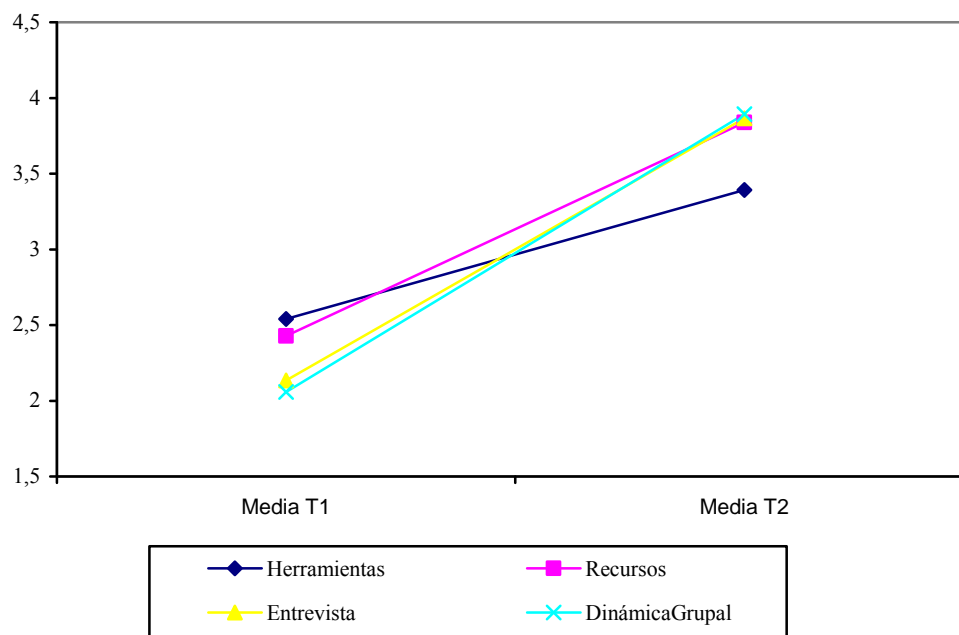
12.1. Resultados cuantitativos

Tabla 84. Evolución de las herramientas y los recursos del grupo experimental.

HERRAMIENTA SY RECURSOS	Media T1	Media T2
Herramientas	2,5402	3,3929
Recursos	2,4286	3,8393
Entrevista	2,1339	3,8661
DinámicaGrupal	2,0580	3,8929

Figura 39. Evolución de las herramientas y los recursos del grupo experimental.

Evolución de medias en herramientas y recursos (GE)



Como podemos observar en la figura 39, en el grupo experimental las medias relacionadas con este bloque evolucionan notablemente, prestandole especial atención a la evolución producida en el manejo de recursos, entrevistas y dinámicas de grupo, así como de herramientas para buscar trabajo.

Tabla 85. Alfa de Cronbach de disponibilidad del grupo experimental.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,832	16

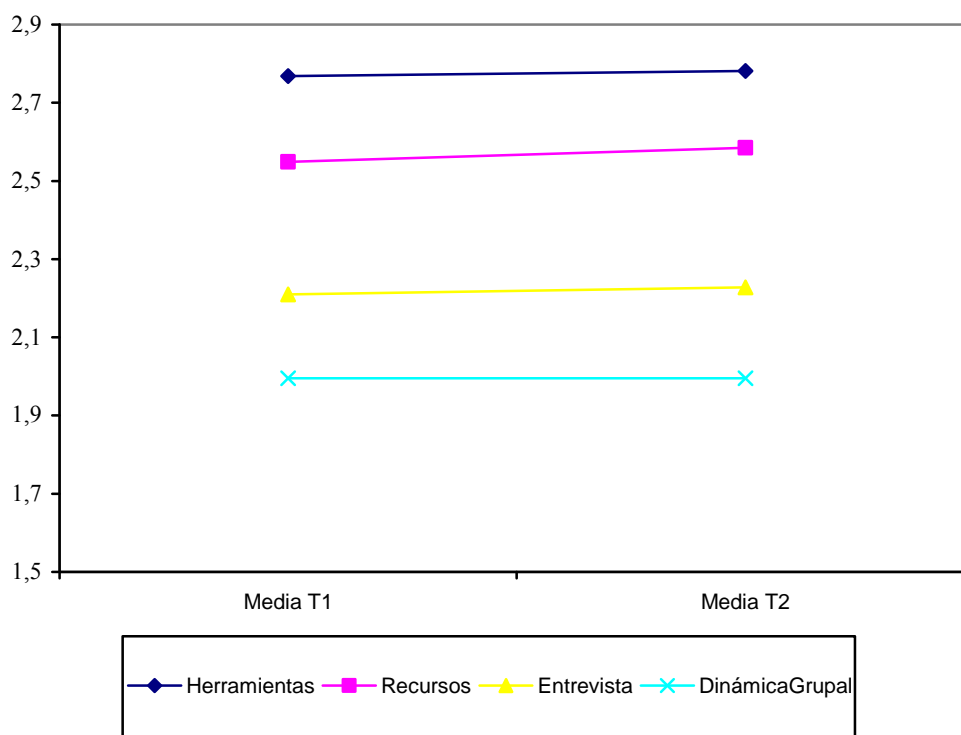
El Alfa de Cronbach nos permite cuantificar el nivel de fiabilidad de la escala de medida utilizada en el grupo experimental del bloque de herramientas y recursos. Teniendo en cuenta que Alfa alcanza un valor de ,832 afirmamos que la escala utilizada es fiable.

Tabla 86. Evolución de las herramientas y los recursos del grupo control

HERRAMIENTA SY RECURSOS	Media T1	Media T2
Herramientas	2,7679	2,7813
Recursos	2,5491	2,5848
Entrevista	2,2098	2,2277
Dinámica Grupal	1,9955	1,9955

Tabla 40. Evolución de las herramientas y los recursos del grupo control

Evolución de medias en herramientas y recursos (gc)



Es destacable el contraste evolutivo que se produce en este bloque entre el grupo experimental y el grupo control. Independientemente de que las medias de partida son muy similares, la progresión es mucho mayor entre los egresados que pertenecen al grupo experimental produciéndose en este caso una evolución mínima en el grupo control tal y como podemos observar en la tabla 86.

Tabla 87. Alfa de Cronbach de disponibilidad del grupo control.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,785	16

El Alfa de Cronbach nos permite cuantificar el nivel de fiabilidad de la escala de medida utilizada en el grupo control del bloque de herramientas y recursos. Teniendo en cuenta que Alfa alcanza un valor de ,785 afirmamos que la escala utilizada es fiable.

12.1.1. Modelo lineal: medidas repetidas

Para comprobar si se consigue o no el cuarto objetivo, analizar la evolución en el manejo de las herramientas y recursos para la búsqueda o mejora de empleo en los egresados que han recibido orientación profesional frente a los que no han recibido dicha orientación y comprobar si existen diferencias significativas según género, edad o situación laboral, utilizamos los estadísticos enunciados a continuación; prueba de Box, contrastes multivariados, prueba de contrastes intrasujetos, contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas y la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon.

Una vez analizados dichos estadísticos podemos rechazar la hipótesis nula y afirmar que los egresados que reciben orientación profesional mejoran en mayor medida y de forma muy significativa el nivel de manejo en recursos y herramientas para la búsqueda o mejora de empleo frente a aquellos egresados que no reciben orientación profesional.

Existiendo hasta un (75%) de evolución positiva en la utilización de los recursos y un 60% de evolución positiva en el manejo de las herramientas en los egresados orientados, frente a un 3% en la evolución en los recursos y un 2,6% máximo de evolución en el manejo de las herramientas en los egresados no orientados. En ninguno de los grupos se detecta un empeoramiento en el uso de los recursos y las herramientas.

Comprobamos a su vez que no existen diferencias significativas según género y edad pero si existen dichas diferencias según la situación laboral inicial (Sig=. 000<.005).

Detallamos a continuación cada uno de los estadísticos nombrados anteriormente:

La prueba de homogeneidad que realizamos con el estadístico de Box. El estadístico M (y su transformación en F) permite contrastar la hipótesis de igualdad de las matrices de varianzas-covarianzas. En la tabla 60, el estadístico F toma un valor de 5,783 y tiene asociado un nivel crítico (significación) de 0,000, lo cual permite asumir que las matrices de varianzas-covarianzas entre las dos medidas de tiempo uno y tiempo dos son diferentes en las dos poblaciones (la que ha recibido orientación profesional para la mejora de la empleabilidad y aquella que no la ha recibido) definidas por el factor que comprende todo lo analizado en el bloque cuatro sobre herramientas y recursos para mejorar profesionalmente.

Basandonos en que el nivel de significación entre el pre y post-test .000 (Traza de Pillai, lambda de Wilks, Traza de Hotelling y la raíz mayor de Roy.) rechazamos la hipótesis nula de igualdad de medias y concluimos que el nivel de evolución del manejo en los recursos y las herramientas necesarios para la búsqueda o mejora del empleo no es el mismo entre las personas que no han recibido orientación y entre las que las que sí han recibido orientación profesional para mejorar la empleabilidad, siendo estas últimas las que manifiestan un mayor desarrollo de dicha competencia. En este caso, el tamaño del efecto manifiesta diferencias importantes ($\eta^2=0,703$). Con respecto al uso de los recursos y las herramientas no existen diferencias significativas con las variables de edad (Sig=.171 >.005) y sexo (Sig=.064 >.005) entre las personas que han recibido orientación profesional y las que no la han recibido. Por lo cual, se puede afirmar que independientemente de la edad y el sexo, el progreso en el manejo de los recursos y las herramientas es mayor en aquellas personas que reciben orientación profesional por competencias.

Por otro lado podemos comprobar que sí existen diferencias significativas entre la situación laboral (Sig=<.005) y la utilización de los recursos y las herramientas que tienen los egresados. Cuanta mayor es la experiencia profesional (en procesos de selección), mayores son las destrezas adquiridas, o por lo menos así lo manifiestan los egresados en entrevistas y grupos de discusión.

Tabla 88. Prueba de contrastes intra-sujetos de bloque de herramientas y recursos.

Fuente	tiempo	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significac ión	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada(a)
tiempo	Lineal	1888,340	1	1888,340	909,293	,000	,677	909,293	1,000
tiempo * Orientado	Lineal	2132,962	1	2132,962	1027,086	,000	,703	1027,086	1,000
tiempo * T2Edad	Lineal	10,464	3	3,488	1,680	,171	,012	5,039	,440
tiempo * Sexo	Lineal	7,156	1	7,156	3,446	,064	,008	3,446	,457
tiempo * T2EstasTrabajando	Lineal	87,625	1	87,625	42,194	,000	,089	42,194	1,000
tiempo * T2Edad * Sexo	Lineal	14,193	2	7,096	3,417	,034	,016	6,834	,641
tiempo * T2Edad * T2EstasTrabajando	Lineal	6,327	3	2,109	1,016	,386	,007	3,047	,276
tiempo * Sexo * T2EstasTrabajando	Lineal	3,392	1	3,392	1,634	,202	,004	1,634	,247
tiempo * T2Edad * Sexo * T2EstasTrabajando	Lineal	14,276	2	7,138	3,437	,033	,016	6,874	,644
Error(tiempo)	Lineal	899,216	433	2,077					

La tabla 88 contiene información referente al factor Inter.-sujetos orientación, sexo, edad y situación laboral. El nivel crítico asociado al estadístico F (Sig.<0,005), es decir únicamente el tiempo y el haber sido orientado (Sig.=0) permite rechazar la hipótesis nula y afirmar que el efecto del factor orientación es significativo, esto es, puede concluirse que la evolución de las herramientas y recursos para la búsqueda o mejora de empleo no es la misma entre las personas que han recibido orientación y las que no. Todo lo contrario sucede con las variables sexo, edad y situación laboral, ninguna de ellas es significativa y por tanto afirmamos la hipótesis nula y concluimos que ni la edad, ni el sexo, ni la situación laboral influyen en la evolución de las herramientas o recursos para la búsqueda o mejora de empleo de los egresados que han participado en dicho estudio.

Tabla 89. Prueba de contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error de bloque de herramientas y recursos.

	F	gl1	gl2	Significación
Herramientas y Recursos Pre	12,317	13	434	,000
Herramientas y Recursos Post	2,770	13	434	,001

En la tabla 89 se ofrece el estadístico F de Levene. Este estadístico contrasta la hipótesis de igualdad de varianzas. Esta hipótesis se contrasta para cada nivel del factor intra-sujetos. En el ejemplo, como todos los niveles críticos son menores que 0.05, se puede asumir que, en las medidas utilizadas, las varianzas de las dos poblaciones definidas por el factor empleabilidad no son iguales.

Tabla 90. Prueba de los rangos con signos Wilcoxon de bloque herramientas y recursos-prueba no paramétrica (GE).

		N	Rango promedio	Suma de rangos
GET2Herramientas - GET1Herramientas	Rangos negativos	0(a)	,00	,00
	Rangos positivos	135(b)	68,00	9180,00
	Empates	89(c)		
	Total	224		
GET2Recursos - GET1Recursos	Rangos negativos	0(d)	,00	,00
	Rangos positivos	168(e)	84,50	14196,00
	Empates	56(f)		
	Total	224		
GET2Entrevista - GET1Entrevista	Rangos negativos	0(g)	,00	,00
	Rangos positivos	169(h)	85,00	14365,00
	Empates	55(i)		
	Total	224		
GET2DinámicaGrupal - GET1DinámicaGrupal	Rangos negativos	0(j)	,00	,00
	Rangos positivos	168(k)	84,50	14196,00
	Empates	56(l)		
	Total	224		

- Herramientas (GE)

El manejo de las herramientas que ayudan en la búsqueda de empleo o en la mejora del mismo, como el Currículo Vitae, las cartas de presentación y el proceso de selección, entre otros, ha mejorado en 135 de las 224 personas que han recibido orientación, no ha empeorado en ninguno de los egresados y se ha mantenido en 89 egresados.

- Recursos (GE)

El manejo de los recursos propios para la búsqueda de empleo o mejora de la empleabilidad, como pueden ser los contactos, los listados de empresas, bolsas, unidades de inserción, servicios de orientación y autocandidaturas entre otros, mejoran en 168 de los 224 egresados que reciben orientación, no empeoran en ninguna persona y se mantiene en 56 personas

- Entrevista (GE)

169 de los egresados que han recibido orientación (224) han mejorado la manera de afrontar una entrevista de trabajo, ninguno de ellos ha empeorado y 56 han mantenido el nivel que manifestaban tener en un inicio.

- Dinámica Grupal (GE)

La capacidad para afrontar una dinámica de grupo mejora en 168 de los 224 egresados que reciben orientación, no empeora en ninguno y se mantiene en 56 personas.

Tabla 91. Personas y porcentaje de mejora y empeoramiento del bloque de herramientas y recursos (GE)

GRUPO EXPERIMENTAL (reciben orientación)		
HERRAMIENTAS Y RECURSOS	PERSONAS QUE HAN MEJORADO	PORCENTAJE DE MEJORA
HERRAMIENTAS	135	60
RECURSOS	168	75
ENTREVISTA	169	75
DINÁMICA GRUPAL	168	75

Tabla 92. Personas y porcentaje de mejora y empeoramiento del bloque de herramientas y recursos (gc).

GRUPO CONTROL(no reciben orientación)		
HERRAMIENTAS Y RECURSOS	PERSONAS QUE HAN EMPEORADO	PORCENTAJE DE REGRESIÓN
HERRAMIENTAS	6	2.6
RECURSOS	7	3
ENTREVISTA	5	2
DINÁMICA GRUPAL	7	3

Tabla 93. Prueba de rangos con signos Wilcoxon de bloque de herramientas y recursos- prueba no paramétrica (gc)

		N	Rango promedio	Suma de rangos
gcT2Herramientas - gcT1Herramientas	Rangos negativos	3(a)	5,00	15,00
	Rangos positivos	6(b)	5,00	30,00
	Empates	215(c)		
	Total	224		
gcT2Recursos - gcT1Recursos	Rangos negativos	0(d)	,00	,00
	Rangos positivos	7(e)	4,00	28,00
	Empates	217(f)		
	Total	224		
gcT2Entrevista - gcT1Entrevista	Rangos negativos	1(g)	3,50	3,50
	Rangos positivos	5(h)	3,50	17,50
	Empates	218(i)		
	Total	224		
gcT2DinámicaGrupal - gcT1DinámicaGrupal	Rangos negativos	7(j)	7,50	52,50
	Rangos positivos	7(k)	7,50	52,50
	Empates	210(l)		
	Total	224		

12.2. Resultados cualitativos (entrevistas personales) (grupos de discusión)

12.2.1. Entrevistas personales

Se detecta cómo los recursos que utilizan los egresados al final del proceso de intervención son muy superiores a los que inicialmente tenían, independientemente de que la orientación por competencias ha consistido en que ellos fueran los principales implicados en dicha búsqueda personalizada de recursos.

Las herramientas para la búsqueda o mejora de empleo en general y, la entrevista de selección y la dinámica grupal en particular han manifestado una mejoría tanto a nivel de conocimiento como de aplicación práctica.

Se han trabajado de forma constante y continuada tanto las herramientas como los recursos, y el entrenamiento ha sido uno de los factores que posiblemente haya influido en la mejoría que los egresados que han participado en el grupo experimental y que han manifestado finalmente.

Una vez analizadas las competencias relacionadas con el mercado de trabajo y las herramientas y recursos que surgen de las 100 entrevistas analizadas (31 egresados), comprobamos el número de entrevistas en las que aparece dicha categoría y el número de veces que se señala entre la totalidad de las mismas.

Tabla 94..Nº de entrevistas y número de veces que aparecen las competencias de bloque herramientas y recursos (gc).

MERCADO DE TRABAJO,HERRAMIENTAS Y RECURSOS			
CÓDIGO	COMPETENCIAS PARA MEJORAR LA EMPLEABILIDAD	NºPERS CON LAS QUE SE TRABAJA	Nº VECES QUE APARECE CATEORÍA
31.MERTRA	31. Conocer la situación actual del mercado de trabajo.	19	54
32.BUSOFE	32. Saber buscar ofertas de empleo.	59	405
33.AUTOCA	33. Hacer bien una autocandidatura.	69	507
34.CV	34. Hacer bien un Currículum Vital.	92	476
35.CARPRE	35: Hacer bien una carta de presentación.	78	432
36.ENTREV	36. Saber enfrentarse con facilidad a una entrevista de trabajo.	87	512
37.IPI	37. Saber realizar un itinerario personal de inserción o de mejora de empleo	18	75
38.REDES	38. Utilizar la red de contactos y redes profesionales (Networking, conocidos).	54	287
39.LISEMP	39. Disponer de listados de empresas para buscar empleo.	85	523
40.BOLSAS	40. Conocer todas las bolsas de empleo que te interesan.	84	638

Al igual que sucedía en los bloques anteriores, le pedimos a tres expertos diferentes que analicen 30 de las 100 entrevistas realizadas en dicha tesis y podemos comprobar que existe un nivel alto de similitud en la detección de competencias por parte de los tres jueces y, a su vez, dicho análisis no dista mucho de parecerse al realizado en su globalidad con las 100 entrevistas analizadas.

A continuación presentamos el valor del estadístico Kappa para comprobar la fiabilidad del instrumento utilizado a través de los tres jueces.

Tabla 95. Medidas simétricas entre el juez 1 y el juez 2

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	,953	,033	30,265	,000
N de casos válidos		44			

Como podemos observar en la tabla 95, el valor del estadístico Kappa (0,953) y su nivel crítico (Sig. Aproximada < 0,00005) el cual permite decidir sobre la hipótesis nula de ausencia de acuerdo: puesto que el nivel crítico es muy pequeño, se puede rechazar la hipótesis de acuerdo nulo y concluir que existe un acuerdo mayor que el esperado por azar entre el juez 1 y el juez 2.

Tabla 96. Medidas simétricas entre el juez 1 y el juez 3

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	,905	,045	29,115	,000
N de casos válidos		44			

En lo que respecta al acuerdo establecido entre el juez 1 y el juez 3, como podemos comprobar en la tabla 96 el valor del estadístico Kappa (0,905) y su nivel de significación 0,000 incitan a rechazar la hipótesis nula de ausencia de acuerdo y afirmar que el acuerdo entre dichos jueces es mayor que el esperado por azar.

Tabla 97. Medidas simétricas entre el juez 2 y el juez 3

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	,929	,040	29,693	,000
N de casos válidos		44			

Por último, como podemos observar en la tabla 97, el valor del estadístico Kappa (0,929) y su nivel de significación 0,000 nos permiten rechazar la hipótesis nula de ausencia de acuerdo y afirmar que el acuerdo entre los jueces 2 y 3 es mayor que el esperado por azar.

Basándonos en los resultados obtenidos podemos afirmar que el instrumento utilizado es fiable puesto que independientemente de quién analice las entrevistas, el resultado es el mismo. A continuación presentamos un resumen de los resultados interjueces y grupales a modo de tabla:

Tabla 98. N° de entrevistas y número de veces que aparecen las competencias de bloque herramientas y recursos-interjueces (gc).

CÓDIGO	CATEGORÍA	JUEZ 1 (30 Entrevistas)		JUEZ 2 (30 Entrevistas)		JUEZ 3 (30 Entrevistas)	
		N° Entrevistas/veces	N° de veces	N° Entrevistas/veces	N° de veces	N° Entrevistas/veces	N° de veces
31.MERTRA	31. Conocer la situación actual del mercado de trabajo.	19	38	22	43	20	38
32.BUSOFE	32. Buscar ofertas de empleo.	12	26	10	23	10	24
33.AUTOCA	33. Autocandidatura.	25	56	26	58	26	57
34.CV	34. Curriculum Vital.	26	58	27	61	27	60
35.CARPRE	35: Carta de presentación.	24	53	23	53	24	54
36.ENTREV	36. Enfrentarse con facilidad a una entrevista de trabajo.	27	58	27	61	27	60
37.IPI	37. Itinerario personal de inserción o de mejora de empleo	11	24	10	21	10	23
38.REDES	38. Utilizar la red de contactos y redes profesionales (Networking, conocidos).	12	22	12	23	12	24
39.LISEMP	39. Listados de empresas para buscar empleo.	24	31	23	29	24	32
40.BOLSAS	40. Bolsas de empleo que te interesan.	16	39	17	38	17	37

12.2.2. Grupos de discusión

Partiendo de que el objetivo es analizar la evolución de las herramientas y los recursos de los egresados que han recibido orientación profesional frente a los que no han recibido dicha orientación, hemos de anotar que en el grupo en el que participan egresados del grupo experimental se ve una soltura en el manejo de las herramientas y un conocimiento amplio de los recursos que pueden utilizar para la búsqueda o mejora de empleo, especialmente los relacionados con las Web 2.0, las redes profesionales, la autocandidatura, el CV la entrevista y el conocimiento de empresas. Por el contrario, el grupo en el que participan egresados que no han recibido orientación se percibe una gran diferencia, una falta de conocimiento de los recursos globales y de los que podrían trabajar individualmente en particular, al igual que presenta un manejo superficial de las herramientas en general y de la entrevista de selección y las dinámicas grupales propias de los procesos de selección en particular.

En el grupo de discusión en el que han participado egresados de ambos grupos se diferencia con facilidad quien ha recibido orientación y quien no por el manejo que manifiesta tener y la autorreflexión que han realizado para preparar su propio perfil profesional. Por otro lado todos por igual señalan un conocimiento de la situación del mercado.

12.3. Resultados integrados: cuantitativos (cuestionarios) y cualitativo (entrevistas y grupos de discusión)

El objetivo es analizar la evolución de las herramientas y los recursos de los egresados que han recibido orientación profesional frente a los que no han recibido dicha orientación y comprobar si existen diferencias significativas según género, edad o situación laboral. Hemos de detallar inicialmente que no se han manifestado diferencias según estas variables de género, edad y situación laboral, pero en contra se ha marcado una clara evolución positiva en el manejo de herramientas y recursos en los egresados que han recibido orientación profesional. Dicha diferencia es significativa y fruto posiblemente del trabajo teórico y práctico de dichas recursos y herramientas en general y de la preparación a la entrevista de trabajo y a las dinámicas grupales en particular.

Los egresados que han recibido orientación profesional manifiesta una gran evolución ante el enfrentamiento del proceso de selección en general y esto, junto a otros factores, mejora su nivel de empleabilidad.

Los egresados que no han recibido orientación profesional mantienen la situación inicial en la que se encontraban inicialmente o mejoran muy levemente estos aspectos, nada comparable con la evolución que manifiestan los egresados que participan en el grupo experimental.

13. Otros resultados categorías y estadísticos

13.1. Resultados cuantitativos

13.1.1. Anova, Eta y correlación de Pearson.

- Anova (F) y Eta (η^2)

Una vez realizada la prueba Anova se puede comprobar que todas las competencias, conocimientos en idiomas y TIC, disponibilidad, recursos y herramientas analizadas en el grupo experimental son estadísticamente significativas ($p=.000$). En la competencia de análisis F (3, 18,025=24,764; $p=.000$), con un tamaño del efecto que muestra diferencias importantes en el tiempo 1 o pre-test ($\eta^2 =,824$) y en el tiempo 2 o post-test ($\eta^2 =,858$). En la competencia de organización y planificación F (3, 35,790=72,921; $p=.000$), con un tamaño del efecto que muestra diferencias importantes en el tiempo 1 ($\eta^2 =,704$) y en el tiempo 2 ($\eta^2 =,712$). En la competencia de aprendizaje F (3, 16,768=21,124; $p=.000$), con un tamaño del efecto que muestra diferencias importantes en el tiempo 1 ($\eta^2 =,839$) y en el tiempo 2 ($\eta^2 =,845$). En la competencia de adaptación F (3, 18,590=22,211; $p=.000$), con un tamaño del efecto que muestra diferencias importantes en el tiempo 1 ($\eta^2 =,846$) y en el tiempo 2 ($\eta^2 =,842$). En la competencia de aplicar los conocimientos a la práctica F (3, 35,983=37,606; $p=.000$), con un tamaño del efecto que muestra diferencias importantes en el tiempo 1 ($\eta^2 =,861$) y en el tiempo 2 ($\eta^2 =,855$). En la competencia de decisión F (3, 19,182=51,163; $p=.000$), con un tamaño del efecto que muestra diferencias importantes en el tiempo 1 ($\eta^2 =,728$) y en el tiempo 2 ($\eta^2 =,809$). En la capacidad de calidad F (3, 31,402=22,406; $p=.000$), con un tamaño del efecto que muestra diferencias importantes en el tiempo 1 ($\eta^2 =,859$) y en el tiempo 2 ($\eta^2 =,899$). En la competencia de resolución de problemas F (3, 18,841=21,978; $p=.000$), con un tamaño del efecto que muestra diferencias importantes en el tiempo 1 ($\eta^2 =,849$) y en el tiempo 2 ($\eta^2 =,846$). En la competencia de trabajo en equipo F (2, 31,470=12,055; $p=.000$), con un tamaño del efecto que muestra diferencias importantes en el tiempo 1 ($\eta^2 =,916$) y en el tiempo 2 ($\eta^2 =,917$). En la competencia de comunicación F (3, 19,550 =35,453; $p=.000$), con un tamaño del efecto que muestra diferencias importantes en el tiempo 1 ($\eta^2 =,724$) y en el tiempo 2 ($\eta^2 =,755$). En la capacidad de autoconocimiento F (3, 3,970=58,947; $p=.000$), con un tamaño del efecto que muestra diferencias importantes en el tiempo 1 ($\eta^2 =,410$) y en el tiempo 2 ($\eta^2 =,460$). En la competencia de actitud positiva F (3, 22,809=7,698; $p=.000$), con un tamaño del efecto que muestra diferencias importantes en el tiempo 1 ($\eta^2 =,948$) y en el tiempo 2 ($\eta^2 =,964$). En la competencia de iniciativa F (3, 21,504=20,327; $p=.000$), con un tamaño del efecto que muestra diferencias importantes en el tiempo 1 ($\eta^2 =,824$) y en el tiempo 2 ($\eta^2 =,858$). En la competencia

de empatía $F(2, 36,876=21,105; p=.000)$, con un tamaño del efecto que muestra diferencias importantes en el tiempo 1 ($\eta^2 =,882$) y en el tiempo 2 ($\eta^2 =,893$). En la competencia de proactividad $F(3, 18,399=34,916; p=.000)$, con un tamaño del efecto que muestra diferencias importantes en el tiempo 1 ($\eta^2 =,716$) y en el tiempo 2 ($\eta^2 =,729$). En la competencia de asertividad $F(3, 14,092=25,080; p=.000)$, con un tamaño del efecto que muestra diferencias importantes en el tiempo 1 ($\eta^2 =,792$) y en el tiempo 2 ($\eta^2 =,774$). En idiomas $F(3, 8,816=23,762; p=.000)$, con un tamaño del efecto que muestra diferencias importantes en el tiempo 1 ($\eta^2 =,726$) y en el tiempo 2 ($\eta^2 =,718$). En la competencia de viajar $F(3, 22,527=21,807; p=.000)$, con un tamaño del efecto que muestra diferencias importantes en el tiempo 1 ($\eta^2 =,870$) y en el tiempo 2 ($\eta^2 =,871$). En la competencia de las tecnologías de la información y la comunicación $F(3, 17,877=13,777; p=.000)$, con un tamaño del efecto que muestra diferencias importantes en el tiempo 1 ($\eta^2 =,850$) y en el tiempo 2 ($\eta^2 =,846$). En la movilidad $F(3, 33,223=17,886; p=.000)$, el tamaño del efecto muestra diferencias importantes en el tiempo 1 ($\eta^2 =,921$) y en el tiempo 2 ($\eta^2 =,918$). En la flexibilidad horaria $F(3, 34,236=10,917; p=.000)$, el tamaño del efecto muestra diferencias importantes en el tiempo 1 ($\eta^2 =,929$) y en el tiempo 2 ($\eta^2 =,928$). En la dedicación a la búsqueda o mejora de empleo $F(3, 13,958=133,014; p=.000)$, el tamaño del efecto muestra diferencias importantes en el tiempo 1 ($\eta^2 =,489$) y en el tiempo 2 ($\eta^2 =,705$). En las herramientas utilizadas para mejorar profesionalmente $F(3, 28,835=137,969; p=.000)$, el tamaño del efecto muestra diferencias importantes en el tiempo 1 ($\eta^2 =,543$) y en el tiempo 2 ($\eta^2 =,639$). En los recursos $F(3, 21,401=223,456; p=.000)$, con un tamaño del efecto que muestra diferencias apreciables en el tiempo 1 ($\eta^2 =,296$) y en el tiempo 2 ($\eta^2 =,323$). En la entrevista $F(3, 24,089=319,893; p=.000)$, con un tamaño del efecto que muestra diferencias apreciables en el tiempo 1 ($\eta^2 =,265$) y en el tiempo 2 ($\eta^2 =,291$). En la dinámica de grupo $F(3, 21,357=346,888; p=.000)$, con un tamaño del efecto que muestra diferencias apreciables en el tiempo 1 ($\eta^2 =,241$) y en el tiempo 2 ($\eta^2 =,256$).

- Correlación de Pearson y Tau-b de Kendall.

Con el propósito de reforzar los objetivos expuestos anteriormente nos interesa saber si existe alguna correlación entre haber recibido orientación y la situación laboral en la que se encuentran los egresados o la percepción que ellos mismos tienen de su nivel de empleabilidad. Así como conocer si existe una relación lineal entre el nivel de empleabilidad y la situación laboral en la que se encuentran. A continuación damos respuesta a estos interrogantes.

Tabla 99. Correlaciones de Pearson recibir orientación y situación laboral.

		Has Recibido Orientación	T2Situación laboral actual
Has Recibido Orientación	Correlación de Pearson	1	,161(**)
	Sig. (bilateral)		,001
	N	448	448
T2Situación laboral actual	Correlación de Pearson	,161(**)	1
	Sig. (bilateral)	,001	
	N	448	448

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Hay una relación significativa entre haber recibido orientación por competencias y la situación laboral ($r=.161$, $p<0,01$) en la que se encuentran en el post-test.

Tabla 100. Tau-b de Kendall. Recibir orientación y situación laboral

Recibir orientación y situación laboral		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,121	,043	2,831	,005
N de casos válidos		448			

Tal y como se refleja en la tabla 100, teniendo en cuenta que el valor Tau-b de Kendall es de ,121 y la significación ,005 podemos afirmar con cierta cautela que estas dos variables están relacionadas.

Tabla 101. Correlaciones de Pearson recibir orientación y mejora del nivel de empleabilidad.

		Has Recibido Orientación	T2Mejorado empleabilidad
Has Recibido Orientación	Correlación de Pearson	1	,767(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	448	448
T2Mejorado empleabilidad	Correlación de Pearson	,767(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	448	448

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Existe una relación significativa entre haber recibido orientación profesional por competencias y la percepción que tienen los egresados de haber mejorado su nivel de empleabilidad ($r=.767$, $p<0,01$)

Tabla 102. Tau-b de Kendall. Recibir orientación y nivel de empleabilidad.

Recibir orientación y nivel de empleabilidad		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,767	,030	25,337	,000
N de casos válidos		448			

Tal y como se refleja en la tabla 102, teniendo en cuenta que el valor Tau-b de Kendall es de ,767 y la significación, .000, podemos decir que la variable de recibir orientación profesional por competencias transversales y el nivel de empleabilidad están relacionadas.

Tabla 103. Correlaciones de Pearson del nivel de empleabilidad y la situación laboral.

		T2Mejorado empleabilidad	T2Situación laboral actual
T2Mejorado empleabilidad	Correlación de Pearson	1	,348(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	448	448
T2Situación laboral actual	Correlación de Pearson	,348(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	448	448

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Existe una relación significativa entre la percepción que tienen los egresados de su nivel de empleabilidad y la situación laboral ($r=.348$, $p<0,01$).

Tabla 104. Tau-b de Kendall nivel de empleabilidad y situación laboral

Nivel de empleabilidad y situación laboral		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,282	,039	7,129	,000
N de casos válidos		448			

Tal y como se refleja en la tabla 104, teniendo en cuenta que el valor Tau-b de Kendall es de ,282 y la significación de .000, podemos decir que estas dos variables de nivel de empleabilidad y situación laboral están relacionadas.

13.2. Resultados cualitativo (entrevistas y grupos de discusión)

13.2.1. Entrevistas personales y grupos de discusión.

Una vez analizado el texto surgen categorías que no se habían tenido en cuenta en el inicio de la intervención. Del análisis de las 100 entrevistas (31 egresados), comprobamos el número de entrevistas en las que aparece cada nueva categoría y el número de veces que aparece dicha categoría en la totalidad de las mismas. Las anotamos a continuación por considerarlas un complemento informativo que enriquece la globalidad del resultado de la intervención.

Tabla 105. N° de entrevistas y n° de veces que aparecen las competencias de bloque de nuevas competencias (gc).

OTROS			
CÓDIGO	COMPETENCIAS PARA MEJORAR LA EMPLEABILIDAD	n° entrevistas*	n° veces* entrevistas
41.POLIVA	41. Polivalencia (Hacer varias cosas a la vez)	18	65
42.IMPLIC	42. implicación en el Proyecto	16	74
43.PUNTUA	43. Puntualidad	17	53
44.PRACTI	44. Realizar Prácticas	15	59
45.EXPROF	45. Experiencia Profesional	24	86
46.CAPSUP	46. Capacidad de superación	20	68
47. EMPREN	47. Capacidad de emprender	27	91

Al igual que sucedía en los bloques anteriores, le pedimos a tres expertos diferentes que analicen 30 de las 100 entrevistas realizadas en dicha tesis y podemos comprobar que existe un nivel alto de similitud en la detección de competencias por parte de los tres jueces y a su vez dicho análisis no dista mucho de parecerse al realizado en su globalidad con las 100 entrevistas analizadas. A continuación presentamos el valor del estadístico Kappa para comprobar la fiabilidad del instrumento utilizado a través de los tres jueces.

Tabla 106. Medidas simétricas entre el juez 1 y el juez 2

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	,882	,110	6,776	,000
N de casos válidos		10			

Como podemos observar en la tabla 106, el valor del estadístico Kappa (0,882) y su nivel crítico (Sig. Aproximada < 0,00005) el cual permite decidir sobre la hipótesis nula de ausencia de acuerdo: puesto que el nivel crítico es muy pequeño, se puede rechazar la hipótesis de acuerdo nulo y concluir que existe un acuerdo mayor que el esperado por azar entre el juez 1 y el juez 2.

Tabla 107. Medidas simétricas entre el juez 1 y el juez 3

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	,882	,110	6,776	,000
N de casos válidos		10			

En lo que respecta al acuerdo establecido entre el juez 1 y el juez 3, como podemos comprobar en la tabla 107 el valor del estadístico Kappa (0,882) y su nivel de significación 0,000 incitan a rechazar la hipótesis nula de ausencia de acuerdo y afirmar que el acuerdo entre dichos jueces es mayor que el esperado por azar.

Tabla 108. Medidas simétricas entre el juez 2 y el juez 3

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	,651	,168	5,208	,000
N de casos válidos		10			

Por último, como podemos observar en la tabla 108, el valor del estadístico Kappa (0,651) y su nivel de significación 0,000 nos permiten rechazar la hipótesis nula de ausencia de acuerdo y afirmar que el acuerdo entre los jueces 2 y 3 es mayor que el esperado por azar.

Basándonos en los resultados obtenidos podemos afirmar que el instrumento utilizado es fiable puesto que independientemente de quién analice las entrevistas el resultado es el mismo. A continuación presentamos un resumen de los resultados interjueces y grupales a modo de tabla:

Tabla 109. N° de entrevistas y número de veces que aparecen las competencias del bloque de otras competencias y recursos-interjueces

CÓDIGO	OTRAS COMPETENCIAS PARA MEJORAR LA EMPLEABILIDAD	JUEZ 1 (30 Entrevistas)		JUEZ 2 (30 Entrevistas)		JUEZ 3 (30 Entrevistas)	
		N° Entrevistas/veces	Número de veces	N° Entrevistas/veces	Número de veces	N° Entrevistas/veces	Número de veces
41.POLIVA	41. Polivalencia (Hacer varias cosas a la vez)	12	25	12	26	12	25
42.IMPLIC	42. implicación en el Proyecto	9	21	8	19	9	20
43.PUNTUA	43.Puntualidad	10	22	9	21	10	23
44.PRACTI	44. Realizar Prácticas	12	24	11	23	12	24
45.EXPROF	45. Experiencia Profesional	13	26	13	27	14	27
46.CAPSUP	46. Capacidad de resiliencia	11	23	10	24	10	24
47. EMPPRE	47. Capacidad emprendedora	12	25	10	23	10	23

Los tres jueces encuentran la presencia de competencias que pueden influir en el nivel de empleabilidad y que a priori no habían sido tenidas en cuenta, dichas características y competencias son: el tener experiencia profesional, el tener capacidad emprendedora, el realizar prácticas en empresas, el ser polivalente, tener capacidad de resiliencia, ser puntual e implicarse con el proyecto o tarea con la que se trabaje.

Varios de los egresados sopesan la posibilidad de constituir su propia empresa y desarrollan la capacidad emprendedora. Les frena el hecho de no tener financiación o experiencia en el sector fundamentalmente, pero dicha idea toma fuerza cuando desde el proceso de orientación se le informa y motiva acerca de cuales son los recursos y vías del proceso.

Tal y como se ha anotado anteriormente varios de los egresados optan por la realización de prácticas en empresas sin ninguna remuneración, con el objetivo de aprender, darse a

conocer y recabar experiencia que sienta las bases de su CV. Se evoluciona en lo que he denominado capacidad de resiliencia puesto que aprenden y se fortalecen de la difícil situación que atraviesan muchos de ellos. Se valora y se trabaja en la mejora de la puntualidad y la implicación del proyecto en el que participan en cada momento.

13.2.2. Relaciones significativas

Los egresados que destacan por su habilidad comunicativa y su nivel de asertividad y empatía manifiestan una mayor facilidad para trabajar en equipo, detectamos por tanto, una vinculación o correlación directa entre estas competencias.

Habilidad comunicativa		
Asertividad		Trabajar en equipo
Empatía		

Una vez analizadas las entrevistas y los grupos de discusión encontramos una relación positiva entre los egresados que manifiestan una competencia proactiva muy definida, polivalente y una gran capacidad aprendizaje con el manejo fluido de las tecnologías de la información y la comunicación.

Proactividad		
Capacidad de aprendizaje	y	TIC
Polivalencia		

Encontramos a su vez una relación muy marcada entre el tiempo de dedicación que emplean para la búsqueda o mejora de empleo, la organización y planificación de dicho tiempo y la alta capacidad para resolver problemas con el buen manejo de las herramientas y los recursos que se utilizan en dicho proceso.

Tiempo empleado		
Organización y planificación	y	Manejo de recursos y herramientas
Resolución de problemas		

Se manifiesta una relación significativa entre los egresados que tienen una alta capacidad de decisión, de adaptación y la posibilidad de viajar.

Tomar decisiones		
Capacidad de adaptación	y	Viajar
Capacidad de superación		

IV. CONCLUSIONES

Como conclusión de este trabajo se halla que la orientación profesional por competencias mejora el nivel de empleabilidad de los egresados, se llega a la conclusión de que recibir orientación profesional por competencias contribuye positivamente a la mejora del nivel de empleabilidad de los egresados en general y al desarrollo de las competencias transversales y del manejo de los recursos y las herramientas de un modo particular y especialmente significativo.

Existe una clara correlación entre los egresados que reciben orientación profesional por competencias y una coyuntura laboral satisfactoria en los mismos. Al igual que existe una correlación marcada entre los egresados que han recibido orientación profesional por competencias y la propia percepción que tienen de su nivel de empleabilidad, considerándose ellos mismos más empleables al haber recibido dicha orientación.

En esta investigación se cuenta con la participación de 748 egresados, dato que se ve reducido a 448 y que por consiguiente define, a pesar de las dificultades, el mantenimiento de un 60% de la muestra cuantitativa inicial. Se realizan un total de 411 entrevistas presenciales, de las cuales se seleccionan aleatoriamente 100 para hacer un análisis en profundidad. Se utiliza la observación y el auto registro, la transcripción y análisis (Anexo 4) de cada una de las 100 entrevistas seleccionadas para conocer las categorías que aparecen en el conjunto de las mismas, así como el número de veces que aparecen dichas categorías y las personas con las que se trabajan (Anexo 5) según tres jueces diferentes (Anexo 6). Se complementan los datos obtenidos en los cuestionarios y en las entrevistas con los analizados en tres grupos de discusión (Anexo 7).

En la muestra final se parte de grupos con características homogéneas, cuyo rango de edad con mayor representatividad es el comprendido entre edades de 25 y 29 años, obteniendo un reparto equitativo por sexos con una ligera mayor representatividad de las mujeres. Un porcentaje mayoritario (en torno al 90%) de los egresados no están independizados y viven con sus familias. Más del 90% de los egresados que participan en el estudio residen en Zaragoza seguido de aquellos lo hacen en Huesca y Teruel respectivamente. Casi la mitad de los participantes son Licenciados y a continuación Diplomados e Ingenieros. Entre las titulaciones más representativas se encuentran los Licenciados en Administración y Dirección de Empresas (ADE), Derecho, Psicopedagogía, Maestros de Educación Infantil, Diplomados en Empresariales, Relaciones Laborales, Turismo e Ingeniería. Con respecto a la situación laboral en el tiempo 1, casi un 40% de los egresados no trabajan, pero se están formando. La representación de los egresados que no trabajan y no se forman disminuye considerablemente en aquellas personas que participan en el grupo experimental y que reciben orientación profesional,

siendo estos conscientes de la importancia que tiene la formación continua a lo largo de la vida en su nivel de empleabilidad. Los egresados que reciben orientación profesional por competencias no sólo presentan una tendencia mayor a formarse, también trabajan más y, lo que es más importante aún, en puestos relacionados con los estudios. Aquellas personas que reciben orientación mantienen una predisposición mayor ante la realización de prácticas en empresas y este hecho les puede facilitar el acceso al mercado laboral, puesto que se ha detectado una clara relación entre la realización de prácticas y la continuidad laboral en puestos relacionados con los estudios.

Los egresados manifiestan inicialmente un nivel alto en las competencias de trabajo en equipo, importancia de la calidad, flexibilidad horaria, dedicación ante la búsqueda de empleo, empatía y utilización de herramientas para la búsqueda o mejora de empleo. En contra señalan sus niveles más bajos en competencias como el autoconocimiento, la asertividad, los idiomas, el manejo de las entrevistas y las dinámicas de grupo, la capacidad de análisis y la aplicación de los conocimientos adquiridos de forma teórica en la práctica. Sin embargo una vez los egresados han recibido orientación y tal como se detalla más adelante mejoran el manejo de aquellas competencias en las que inicialmente tenían mayor carencia, aumentando a su vez, pero en menor medida, aquellas en las que ya ponían de relieve un manejo avanzado de las mismas.

Con el propósito de anotar las conclusiones alcanzadas en cada uno de los objetivos iniciales, se presenta a continuación un desglose de las mismas según los objetivos.

Con el primer objetivo se pretende analizar la evolución de las competencias transversales de los egresados que han recibido orientación profesional frente a los que no han recibido dicha orientación y comprobar si existen diferencias significativas según género, edad o situación laboral. Una vez se ha procedido al correspondiente análisis de resultados, podemos rechazar la hipótesis nula y afirmar que los egresados que reciben orientación profesional por competencias mejoran significativamente el nivel de las competencias transversales estudiadas frente a aquellos egresados que no reciben orientación profesional, independientemente del género, la edad o la situación laboral inicial. Existe hasta casi un 50% de evolución positiva en los egresados orientados en algunas de las competencias frente a un 4% de evolución máxima en los egresados no orientados. A su vez, se percibe un empeoramiento de hasta más de un 5% en el desarrollo de algunas competencias en los egresados no orientados frente a la ausencia absoluta de empeoramiento detectado en los egresados que han recibido orientación profesional. Mientras que en el grupo control apenas se aprecia mejoría en dichas competencias, incluso empeora el nivel en algunas de ellas. En el grupo experimental no sólo se produce cambio, sino que se mantiene un avance progresivo en la mayoría de las competencias. Siendo especialmente significativa la evolución que se manifiesta en competencias transversales tales como la capacidad de autoconocimiento, la cual mejora en un 49% de los egresados, y la capacidad de organización y planificación, la cual evoluciona en un 44% de los mismos. Por lo tanto,

podríamos afirmar que para la transición socio-laboral no basta con formar en conocimientos, sino que es necesario una actitud que favorezca el autoconocimiento de la persona para buscar y encontrar empleo (De Pablo, 1996, Veas, Lloren, 1996), contribuimos por ende, al razonamiento de que cuanto mayor sea el conocimiento de los egresados en sí mismos, mayor será la probabilidad de que el funcionamiento general de su personalidad sea más equilibrado y estructurado. En este sentido, las decisiones de carácter laboral van a depender muchas veces de este conocimiento. En esta línea, Cautín y Cayillos (1997) plantearon cuatro dimensiones básicas, entre las cuales tenían en cuenta el autoconocimiento, para llevar a cabo un análisis de la situación personal.

Dichos resultados van de la mano de los obtenidos en estudios y proyectos tales como; *Tuning; Careers Alter Higher Education a European Research Survey* (CHEERS); *The Flexible Professional in the Knowledge Society. New Demands on Higher Educación in Europe* (REFLEX); *El profesional Flexible en la sociedad del conocimiento* (PROFLEX); Encuesta de Inserción Laboral de la ANECA; y Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), haciendo estos un mayor énfasis en la parte cuantitativa, cuestión que desde nuestra investigación se complementa con el prisma cualitativo.

Se consideran las competencias transversales en general y el autoconocimiento y la capacidad organizativa en particular, como competencias que valora el mercado al igual que investigan Crites (1971); Beck (1973), Gordillo (1988), Bisquerra (1992), Rodríguez (1992). Shertrer y Stone (1972) y Boy y Pine (1976).

Después de concluir que todas las competencias transversales trabajadas en el grupo experimental mejoran, destacamos como complemento a las anotadas anteriormente; la capacidad de comunicación, la cual mejora en un 22% de los egresados y es especialmente valorada en antecedentes teóricos tales como *Tuning; CHEERS* y *REFLEX*, muy tenida en cuenta a su vez por del Departamento de Educación, Ciencia y Formación Australiano (DEST, 2002), que recoge la comunicación como aspecto fundamental para incrementar el nivel de empleabilidad, siendo dicha competencia muy valorada por los propios empleadores.

Por otro lado se obtiene una gran mejoría en la capacidad de ser proactivo, la cual mejora en un 21% de los egresados, la capacidad de decisión, muy valorada por los estudios realizados por Brennan et al. (2001) que incrementa en un 20%, la capacidad de ser asertivos, que cambia en un 18% de los mismos y la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, que evoluciona en un 17%, competencias especialmente trabajadas y evaluadas en PROFLEX, la Encuesta de Inserción Laboral de la ANECA; y el proyecto DeSeCo para la mejora de la empleabilidad. Siendo, por otro lado, especialmente destacable, aunque no numéricamente, la evolución que manifiestan los egresados en el ámbito de la superación, así como el de la apertura para aprender cosas nuevas y trabajar en equipo. Teniendo estos dos últimos un alto reconocimiento en antecedentes teóricos como Sebastián (1996), Rodríguez (1990) o Gordillo

(1985) sin olvidar que los propios egresados parten de un alto nivel de base en dichas competencias, que puede ocasionar dificultad en su posible evolución (Zamorano y Oliveros, 1994). Como afirma (Bain 2007) es importante que cada persona construya su propio conocimiento, de ahí la necesidad de orientar utilizando la actitud crítica y la mayéutica de Sócrates. Las intenciones y metas de la intervención de la orientación profesional por competencias transversales se identifican con uno de los cuatro pilares que la Comisión de Jacques Delors señaló: el saber ser.

Llegamos a la conclusión de que cuanto más se trabajan las competencias transversales, más posibilidad de mejorarlas existe; por lo tanto se pueden trabajar en pro de conseguir una mejora de las mismas. Estamos, por tanto, de acuerdo con autores como “*Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*” (Le Boterf G, 1994; Perrenoud, 1997), los cuales afirman que las competencias transversales tienen la posibilidad de ser transferidas y flexibilizar las destrezas genéricas para convertirlas en instrumentos muy valiosos para llevar a cabo acciones positivas en situaciones temporales cambiantes, donde las competencias puramente relacionadas con las materias duran poco tiempo. Algunas de las destrezas genéricas más destacadas son la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, el liderazgo, la creatividad, la motivación, el trabajo en equipo y la capacidad de aprender. Como ya dijo en su día Perrenoud (1997) las competencias transversales son parte de las características generales de la acción humana y entendemos que representan una combinación dinámica de atributos como el conocimiento y su aplicación, actitudes y responsabilidades que describen los resultados del aprendizaje adquirido y en constante cambio (Tuning 2003). “*La finalidad del balance de competencias, es por tanto, el desarrollo profesional y la facilitación de la inserción y/o la reinserción laboral.*” (Romero 2009:61).

Como conclusión del segundo objetivo; analizar la evolución en el ámbito de los idiomas y las TIC, de los egresados que han recibido orientación profesional frente a los que no han recibido dicha orientación y comprobar si existen diferencias significativas según género, edad o situación laboral, y después de observar los resultados se puede comprobar que existe una ligera diferencia de evolución más positiva de los idiomas y las TIC en los egresados que reciben orientación profesional frente a los que no la reciben.

Mientras que en el grupo experimental se percibe una ligera mejoría en todas las categorías analizadas en este bloque, ya valoradas en la estructura de competencias adoptada en los estudios de AQU Catalunya y muy valoradas por el mercado actual (Rodríguez, 2001; Serra, 2007), en el grupo control se detecta que algunas personas empeoran su nivel de idiomas, manejo de las tecnologías y habilidades comunicativas, entre otras. Pudiendo atribuir dicho empeoramiento a la falta de entrenamiento.

Estamos de acuerdo con Riviero y Mataix (2005) cuando insisten en la necesidad del manejo de las herramientas informáticas, la formación complementaria para el uso fluido del

idioma inglés, entre otros, y el entrenamiento para una comunicación fluida y eficaz, tanto verbal como escrita en el terreno profesional para cambiar el nivel de empleabilidad. Smetherham (2006) a su vez afirma que la empleabilidad de un individuo está influenciada por el nivel de idiomas que tiene y la capacidad para utilizar dichas tecnologías.

Nuestro estudio coincide con los resultados que obtuvo Paul (2006) en el estudio donde se investigaron a 36.000 graduados de 9 países europeos, tratando de valorar qué competencias mejoraban su nivel de empleabilidad, y en cuyo caso contaban como unas de las siete competencias principales, las tecnologías de la información y la comunicación y el manejo de una lengua extranjera.

En el análisis del ámbito cualitativo se detecta una relación positiva entre los egresados que manifiestan una clara competencia proactiva, con predisposición a aprender y polivalente con el manejo alto de las tecnologías de la información y la comunicación, al igual que se establece una relación entre los egresados que destacan por su alta capacidad para tomar decisiones, adaptarse y superarse y aquellos que manifiestan una mayor flexibilidad ante la posibilidad de viajar para mejorar un idioma o mejorar su empleabilidad.

Como conclusión del tercer objetivo, analizar la evolución en el ámbito de disponibilidad de los egresados que han recibido orientación profesional frente a los que no han recibido dicha orientación y comprobar si existen diferencias significativas según género, edad o situación laboral, y después de profundizar en los resultados se puede comprobar que no se han detectado diferencias con respecto a estas variables de sexo, edad o situación laboral.

Se observa una ligera evolución tanto en el grupo control como en el experimental, siendo levemente más acusada en este último, en las categorías analizadas incrementa el tiempo que dedican los egresados para encontrar o mejorar su empleo. Siendo ya desde hace tiempo, la disponibilidad para viajar, la movilidad geográfica, la flexibilidad horaria y la apertura mental factores que solicita el mercado y que deben de ser valorados, tal y como afirman (Teichler, 1999 y Bennett, 2002) es necesario tenerlos en cuenta para valorar el nivel de empleabilidad de una persona.

El cuarto objetivo es analizar la evolución de las herramientas y los recursos de los egresados que han recibido orientación profesional frente a los que no han recibido dicha orientación y comprobar si existen diferencias significativas según género, edad o situación laboral. Hemos de detallar inicialmente que no se han manifestado diferencias según estas variables de género, edad y situación laboral, pero, por otro lado, se ha marcado una clara evolución positiva en el manejo de herramientas (60%) y recursos (75%) en los egresados que han recibido orientación profesional. Dicha diferencia es significativa y fruto posiblemente del trabajo teórico y práctico de dichos recursos y herramientas, en general, y de la preparación a la entrevista de trabajo y a las dinámicas grupales en particular.

Se detecta una relación positiva entre el tiempo que los egresados emplean para la búsqueda de empleo, la buena organización y planificación, y la capacidad para resolver problemas con niveles de manejo alto tanto en los recursos como las herramientas propias de la búsqueda o mejora de empleo.

Los egresados que han recibido orientación profesional manifiestan una gran evolución ante el enfrentamiento del proceso de selección en general, logrando hasta un 75% de mejora y esto, junto a otros factores, contribuye a la mejora de su nivel de empleabilidad. Los egresados que no han recibido orientación profesional mantienen la situación inicial en la que se encontraban o mejoran muy levemente estos aspectos, nada comparable con la evolución que señalan los egresados que participan en el grupo experimental. Compartimos por tanto que el dominio de los recursos y herramientas propios de la búsqueda de empleo o mejora del mismo contribuyen al buen desarrollo profesional (ANECA 2004); *Institut D'Estudis Universitaris joseph Trueta* (1991) y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en dicho trabajo, se puede afirmar que el dominio de dichos componentes hacen aumentar el nivel de empleabilidad de los egresados desde un margen amplio y destacable. La práctica y el desarrollo de dichos recursos y herramientas contribuyen a un mayor dominio de las mismas (Mir et al., 2003).

En relación a todo lo expuesto anteriormente, Rodríguez et al. (2007:42) incluyen tanto las competencias transversales como el conocimiento de idiomas y manejo de las TIC, así como la disponibilidad y el manejo de recursos y herramientas como “*componentes esenciales del concepto de empleabilidad*”. Como apuntan Brennan et al. (2001) los listados de competencias asociadas a la empleabilidad varían según los contextos puesto que en muchas ocasiones la tipología y cultura empresarial marca la política concreta de selección y empleo. En dicha sintonía, hemos sido flexibles y tenido en cuenta una serie de componentes que han surgido de un modo inductivo cuando se elaboraba el análisis cualitativo, como pueden ser la polivalencia, la implicación en el proyecto, la puntualidad, la experiencia profesional, la capacidad de superación, la capacidad emprendedora y la realización de prácticas, contribuyendo estas a la mejora de la empleabilidad como señala Scottish Council Foundation (2003:32), entidad que establece en sus conclusiones “*hay una gran evidencia de que la experiencia práctica en el lugar de trabajo es clave para la pronta obtención de empleo por parte de los egresados*”. Esta afirmación está corroborada por Harvey (1997:64), quien afirma que “*la experiencia de trabajo se ha mostrado como uno de los elementos claves, determinante del éxito de los graduados en la búsqueda de empleo*”. Parece, por tanto, que la adquisición de competencias profesionales, a través de la aplicación práctica de conocimientos y el desarrollo de las habilidades, es una vía importante para la empleabilidad futura, a la vez que se consolida la adquisición competencial dentro de los currículos. Así, las prácticas externas toman un papel importante en la adquisición de competencias claves para enfrentarse al mundo laboral. Recordemos que un 27% de los egresados que han recibido orientación por competencias ha realizado prácticas en el transcurso

de tiempo que participó en la intervención, frente al 17% de los egresados que no han recibido dicha orientación.

Ya el mero intento de valorar el nivel de empleabilidad no está exento de dificultad, partiendo como señalan Harvey et al. (2002) de la propia definición e identificación de los propios componentes de la misma. Knight (2001) argumenta que la relación entre empleabilidad y empleo está altamente mediatizada tanto por factores estructurales de desigualdades en el acceso como de oferta y demanda de empleo. Por otro lado, Moreau y Leathhwood (2006) señalan que el discurso sobre la empleabilidad de los universitarios ha sabido trasladar la presión del logro de un empleo a la formación del individuo, dejando en un segundo término la atención a los factores estructurales del mercado de trabajo. Tenemos, por tanto, la valoración de diferentes prismas en cuanto a empleabilidad y empleo se refiere. Sin embargo, en lo que parece sí existir unanimidad es en la importancia que ambos argumentos le atribuyen a las actitudes negativas hacia la búsqueda de empleo debido a barreras e impedimentos que los jóvenes asumen como reales (suerte, políticas de trabajo, frustraciones, falta de confianza en sus posibilidades para encontrar empleo, etc.), impiden la realización de conductas o estrategias adecuadas para la búsqueda de empleo que faciliten la transición socio-laboral (González y Navarro, 1998; Beas, Llorens y Pinazo, 2000). Recordemos que la valoración que hacen los egresados de su actitud es más bien negativa, éste, entre otros, podría ser un factor de estudio en el que se podría profundizar en futuras investigaciones puesto que en esta ocasión no se ha percibido una evolución representativa. Me pregunto, por tanto ¿el estancamiento de la evolución de una actitud positiva hubiera sido el mismo si nos hubieramos encontrado en otra coyuntura económica y social? e ¿influyen los medios de comunicación en la falta de crecimiento de una actitud positiva en los egresados? .Cierto es, que ellos mismos manifiestan cierto desazón que atribuyen a los medios de comunicación y la constante recepción de malas noticias, pero queda abierta esta posible línea para ser trabajada en futuras investigaciones.

En una encuesta realizada por la ANECA (2004b), con alumnos universitarios de los cursos superiores, se preguntaba sobre la motivación para ir a la universidad. La respuesta mayoritaria (71,4%) fue la de mejorar la perspectiva laboral, llevándose una gran distancia con el gusto por estudiar (17,5%) que le seguía en las preferencias para la elección. Por ende, cuando hablamos de empleabilidad de los egresados, es inevitable no pensar en la situación laboral, puesto que el objetivo de la misma es insertarse en el mercado o mejorar la propia situación laboral. Dicho indicador por tanto, nos permite valorar aún más la influencia que la intervención de orientación por competencias puede haber tenido en los egresados. Como podemos comprobar en los resultados obtenidos con el análisis de la situación laboral, en el grupo experimental existe un aumento de los egresados que trabajan en puestos relacionados con los estudios y además siguen formándose, al igual que aumentan las personas que trabajan en un puesto no relacionado con los estudios pero que continúan formándose o aquellos que no

trabajan y continúan formándose. Por el contrario se mantienen los trabajadores situados en un puesto relacionado con sus estudios y que no se forman y disminuyen aquellos trabajadores que se encuentran en puestos no relacionados con los estudios y no mejoran su formación o aquellos que no trabajan y no continúan formándose. Es decir, aquellos egresados que reciben orientación profesional por competencias tienden a mantener una formación a lo largo de la vida y a encontrar un trabajo preferentemente relacionado con los estudios. En contraposición los egresados que no han recibido orientación profesional por competencias tienden ligeramente a no seguir formándose y a no encontrar trabajo. Asumiendo en este caso, la importancia que Delors (1997:40) ya atribuyó al *Lifelong Learning* para “*encontrar el tesoro que cada cual lleva en su interior*”. Por otro lado, independientemente de la situación laboral en la que se encuentran, un 93% de los egresados que han recibido orientación por competencias considera, que ha mejorado su nivel de empleabilidad frente, al 44% de los egresados que no han recibido dicha orientación, dato significativo, que como poco, nos invita a la reflexión.

V. LIMITACIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Antes de concluir, es preciso señalar las limitaciones de este trabajo respecto al instrumento de recogida de datos. Nos referimos, en concreto, al tipo de escala utilizada y a la necesidad de considerar el efecto de la discapacidad social. ¿Estamos seguros de que los egresados han contestado de acuerdo a sus verdaderos niveles en la competencia, conocimiento recursos y herramientas o han respondido para quedar bien ante el investigador?. La utilización de técnicas cualitativas como entrevistas en profundidad y grupos de discusión pueden habernos ayudado a superar esta limitación e indagar con una mayor precisión en cual es la percepción real que tienen del nivel de competencias transversales, conocimientos de idiomas y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, disponibilidad y manejo de herramientas y recursos.

Especialmente poco antes del post-test hemos percibido una necesidad más acusada en los egresados de encontrar un trabajo que responda a unas necesidades económicas y han priorizado el trabajar por necesidad, asumiendo la ausencia a alguna de las entrevistas y la falta de respuesta a los cuestionarios finales, suceso que contribuye a una pérdida de muestra cuantitativa de un 40%, reforzada en este caso por la dificultad de localización, seguimiento y auto-exclusión por parte del investigador de los egresados que han recibido orientación fuera de la planificada en esta investigación

La desmotivación e incertidumbre que algunos de los egresados manifiestan nos obligan a emplear mucho tiempo de las entrevistas a comentar aspectos coyunturales y propios del mercado de trabajo y a trabajar la automotivación y la actitud positiva con la dificultad que ello conlleva, pero teniendo claro la importancia de la misma. Como orientadora el trabajar con esta metodología supone utilizar unas técnicas nuevas y esmerarme para no facilitarle la información sin que la persona previamente haya buscado por su cuenta. Esto me ha supuesto un esfuerzo y siendo fiel con la realidad, no siempre lo he hecho así, con esto se demuestra que el orientador necesita una fase de entrenamiento previo antes de plantearse el realizar orientador profesional por competencias transversales. En el periodo que desarrollamos la tesis, España está sumida en una profunda crisis, tanto a nivel económico como social, situación que alimenta la incertidumbre y la dificultad de los egresados para mejorar, en gran parte, su nivel de empleabilidad. Con respecto a la metodología, Unrau, Grinnell y Williams (2005) señalan que la mayoría de los estudios incorpora un único enfoque debido al costo, tiempo y conocimientos que requiere emplear una perspectiva mixta y en cierto modo estamos de acuerdo en que una de las limitaciones a la que nos hemos enfrentado es la gran cantidad de tiempo y recursos empleados en la elaboración e interpretación de datos mixtos.

VI. CONTRIBUCIÓN AL ÁMBITO DE LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y SUGERENCIAS PARA TRABAJOS POSTERIORES

Para finalizar este trabajo comentamos la contribución al ámbito de la intervención psicopedagógica y la orientación profesional.

Como hemos podido comprobar a lo largo de lo expuesto en los resultados, las competencias transversales están estrechamente vinculadas con otras capacidades que mejoran la empleabilidad. Recibiendo una orientación por competencias conseguimos aumentar la posibilidad que tienen los egresados para insertarse en el mercado o mejorar profesionalmente. Cuestión, que sin ser el objetivo principal de la universidad, si es un interés destacable de la misma. Que la propia intervención psicopedagógica a través de una orientación profesional por competencias contribuya a dicho desarrollo invita a la puesta en marcha del proceso y a la difusión de dicha intervención.

El trabajar las competencias y características propias del concepto de empleabilidad, teniendo en cuenta los cinco parámetros estudiados, impulsado con una buena dosis de trabajo, constancia y actitud positiva augura un futuro esperanzador para los egresados, y más que necesario, en los tiempos que vivimos.

Apostamos por una orientación integradora que se centre en la persona y tenga en cuenta tanto sus necesidades como su contexto, así como que permita a los egresados mejorar su nivel de empleabilidad para conseguir ser buenos profesionales, hecho que repercutirá en la sociedad y en el estado de bienestar. Por todo lo expuesto en este trabajo consideramos que la orientación por competencias transversales cumple una función terapéutica a tener en cuenta en el ámbito de la psicopedagogía, puesto que los egresados se sienten apoyados, escuchados, importantes, únicos y extremadamente agradecidos.

En posibles investigaciones futuras se podría intentar realizar un estudio longitudinal y conseguir más información de la evolución a la que los propios egresados se han enfrentado con el paso del tiempo. Se podría retomar la recogida de datos a los mismos egresados transcurridos tres o cinco años y de este modo enriquecer la información ya obtenida con los datos recopilados y analizados a posteriori.

Como técnica complementaria en futuras investigaciones, se podrían seleccionar determinados egresados y hacer estudios de casos o historias de vida que complementarían las informaciones generales, permitiéndonos profundizar en el enriquecimiento de los detalles.

Otra posible opción para estudios próximos podría centrarse en elegir uno de los bloques, competencias transversales, idiomas, tic, disponibilidad o herramientas y recursos e incidir en

cualquiera de ellos para especificar la evolución de los mismos prestando más exquisitez con el detalle.

Se podría estudiar con mayor detenimiento cuales son las salidas profesionales más frecuentes dependiendo de las titulaciones para mejorar los recursos del proceso de orientación. Investigar en profundidad el sistema de evaluación de las competencias sería otro de los temas de interés para futuras investigaciones. Hay un acuerdo generalizado en aceptar la existencia de diversos caracteres que definen a distintos educadores, en delimitar determinados tipos de profesores y en perfilar los avances y retrocesos de algunas formas de ejercer la docencia (Brincones, 1986; Rozada, 1985; Host, 1988; Escudero, 1981) o en criticar determinadas concepciones relativas al ejercicio de la docencia (Gil, 1983, 1993). En este sentido sería atractivo el estudiar los diferentes tipos de orientadores y sus diversos caracteres para facilitar una evaluación de la orientación más completa.

En la línea en que Bandura (1986) define la auto-eficacia como la creencia en la propia capacidad de organizar y ejecutar las fuentes de acción requeridas para gestionar acciones próximas, se podría profundizar en futuros trabajos en el seguimiento y manejo de la propia actitud de los egresados para comprobar cómo incluye ésta en su nivel de empleabilidad.

BIBLIOGRAFÍA.

Abelson, R.P. (1985). Decision making and decision theory. En Lindzey y Aronson. *The handbook of Social Psychology*. New York: Random House.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2004a). Los españoles y la Universidad. Primera encuesta sobre la imagen pública del sistema universitario español. p. 62.

Alberti, R. E. y Emmons, M. L. (1978). *Your perfect right: A guide to assertive behavior*. San Luis Obispo, California: Impact.

Allport, G. (1964). "Patrones y Crecimiento de la Personalidad". Holt, Rinehart and Winston. New York: USA.

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1997), "Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica", Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, Sevilla, 22-25.

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2004), *Manual de orientación y tutoría*, Barcelona. Walter Kuwer España.

Álvarez, M., Riart, J., Martínez, M. y Bisquerra, R. (1998). El modelo de programas. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 85-102). Barcelona: Praxis.

Álvarez, P. y Jiménez, H (2003). *Tutoría Universitaria*. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la ULL

Alvarez, P.; Bethencourt, J. y Cabrera, L. (2000). La transición al mercado laboral de los psicopedagogos: estudio de las dos primeras promociones en la Universidad de La Laguna. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53 (3), 553-547.

Álvarez, P.; Bethencourt, J.T.; Cabrera, L; y González, M. (2005). *Abandono y prolongación de los estudios universitarios: un obstáculo en la mejora de la calidad de la enseñanza*. Informe final del Proyecto de investigación subvencionado por la Dirección General de Universidades. Gobierno Autónomo de Canarias. Universidad de La Laguna.

Álvarez, V. y Lázaro, A. (2002). *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. Málaga: Aljibe

Álvarez, V.; Romero, S. (2007). La formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Revista Educación XXI*. 15-37.

Amat, O y Puig, X. (1999): "Situación Actual de la Universidad y de sus Relaciones con las Empresas" *Alta Dirección*, nº208, noviembre-diciembre, 515-523.

American College Personnel Association (ACPA) (1996). *The student learning imperative: Implications for student affairs*. Washington, DC.: Autoestablece que una persona educada en la Universidad.

Ares, P. (2004) La conducta proactiva de los emprendedores. *Portularia 4*, pp. 493-498 Universidad de Huelva.

Arqués, N. (2007). *y tú, ¿qué marca eres? 1 claves para gestionar tu reputación personal*. Barcelona: Ed. Alienta.

Arraiz, A. y Sabirón, F. (2007). “El portafolio–etnográfico: una herramienta facilitadora del aprendizaje a lo largo de la vida”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 1, 65-72.

Arraiz, A., Sabirón, F., Cortés, P. A., Bueno, C. y Escudero, T. (2007). *El portafolio etnográfico: un instrumento para la evaluación de competencias*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Arrow, K.(1972). *Higher education as a filter. Technological report*. Universidad de Stanford. USA.

Arthur, M.B. (1994) The boundaryless career: special issue. *Journal of Organizational Behaviour*, 1994, Vol. 15, No 4, 295-381.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.

Bateman, T. y Crant, J. M. (1999) "Proactive Behavior: Meaning, Impact, Recommendations" *Business Horizons*, May /Jun99, Vol. 42 Issue 3, 63, 80.

Bateman, T. y Crant, J.M. (1993) "The Proactive Component of Organizational Behavior" *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 14, 103-118.

Baussart, M. (1995): *Su evaluación profesional. Conozca sus propias capacidades*. Barcelona: Granica.

Bell, B. y Staw, T.(1989) "People as sculptors versus sculpture: The role of personality and personal control in organizations". In M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S.Lawrence (eds). *The handbook of career theory*. Cambridge University Press.*Pattern and Growth in Personality* (1965).

Benavent, J. A. (1999). La orientación psicopedagógica en el umbral del S. XXI: Una mirada al futuro. *Revista de Educación y Orientación Psicopedagógica*, 17 (10), 53-62.

Bennett, R (2002): “Employers” demands for personal transferable skills in graduates: a content analysis of 1000 job advertisements and an associated empirical study” *Journal of Vocational and Training*, vol 54, nº4, 457-475.

Bennis, W. Spreitzer, G. y Cummings,T. (2006) *Líderes: Las cuatro claves de liderazgo eficaz*. Editorial Norma. Bogotá, Colombia.

Bishop, J. H. (1995): “Vocational Education and at-risk youth in the United States”, en: *Vocational Training European Journal* , 6 (September-December), 34-42.

Bisquerra, R. (1992). *Orientación Psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Ed. Boixareu Universitaria. 45-57.

Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.

Borrel, F. (2010). *Cómo educar en equipos y relacionarse eficazmente con jefes y compañeros*. 1era reimpresión, Barcelona. Ediciones Gestión 2010.

Boshuizen, H. P. A. (2004): "Does Practice Make Perfect? A Slow and Discontinuous Process", en: Boshuizen, H. P. A.; Bromme, R., y Gruber, H. (Eds.).

Brennan, J., Johnston, B., Little, B., Shah, T. y Woodley, A. (2001). *The employment of UK graduates: comparison with Europe and Japan*. A Report to the HEFCE by the Centre for Higher Education Research and Information. London: Open University.

Brennan, J. y Shah, T. (2003). *Acces to What? Converting Educational Opportunity into Employment Opportunity*. Center for Higher Education Research and Information (CHERI). London: Open University.

Brew, A. (1995) "Directions in Staff Development", The Society for Research into Higher Education and Open University Press. Buckingham. 2-3.

Bridge, S.; O'neill, K., y Cromie, S. (2003): *Understanding Enterprise, Entrepreneurship and Small Business*. Basingstoke: Palgrave. 68.

Brincones, I., Fuentes, A., Nieda, J., Palacios, M.J. y Otero, J. (1986). Identificación de comportamientos deseables del profesorado de Ciencias Experimentales del Bachillerato, *Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 4(3), pp.209-222.

Bunk, G. P. (1994): "La transformación de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA", *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.

Cannon, T. (1986): 'View from industry' in Moodie, G. C. (Ed.), *Standards and Criteria in Higher Education*, Guildford, Society for Research into Higher Education (SRHE) y NFER/Nelson, 145-56.

Carrero, C. y Vielma, J. (2002). *La Técnica de los Mapas Familiares. Una Exploración Cualitativa desde la Perspectiva de la Orientación Familiar*. Un Reporte Preliminar. Coordinación de Postgrado de Medicina de Familia. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

Cook, C. M. (2003) *Orienting students to university life and enhancing their engagement with learning: Lessons from the US experience* En Michavila, Francisco y García Delgado, Javier *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*.

Cortes, P. A. (2001) ¿Cómo son nuestros estudiantes? En: *Cuadernos de Pedagogía*. nº 301,38-40.

Cortes, P. A. (2005): "Valores y competencias profesionales en la sociedad actual". *IV Congreso de formación para el trabajo*. Zaragoza.

Cortes, P. A. (2005). *IV Congreso de formación para el trabajo*. Zaragoza, 9-11 de Noviembre 2005.

Cortes, P. A. (2008) "An análisis of profesional orientation from educational technoethics" en R,Luppincini y R. Adell (coord.), *Handbook of Research of Technoethics*, University of Ottawa. Communication Department University of Ottawa. Canada,115-132.

Cortés, P. A. y Medrano, C. (2007). *Las historias de vida: fundamentación y metodología*. En *Las historias de vida: implicaciones educativas* (coord. Medrano, Concepción.). Buenos Aires: Alfagrama.

Cortés, P. A.; Arraiz, A.; Bueno, C.; Escudero, T y Sabirón, F. (2008), “Los valores laborales: un estudio con universitarios de Magisterio y Psicopedagogía” *Revista Bórdón*, 60 (2), 45-69.

Covey, C. (1986) *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Paidós Plural. Barcelona.
Crouch, C. Finegold, D. y Sako, M. “Are Skills the Answer? (2001). The Political economy of skill creation in advanced industrial countries”. Oxford University Press, Nueva York. 126.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper y Row Publishers Inc., New Cork.

Davis, K. y Newstron, J (2007). *Comportamiento humano en el trabajo*. Editorial Mc Graw Hill Interamericana. México.

Delcourt, H. R. y Delcourt, P. A. (1997). Pre-Columbian Native American use of fire on southern Appalachian landscapes. *Conservation Biology*. 11.

Delors, J. [Coord.] (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, UNESCO.

Dixon, D. y Glover, J. (1984). *Counseling. A problem-solving approach*. New York, Willey Sons.

Dolado, J. J., Felgueroso, F. y Jimeno, J. F. (2000). “La inserción laboral de los titulados universitarios en España”, *Papeles de Economía Española*, 66, 78-98.

Duncan, B. (1968): “Trends in Output and Distribution of Schooling”, en: Sheldon, E. B., y Moore, W. E. (Eds.): *Indicators of Social Change*. New York: Russell Sage Foundation.

Echeverría, B. (1995): “La orientación profesional: su papel en la cualificación y desarrollo de los recursos humanos” en Blasco, B. (Coord.), *La generación de cualificaciones en las organizaciones*. Oviedo: Aspa-Ficyt.

Echeverría, B. (1997): “Inserción sociolaboral”. *En Revista de Investigación Educativa*, vol 15, nº 2, págs. 85-115. *Editorial Popular*. España, Mayo.

Echeverría, B. (2002). *Gestión de la Competencia de Acción Profesional*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Echeverría, J.C., Morera, M.T., Mazkiarán, C. y Garrido, J.J. (1998) Competitive sorption of heavy metal by soils. Isotherms and fractional factorial experiments. *Environmental Pollution*, 101, 275–284.

Echeverría, B. (1993). *Formación profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.

Edwards, W. (1954). The theory of decision making. *Psychology Bulletin*. 51: 380-417.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697. Evanston, RI: Carroll Press.

Escudero, J.M. (1981). *Los modelos didácticos*. Barcelona: Oixos-Tau.

Escudero, T (2000). La evaluación y mejora de la enseñanza en la Universidad: otra perspectiva, *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 405- 416.

Escudero, T (2005). Selección, evaluación y carrera profesional, en *I foro ANECA "El profesorado universitario"*, ANECA, Madrid, 7-8.

Escudero, T. (1980). ¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.

Escudero, T. y Correa, A. D. (2006). *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*, Editorial La Muralla, Madrid, 327pp.

Escudero, T. (1996). Evaluación institucional y planificación estratégica en la universidad, en Tejedor, F.J. y Rodríguez, J.L. (Eds.), *Evaluación Educativa II. Evaluación Institucional*, Documentos Didácticos 157, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca, 33-53. (Autor único).

Fensterhein, H. y Baer, J. (1976) No diga sí cuando quiere decir no. Barcelona: Grijalbo, 510-511.

Fernández, J., Rico, R. (2001) Procesos estratégicos y estructura organizacional: implicaciones para el rendimiento. *Psicothema*. Vol.13, nº1, pp.29-39.

Fernández, J. y Sanz, J. (1997). "La tutoría en la universidad: ¿algo más que una reseña en el horario del profesorado?". En *Actas del Congreso Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad* (Octubre, 1996), Universidad del País Vasco, Bilbao (87-96).

Forgas, J. (2003). Diseño curricular por competencias. Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Frank País, Santiago de Cuba.

Foucault, M. (2000): *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. Madrid: siglo XXI de España Edit. (12ª ed.).

Fouraker, L.E., y Stopford, J.M. (1968). Organizational structure and the multinational strategy. *Administrative Science Quarterly*, 13, 47-64.

Frankl, V. (1946). *El hombre en busca del sentido último: el análisis existencial y la conciencia espiritual del ser humano*, Paidós Ibérica.

Frese, M., Kring, W., Soose, A. y Zempel, J. (2006). Personal initiative at work: Differences between East and West Germany. *Academy of Management Journal*, 39, 37-63.

Frese, M., y Fay, D. (2001). Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century. En B. M. Staw y R. I. Sutton (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, 23, 133–187. Greenwich, CT: JAI Press.

Fugate, M., Kinicki, A., y Ashforth, E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14 – 38.

García, N. (1998). Desarrollo de competencias transversales para el acceso al empleo: Practical and Educational Training, una propuesta metodológica. *Intervención psicosocial*, 7, 3, 427-443.

- García-Aracil, A. Gines, M.J. y Villa, L.E. (2004): "The Rewards of Human Capital Competences for Young European Higher Education Graduates", en: *Tertiary Education and Management*, 10, pp. 287-305.
- García Pascual, E (2004). *Didáctica y Currículum. Claves para el análisis del proceso de enseñanza*. MIRA. p.446.
- Gil, J. A. (1999): Los titulados universitarios y el mercado de trabajo. Un estudio del desajuste educativo. La Caja de Canarias. Obra social.
- Gil, D. (1983). Tres paradigmas básicos en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 26-33.
- Gil Pérez, D. (1993). Contribución de la historia y de la filosofía de la ciencia al desarrollo de un modelo de enseñanza aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 11(2), 197-212.
- Ginzberge, R., Ginsburgs., W., Axelw. S., y Hermaj., L. (1951) : *Occupational choice*. New York: Cdumbia University. 19-76.
- Goleman, D. (1995) *La Inteligencia emocional* Ed. Kairós, Barcelona. 31.
- González, J.L. (2004) *Teorías de la vida*, Ed. Síntesis, Madrid.
- Gordillo, M. V. (1985). "La orientación en la universidad". En *Revista Española de Pedagogía*, n.º 169-170, julio/dic. 435-451.
- Green, A. (1998). Core Skills, Key Skills and General Culture : In Search of the Common Foundation in Vocational Education. *Evaluation and Research in Education*, 12,1, 23-43.
- Greeno, J.G. (1976). Indefinite goals in well-structured problems. *Psychological Review*. 479-491.
- Groot, W. y Maassen , H. (2000). Education, training and employability. *Applied Economics*, 32, 573-581.
- Hamel, G. y Parlad, C.K. (1995). *Compitiendo por el futuro. Estrategia crucial para crear los mercados del mañana*. Barcelona: Ariel.
- Harvey, L. (1997): Graduates Work Organisational Change and Students Attributes. University of Central England, Centre for Research Quality.
- Heijke, H., Meng, C., y Ris, C. (2003). "Fitting to the Job: The Role of Generic and Vocational Competencies in Adjustment and Performance", en: *Labour Economics*, 10, 215-229.
- Hillage, J., y Pollard, E. (1998). Employability. Developing a Framework for Policy Analysis. Department for Education and Employment (DfEE). Research report No RR85 (London, DFEE). 89.
- Host, V. (1988). Caracterización de modelos didácticos en la enseñanza de las ciencias. *Ponencia del curso de Formación de Formadores*. Sevilla.
- Humphreys, P.; Svenson, O. y Vari, A. (1983). *Analysing and Aiding Decision Processes*. North-Holland Publ. Co. New Amsterdam.

Inglehart, R. (1977). *The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics*. Princeton: Princeton University Press.

Institut d'Estudis Universitaris Joseph Trueta (1991). Principals Conclusions del Estudi d'Aprensa, universitar i treball 1988, 1989,1990 y “La universitat catalana desde la perspectiva de les empreses”. Institut D'Estudis Universitaris Joseph Trueta, Barcelona.

Irigoin, M. y Vargas (2002). Fernando. *Competencia laboral. Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: CINTERFOR.10.

James, H. (1997). *The Shorter Fiction: Reassessment*. Edited by N.H.Reeve. New York.

Jean-Jacques, P. (2006). Institut de Recherche sur l'Education: Sociologie et Économie de l'Éducation (IREDU) (Institute for Research in the Sociology and Economics of Education) Université de Bourgogne.

Knight, P. (2001). Employability and quality. *Quality in Higher Education*,7(2), 93-95.

Knight, P. y Yorke, M. (2003). “Employability and Good Learning in Higher Education”, en: *Teaching in Higher Education*, vol. 8, n.º 1.

Kozielecki, J.(1981). *Psychological Decision Theory. Theory and Decision*. New York: Plenum Press.

Krumboltz, J.D. (1979). A social learning theory of career decision malting. In A.M. Mitchel, G.B. Jones, y J.L. Krumboltz (Eds.). *Social Learning Theory and Career-Decision Malting* (chap. 2).45-67.

Layer, G. (2004). *Widening Participation and Employability*. York: Learning and Teaching Support Network.

Lázaro, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación* 8(1) 233-252.

Le Boterf, G. (1997). *De la competence a la navigation professionnelle*.Paris, editions d'organisation.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Lent, R., Brown, S. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

León, O. y Montero, I. (1997): *Diseño de investigaciones*, 2º edición, Ed.McGraw-Hill, Madrid.

Lessard C. (2001). *Réflexions sur la Réforme Curriculaire au Québec*. Université de Montréal : Québec.

Levin, R.A. (1992). Review of “Centuries of tutoring.A history of alternative education in America and Western Europe”. *History of Education Quarterly*, 32(3) 379-381.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238 de 04/10/90.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE nº 307 de 24/12/2002.

Lindblom, C. (1959). The science of “muddling” through. *Public Administrative Review*, 19, 79-88.

Lindsay, P. y Knox, W.E. (1984): Continuity and change in work values among young adults: a longitudinal study. *American Journal of Sociology*, 89, (4) , 918-931.

Lombana, J.H. (1979). A program-planning approach to teacher consultation. *The School Counsellor*, 26, 163-170.

Lovén, A. (2003) The paradigm Shift: Rhetoric of Reality?, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 123-135.

Luce, R y Suppes, P. (1965). Preference, utility, and subjective probability. En *Handbook of Mathematical Psychology*, New York: Wiley. 249-410.

Lucy, T. (2009) “Get the edge”, *Diario The Guardian*, sección educación. 10 de junio de 2009. Londres, Reino Unido.

Marc, E. y Picard, D. (1992) *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*, Paidós, Barcelona.

March, H.W. Walter, R. y Debus, R. (1991). Subject-specific components of academic self-concept and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, (16).

Marroquín, M. Montero, D. y Pallares, E. (1997). "El Servicio de Orientación Universitaria de Deusto". En *Actas del Congreso Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad* (Octubre, 1996), Universidad del País Vasco, Bilbao (53-58).

Medrano, C., Aierbe, A. y Orejudo, S. (2009) El perfil de consumo televisivo en adolescentes: diferencias en función del sexo y estereotipos sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (3), 293-306.

Medrano, C., Aierbe, A. y Palacios, S. (2008). La dieta televisiva y los valores: un estudio realizado con adolescentes del País Vasco. *Revista Española de Pedagogía*, 239, 65-84.

Medrano, C., Aierbe, A. y Palacios, S. (2008). El perfil de consumo televisivo en adolescentes, jóvenes y adultos: Implicaciones para la educación. *Revista de Educación*, 352, 545-566.

Medrano, C., Cortés, A. y Palacios, S. (2009). Los valores personales y los valores percibidos en la televisión: un estudio con adolescentes. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 12 (4), 55-66.

Medrano, C., Cortés, A., Aierbe, A. y Orejudo, S. (2010). Los programas y características de los personajes preferidos en el visionado de televisión: diferencias evolutivas y de sexo. *Cultura y Educación*, 22 (1), 3-20.

Medrano, C., Cortes, A., Palacios, S. (2007). “La televisión y el desarrollo de valores”. *Dialnet* ISSN 0034-8082, Nº 342, 2007 págs. 307-328.

Mellers, B.A., Schwartz, A.M. Y Cook, D.J. (1998). Judgment and Decision Making. *Annual Review of Psychology*.

Mertens L. (2000). *La Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional* Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (12).

Meseguer V. S., Goñi R., M., Díez E. F. y Hernando Masdeu J. (2009). La tutoría como elemento clave de la renovación permanente de la calidad universitaria. En f. Díez Estella, *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas* (50).

Michel, G. (2001). *Aprende a Aprender. Guía de Autoeducación*. México: Trillas.

Mir, P.; Rossell, A y Serrat, A (2003): “La Asociación de Amigos de la UPC: Hacia un Modelo Dinámico de Relación con las Empresas”, XI Congreso de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas. 23,24 y 25 de julio, Villanova y la Geltrú.

Montiel, A. (2002): “El desfile y la quietud”. (Análisis filmico versus Historia del Cine). *Valencia: Conselleria de Cultura i Educació, Subsecretaría de Promoció Cultura*. Arte, estética y pensamiento.

Mora, J.G. y García, A. (2004): “University-to-Work Transition Among Young Spanish Higher Education Graduates: Analytical Approaches and Results”, *Actas de la Jornada Internacional La transición al Trabajo de los Jóvenes Graduados Europeos*. Valencia.

Moreau, M. y Leathhwood, C. (2006). Graduates’ employment and the discourse of employability: a critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19 (4), 305-324.

OIT. (1993). *Formación profesional. Glosario de términos escogidos*, Ginebra. (37).

Oliver, J.y Álvarez, P. (2000). *Orientación y transición a la enseñanza superior*. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la ULL. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 23,292-300.

Ordóñez S. C. y Pérez L. M^a C. (2006). *Orientación y tutoría en la Convergencia Europea: una experiencia en la Universidad de Granada*. V Congreso internacional “Educación y Sociedad”.

Orejudo, S., Fernández T. y Garrido, M. A. (2008). Elaboración y trabajo con casos y otras metodologías activas. Cuatro experiencias de un grupo de profesores de la Facultad de Educación de Zaragoza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Dialnet ISSN 0213-8646. N°63. 21-46.

Orejudo, S., Nuño, J. Fernández-Turrado, T., Herrero, M.L. y Ramos, T. (2006). Evolución del miedo a hablar en público en la universidad. Variables personales y del entorno de enseñanza aprendizaje. *I Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza*. Zaragoza, 23 y 24 de Noviembre de 2006.

Orejudo, S., Nuño, J., Fernández -Turrado,T. , Ramos, T. y Herrero, M.L. (2006). Participación del alumnado universitario en el aula. Una investigación sobre el temor a hablar en público en grandes grupos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, 145-162.

Padilla, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid, Editorial CCS.

Palací, F.J. y J.M. Peiró (1995): *La incorporación a la empresa*, Promolibro, Valencia.

Paul, J. (2006). "At the centre of the Bologna process: european universities train their students to face knowledge-based societies?" *Revista española de educación comparada*. Madrid: UNED.

Payne, B. y Johnson (1992). *Behavioral decision research: a constructive processing perspective*.

Perrenoud, P.(1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF (2e éd.1998) 71.

Phillips, L.D. (1983). A theoretical perspective on heuristics and biases in probabilistic thinking. En P.Humphreys; O. Svenson, y A.Vari (1983). *Analysing and Aiding Decision Processes*. North-Holland Publ. Co. New Amsterdam. 527.

Piore, M. y Doeringer, P. (1985): *Mercados internos de trabajo y análisis laboral*. 2º edición.Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. España.

Piore, M.J. (1983). *Paro e inflación*. Madrid: Alianza. «La importancia de la teoría del capital humano para la economía del trabajo; un punto de vista disidente». En TOHARIA, L. (ed.). *El mercado de trabajo: teoría y aplicaciones*. Madrid: Alianza, 105-114.

Pitz, G. y Sachs, N. (1984). Judgment and decision. *Annual Review Psychology*, 35:139-163.

Popper, K. R. (1994). La Responsabilidad de Vivir. Escritos sobre política, historia y conocimiento. Ediciones Piados Ibérica, S.A. Buenos Aires.

Prieto, J.M. (1997). *Prólogo en Levi-Leboyer La gestión de las competencias*.

Proctor, W.M., Bloomfield, W. y Wrenn, C.G. (1931b). "Career Counseling in Contemporary U. S. High Schools". *Review of Research in Education*, 7,92-147.

Rapopport, A. y Wallste, T. (1977). Individual decision making. *Annual Review of Psychology*, 23: 131- 176.

Repetto, E. (1992). El desarrollo de la carrera a lo largo de la vida y la orientación de los recursos humanos. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 3, 17-29.

Repetto, M. (1993). "Toxicología Fundamental". Científico-Médica. Madrid.

Riso, W. (1988). Entrenamiento Asertivo. Aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención. Medellín: rayuela.(45).

Rivas, F. (1990). *La elección deestudios universitarios: Un sistema basado en indicadores*. Consejo de Universidades, Secretaría General, Madrid.

Rivas, F. y Ardit, I. (1990). *La Toma de Decisiones Vocacionales*. Consellería de Cultura, Educación y Ciencia. Valencia. 35-43.

Riveira, R. V. y Mataix A. C. (2005). IX Congreso de Ingeniería de Organización. Gijón, 8 y 9 de septiembre de 2005.

Rodríguez, M. L. (1998): *La Orientación Profesional I: Teoría*. Barcelona. 67-84.

Rodríguez, M. L. (2003). Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.45-65.

- Rodríguez, M.L. y Gallego, S. (1999). El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 179-192.
- Rodríguez, S., Prades, A., Basart, A. (2007). Accions per facilitar la inserció laboral. En A. Serra (Ed), *Educació superior i treball a Catalunya* (pp. 329-368). Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*, New York: Free Press.
- Romero, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona: Laertes.
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 15. 337- 374.
- Romero, S. (2008). Técnicas para la Orientación Profesional desde el Enfoque del Desarrollo de la Carrera. Tavira: *Revista de Ciencias de la Educación*. Núm. 24. 2008. 57-77
- Romero, S. (2009). El proyecto profesional y vital. In: Sobrado, L.; Cortés, P.A. *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Barcelona: Biblioteca Nueva, pp. 119-142.
- Romero, S. (2009). El Proyecto Vital y Profesional. *Orientación Profesional. Nuevos Escenarios y Perspectivas*. Madrid. Biblioteca Nueva. Vol. 1. 2009. 119-142.
- Romero, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona: Laertes.
- Rozada, J.M. (1985). Enseñar a investigar. La necesidad de un modelo didáctico. *Escuela Asturiana*, 13, 5-6.
- Sabirón, F. (2006) *Métodos etnográficos de investigación en Ciencias Sociales*, Zaragoza, Mira editores.
- Salvador, A. y Peiró, J. (1986). *La madurez vocacional*, Alambra Universidad, Madrid.
- Sánchez, M.F. (2004). *Orientación laboral para la diversidad y el cambio*. Madrid: Sanz y Torres (ISBN: 8496094-37-5) (423).
- Sánchez J, P. (2006). *Fundamentos de trabajo en equipo para equipos de trabajo*. (1ª.ed.). España: McGraw- Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Santana, L. y Alvarez, P. (1996). *Orientación Educación Sociolaboral: una perspectiva curricular*. Madrid: EOS.
- Sanz, M. A. (2001). Socialización estética: Fundamentos de la expresividad creativa. En *Revista de comunicación, cultura y tecnología*. Nº 1.
- Sarasola, L. (2000). *Proyecto docente de Orientación Profesional*. Texto inédito. Universidad del País Vasco.
- Schomburg, H. y Teichler, U. (Ed.) (2011). *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe – Key Results of the Bologna Process*. Rotterdam: Sense.

Scott E. Seibert; J. Michael Crant (1999) "Proactive personality and career success" *Journal of Applied Psychology*, vol 84, pp: 416-427.

Scottish Council Foundation (2003): Higher Education: Higher Ambitions?, Edinburgh: Critical Thinking.

Sebastián, A., Ballesteros, B. y Sánchez, M. E (1996). "El Centro de Orientación, Información y Empleo de la UNED: una respuesta ineludible al servicio de los alumnos de educación superior a distancia", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, vol. Vü, n.º 1 (7-23).

Seibert, S. E., Crant, J. M., y Kraimer, M. L. (1999). Proactive personality and career success. *Journal of Applied Psychology*, 84(3), 416-427.

Seifert, J. (2009). *Discuso de los métodos de la filosofía y la fenomenología realista* (1 edición). Encuentro. 160.

Semeijn, J. (2005): "Competence Indicators in Academic Education and Early Labour Market Success of Graduates in Health Sciences". Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.

Serra, A. (ED.) (2007). *Educació superior i treball a Catalunya: anàlisi dels factors d'inserció laboral*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).

Simon, H. (1978). Rationality as process and product. *American Economist Review* 68:116.

Slovic, P. (1988). Decision making. En Atkinson y col. (Eds). *Handbook of experimental psychology. Vol 2. Learning and Cognicion*. pp 673-738. New York Wiley.

Smetherhamlaire, C. (2006). Firsts among equals? Evidence on the contemporary relationship between educational credentials and the occupational structure. *Journal of Education and Work*, 19, (1), 29-45.

Sobrado, L. y Cortes, P. A. (coord.) (2009). *Orientación Profesional, nuevos escenarios y perspectivas*, 1ª ed., Madrid, Biblioteca nueva.27.

Soens, N. (2008). Protean attitude and career success: The mediating role of self-management. *Journal of Vocational Behavior* 73,449-456.

Soler, J.R. (1989): "La orientación educativa: niveles de prestación y exigencia social". *Editorial Humanitas, S.L.*, 1989. ISBN 84-7734-076-5.

Soler, J.R. (2000): "Hacia una comunidad crítica en contextos educativos democráticos: una cuestión controvertida en la gestión escolar". *Anuario de Pedagogía*, núm.2, pág. 175.

Soler, J.R. (2000): *Tres presupuestos básicos en la práctica de la orientación educativa*. ISSN 0210-5934, Vol. 43, N° 1, 1991, 67-74.

Stasz, C. (1998): "Generic Skills at Work: Implications for Occupationally-Oriented Education", en: Nijhof, W. J., y Streumer J. N. (Eds.): *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Stevenson, M y col. (1990). Judgment and decision-making theory. En Dunnett y Hough (Eds). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Vol I: 283-374 Palo Alto: Con. Psy. Press.

Super, D. E. (1957) *The Psychology of Careers*, New York, Harper and Row.45-67.

Super, D.E. y D.T. Hall (1978): "Career development. Exploration and planning", *Annual Review of Psychology*, 29.

Teichler, U. (1999): "HIGHER Education Policy and the World of Work: Changing Conditions and Challenges", *Higher Education Policy*, vol 12, 285-312.

Tejada, J. (1997): *El proceso de investigación científica*. Barcelona: E.U.I. Santa Madrona. ISBN 84-922362-7-2.

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*.

Van-der Hofstand, R. y Gómez gras, J. M^a (Directores), (2006): *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Ed. Díaz de Santos. Madrid. Pág 52.

Vélaz, C. y Ureta, M. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Ediciones Aljibe: Granada.76.

Vidal, J., López, R., Pérez, C. y Vieira M. J. (2001): *Graduados y empleo en la Universidad de León*.

Wanberg, C.R. y Kammeyer-Mueller, J.D. (2000) Predictors and outcomes of proactivity in the socialization process" *Journal of Applied Psychology* vol. 85, nº 3, 373-385.

Watzlawick, P., Beavin, J. H. y Jackson, D. (1971) (2002) *Teoría de la comunicación humana*, Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires.

Williamson, J., (1965). Regional inequality and the process of national development. *Economic Development and Cultural Change* 14, 3-45.

Wright, J.D. y Hamilton, R.F. (1978). *Work satisfaction and age: some evidence for the "job change" hypothesis*. *Social Forces*, 55, 1140-1158.

Yorke, M. (2004). *Employability in Higher Education: What it is, what it is not* . York: LTSN Generic Centre/ESECT.

Zamorano, R y Oliveros, L. (1998)."Análisis de necesidades orientadoras en los alumnos de primer curso de la Facultad de Educación Centro de Formación del Profesorado". En Repetto y Vélaz: *Orientación de la carrera, recursos humanos y mercado laboral. Actas del XV Congreso de la AIOEP (1994) (vol. II)*, UNED, Madrid (487-498).

REFERENCIAS INFORMÁTICAS.

Alvarez, P. y Gonzalez, M. (2005). La tutoría académica en la enseñanza superior: una estrategia docente ante el nuevo reto de la convergencia europea. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (4), 1-4. ISSN 1575-0965. <http://www.aufop.com/aufop/home/>. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Aragón Investiga: Web oficial del Gobierno de Aragón para promover la enseñanza, la difusión de la investigación, innovación y desarrollo de los temas científicos de Aragón. <http://www.aragoninvestiga.org> [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Asociación Aragonesa de Psicopedagogía: Asociación sin ánimo de lucro, declarada de utilidad pública por O.M. de 26/11/1998. <http://www.psicoaragon.es/>. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Australian Chamber of Commerce and Industry & The Business Council of Australia. (2002). *Employability skills for the future*. Canberra: Department of Education, Science and Training (DEST). www.dest.gov.au/ty/publications/employability_skills/final_report.pdf. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Base de datos de la Universidad de Zaragoza: La Biblioteca facilita el acceso a unas 100 bases de datos, contiene herramientas de búsqueda de artículos de revista, tesis, información jurídica y estadísticas <http://roble.unizar.es/>. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Beas, M.I.; Llorens, S y Cifre, E. (2000) "Patrones de estrategias de búsqueda de empleo en estudiantes de la Universidad Jaime I" Forum de Recerca. Núm 5, ISSN 1139-5486. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Jaime I. En: <http://sic.uji.es/publ/edicions/jfi5/patrones.pdf>. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Birmingham University, 2002, MPhil History, Film and Television: <http://www.universitiesuk.ac.uk/bookshop/downloads/employability.pdf> . [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Bisquerra (2011). 12 Congreso de orientación Educativa. Acción tutorial y educación emocional. Parsons (1908), Davis (1910) y Nelly (1914). <http://www.eplc.umich.mx/file.php/1/Tutorias%20Archivos/Ponencia%20Rafael%20Bisquerra.pdf> . [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Boronat, J., Castaño, N., y Ruiz, E. (2005). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 8 (5), 69-74. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1247169241.pdf. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Cámara de Comercio de Zaragoza. Análisis de situación y previsión económica. <http://www.camarazaragoza.com/productos/situacion-y-prevision-economica/>. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Colom, A.J. y Touriñán, J.M. (2008). La lectura en el siglo XXI. En *XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE): Lectura y Educación*. <http://www.ucm.es/info/site/docu/26site/actas26site.pdf> [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Confederación de Empresarios de Aragón (CREA): Organización empresarial de la Comunidad Autónoma de Aragón <http://www.crea.es/inicio.htm>. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Cortes, P.A., Berbegal.A., Bueno.C., Arraiz.A., Sabirón. Análisis de la selección para la continuidad de los estudios de los alumnos de Bachillerato de Aragón y del tránsito a la Universidad. Incidencia en el proceso de orientación académica-profesional-personal” http://www.unizar.es/gobierno/consejo_social/documents/MEMORIAEJECUTIVAORIENTACION.CONSEJOSOCIAL.9-10-2009.ALEJANDRACORTES.pdf. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Cotton, K. (2001): “Developing Employability Skills” [online]. Available at: <http://nwrel.org/scpd/sirs/8/c015.html>, [en línea] [Consulta: marzo 2012].
Cuestionario utilizado en el “proyecto CHEERS” puede consultarse en la siguiente dirección: http://www.unikassel.de/incher/cheers/q_es00.pdf. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Definición y Selección. de Competencias (DeSeCo): Fundamentos teóricos y conceptuales de competencias. OCDE, (París) Rychen y Hersh, (2002) pág 45. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index.html>. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Departamento de educación: Web del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte. <http://www.educaragon.org>. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Engineering Employers’ Federation (EEF), (2003). ‘Year in Industry’ : <http://www.yini.org.uk/>. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

ESCAT, M. (2009). “Equipo de trabajo y trabajo en equipo”. Recopilación de CL Gonzalo Retamal Moya. Consultado el 28 de Marzo del 2009. Disponible en <http://www.leonismoargentino.com.ar/INST440.htm>. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Feasibility Study for the PISA ICT Literacy Assessment : <http://www.oecd.org/dataoecd/35/13/33699866.pdf>. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Fundación Gaztelán, Diagnóstico de empleabilidad p. 11. Ubicarlo en la biblioteca virtual de Sieres, Categoría “intervención y orientación sociolaboral” en:http://www.sieres.org/v_portal/apartados/pl_biblioteca.asp?te=88&f=1&ct=37&vtp=5&vsp=8 [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Fundación Tomillo: entidad privada, sin ánimo de lucro, nace en 1983 con el propósito de contribuir a la mejora social y al desarrollo de la persona. <http://www.tomillo.es>. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Fundación Universidad-Empresa: Objetivo centrado en promover y desarrollar mecanismos de conocimiento, diálogo y colaboración entre la Universidad y la Empresa. <http://www.fue.es/>. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. & Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18(1) 61- 77. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27418105.pdf> [en línea] [Consulta: marzo 2012].

García, E. (2005). Las TIC en el debate educativo de la Ley Orgánica de Educación (España, marzo 2005), *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 49 - 62.

[http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm]. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Guía de la Formación Profesional en España. INAEM (1995) p. 21. http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/2/21Guia_Formacion_Profesionales.pdf. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Holland Environments as reinforcement systems. (1973). (John C. Smart. Research in Higher Education.p: 279.<http://www.springerlink.com/content/p342034267v591u5/>.[en línea] [Consulta: marzo 2012].

IBERFOP-OEI (1998). Programa Iberoamericano para el diseño de la formación profesional, "Metodología para definir competencias", CINTER/OIT, Madrid, (79). <http://www.oei.es/iberfop4.htm>. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Instituto Aragonés de empleo: <http://inaem.aragon.es>. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

IRDAC (Comité Asesor de I+D de la Comisión Europea) (1994). *Quality and Relevance, Bruselas*. (Versión en castellano) *Calidad e Innovación. Optimizar el capital humano de Europa, reto de los sistemas de Educación y Formación*. Madrid: Consejo Superior. <http://www.pagina-aede.org/Murcia/FE7.pdf>. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Loughborough University, 2002, *RAPID project* (with partners at UCE) and the RAPID Progress File: <http://rapid.lboro.ac.uk/>. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Martínez , M. y Crespo Fernández, E. (2009). *La tutoría universitaria en el modelo de la convergencia europea*. En Gómez Lucas C. & Grau Company S. *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES* (451-466). <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13199/23/PROPUESTAS%20CAP.%2023.pdf> [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Mertens, L. (2000). La Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional. En: www.cinterfor.org.uy. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Metodología de trabajo de proyecto PROFLEX: <http://www.encuesta-profex.org/documents/14-Metodologia-de-trabajo.pdf>. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Ministerio de Educación: <http://www.educacion.es/portada.html>. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Molero López-Barajas, D. (2000): "Valoración de la formación universitaria. Adquisición de competencias en la Universidad de Jaén". En H. Salmerón, y V.L. López. <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n7/RevistaNum7REID.pdf>. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Mooney, T., (2002). 'Work it out', *Guardian Unlimited*, 9 April: <http://education.guardian.co.uk/students/story/0,9860,681017,00.html>. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Objetivos Educativos Europeos y Españoles Estrategia Educación y Formación 2020. Ministerio de Educación. Edita: Secretaría General de Documentación y Publicaciones. <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/objetivos-et2020-informe-2011.pdf?documentId=0901e72b80faaff5> [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Observatorio Universitario de Inserción Laboral: Avance económico de 2010 y 2011 <http://www.insercionlaboral.net/> [en línea] [Consulta: marzo 2012].

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development. <http://www.oecd.org>. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Orejudo, S. y Forján, M^a.J. (2005). Síntomas somáticos: Predicción diferencial a través de variables psicológicas, sociodemográficas, estilos de vida y enfermedades. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. 276-285. http://www.um.es/analesps/v21/v21_2/09-21_2.pdf[en línea] [Consulta: marzo 2012].

Orientación Profesional: <http://www.orientacionprofesional.org/>[en línea] [Consulta: marzo 2012].

Proyecto CHEER (cuestionario en Español) http://www.unikassel.de/incher/cheers/q_es00.pdf [Consulta: marzo 2012].

R. Decreto 676/1993. <http://www.boe.es/boe/dias/1993/05/22/pdfs/A15610-15614.pdf>[en línea] [Consulta: marzo 2012].

REFLEX : <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/> [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Rodríguez Moreno, M.L.(2002). Las nuevas tecnologías al servicio de la información profesional. <http://www.educaweb.com> , nº51, 25-11-2002. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Gómez, C. y Manzano, F. (2010). La tutoría como vehículo para el fomento de las competencias transversales en los nuevos grados de ingeniería agrónoma. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*3(6), 73-83. Disponible en:<http://www.cepcuevasolula.es/espiral>. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Santamaría, F. (2008). Redes sociales y comunidades educativas. Posibilidades pedagógicas. En *Telos* (76). Disponible en: <http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idArticulo=7&rev=76>. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Schwarzer, R. (1997) <http://userpage.fu-berlin.de/~health/proactiv.htm> [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Seusiss. (2003) Survey of European Universities Skills in ICT of Students and Staff. [on line] En: <http://www.intermedia.uib.no/seusiss/results.html> [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Tratado de Roma. <http://www.historiasiglo20.org/europa/traroma.htm#T.%20Roma> [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Tuning: Proyecto internacional que estudia las competencias de los graduados.<http://tuning.unideusto.org> [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Universidades de España: <http://lem.eui.upm.es/edues.html> [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Valcárcel, M., Escudero, T., Michavila, F., Pino, J. L. et al (2004). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*, Proyecto EA 2003-0040, Dirección General de Universidades del MEC, Universidad de Córdoba, 207 págs., [http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf]. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Yamato, K. (1967). Guidance: Education or Therapy or what? . Educational Leadership http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196701_yamamoto.pdf [en línea] [Consulta: marzo 2012].

Yániz, C. (2004), Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas, Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria, vol. 4, nº 1, pág. 5. En <http://www.uam.es>. [en línea] [Consulta: marzo 2012].

ANEXOS

Anexo 1.
Competencias transversales del proyecto *Tuning*.

Competencias transversales
INSTRUMENTALES
Capacidad de análisis y síntesis
Organización y planificación
Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s
Comunicación en una lengua extranjera
Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
Gestión de la información
Resolución de problemas y toma de decisiones
INTERPERSONALES
Capacidad crítica y autocrítica
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad
Habilidades interpersonales
Compromiso ético
SISTÉMICAS
Autonomía en el aprendizaje
Adaptación a situaciones nuevas
Creatividad
Liderazgo
Iniciativa y espíritu emprendedor
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida
Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional
Gestión por procesos con indicadores de calidad

Anexo 2.
Cuestionario trabajado en DEA.
“Competencias y actitudes de los egresados ante la
inserción en el mercado laboral y el posterior ejercicio de
su profesión”

ESTUDIO DE COMPETENCIAS, ACTITUDES Y VALORES LABORALES

El propósito de este estudio es **conocer las competencias, actitudes y valores profesionales** que tienen determinados colectivos. A continuación se exponen las siguientes pruebas:

- Cuestionario de competencias transversales y actitudes laborales

INSTRUCCIONES:

- Rellene todas las pruebas con **total sinceridad**. No hay ninguna respuesta correcta o incorrecta.
- Los datos son totalmente **confidenciales**. No aparece el nombre en ningún lugar.
- La información dada es muy valiosa para su propia autorreflexión y para la investigación en orientación profesional.

Agradecemos sinceramente su colaboración

1. Fecha de nacimiento:
2. Ciudad y país de nacimiento:
3. Sexo:
 - Hombre
 - Mujer.
4. Titulación que ha terminado:
 - Diplomatura
 - Especialidad:.....
 - Licenciatura
 - Especialidad:.....
5. Estudios que está cursando:
 - Diplomatura
 - Especialidad y curso.....
 - Licenciatura
 - Especialidad y curso:.....
6. Situación laboral actual (puede marcar más de una opción):
 - Trabajando en un puesto relacionado con los estudios
 - Trabajando en un puesto no relacionado con los estudios
 - Ampliando estudios
 - Buscando el primer empleo
 - En paro, habiendo trabajado antes
 - No estoy buscando ni he buscado empleo
 - Otro. Especificar, por favor.....

CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS Y ACTITUDES LABORALES

7. Para cada una de las competencias que se presentan a continuación, indique por favor:
- El **nivel que usted tiene** en la habilidad o competencia.
 - La importancia que usted le adjudica a dicha competencia, o habilidad para **insertarse en el mercado laboral**.
 - La importancia que usted le adjudica a dicha competencia, o habilidad para el **ejercicio de la profesión**.(Empleo)

Utilice, por favor, la siguiente escala:
1=Nada; 2=poco;3=bastante;4=mucho

COMPETENCIA/HABILIDAD	NIVEL QUE USTED TIENE	IMPORTANCIA PARA LA INSERCIÓN PROFESIONAL	IMPORTANCIA PARA EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN
A. COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE TIPO INSTRUMENTAL			
Herramientas para el aprendizaje y la formación			
1. Capacidad de análisis	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Organización y planificación	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Conocimientos básicos de la profesión.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Conocimientos de una segunda lengua	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
7. Manejo básico de la informática	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
8. Habilidades de gestión de la información	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
9. Resolución de problemas	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
10. Toma de decisiones	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
B. COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE TIPO INTRA E INTERPERSONAL			
Capacidades que garantizan una buena relación laboral y personal con uno mismo y con los demás			
11. Autoconocimiento.(Capacidad de reconocer y comprender nuestros estados de ánimo, sentimientos e impulsos y su efecto en los demás)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
12. Autorregulación (Capacidad de controlar o gestionar nuestros impulsos, estados de ánimo y recursos internos)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
13. Automotivación.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
14. Empatía (Ponerse en el lugar de los demás)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
15. Habilidades Sociales (Comunicación, resolución de conflictos...)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
16.Capacidad crítica y autocrítica	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
17.Trabajo en equipo	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
18. Capacidad para trabajar en un contexto internacional.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
C. COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE TIPO SISTÉMICO			
Capacidades que dan visión de conjunto y sirven para gestionar el total de la actuación			
19. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
20. Capacidad de aprender	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
21. Adaptarse a nuevas situaciones	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

22.Creatividad	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Liderazgo	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
23.Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
24.Diseño y gestión de proyectos	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
25.Iniciativa y espíritu emprendedor	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
26. Preocupación por la calidad	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

8. Por favor, a continuación elija y ordene las **cinco competencias que considere más importantes** según su opinión. Para ello escriba el número del ítem en la tabla que aparece abajo.

1. Ítem más importante : número:	
2. Ítem número:	
3. Ítem número	
4. Ítem número	
5. Ítem menos importante número:	

9. A continuación debe de asignar un total de **100 puntos** de la manera que quiera, basándose en la importancia que tienen para usted las cuatro sub-competencias profesionales. Por favor, antes de poner la puntuación, lea atentamente cada una de ellas.

COMPETENCIA DE ACCIÓN/PROFESIONAL/SUBCOMPETENCIAS(Molero López-Barajas(2000)/Echeverría Samanes(2002)	
TÉCNICA(SABER)(Conocimiento especializado)	
METODOLÓGICA (SABER HACER) (Aplicación al contexto laboral de los conocimientos adquiridos)	
PERSONAL (SABER SER) (Valores y convicciones)	
PARTICIPATIVA(SABER ESTAR) (Comunicación)	
SUMA TOTAL	100

10. Con el propósito de trabajar la **actitud ante las competencias transversales y la inserción profesional**, a continuación aparecen una serie de afirmaciones que se hacen sobre las mismas. Indique el grado en que está o no de acuerdo con ellas, utilizando la siguiente escala

Utilice, por favor, la siguiente escala:
1=Nada; 2=poco;3=bastante;4=mucho

ACTITUDES ANTE LAS COMPETENCIAS TRASVERSALES	
1. En cuanto pueda intentaré mejorar aquellas competencias en las que tengo menos nivel y son importantes para el ejercicio de la profesión	1 2 3 4
2. Creo que mejoraré las cinco competencias que para mí son más importantes y que anteriormente he seleccionado.	1 2 3 4
3. Desarrollar una competencia depende de mí	1 2 3 4
4. Es importante desarrollar las competencias para poder progresar profesionalmente.	1 2 3 4
ACTITUD ANTE LA INSERCIÓN PROFESIONAL	
1. Creo que encontrar empleo depende de mí.	1 2 3 4
2.Me siento capacitado para buscar empleo	1 2 3 4
3. Encontrar trabajo depende mayoritariamente de la suerte	1 2 3 4
4.Conozco las fuentes que me pueden proporcionar un empleo	1 2 3 4

MUCHAS GRACIAS

Anexo 3.
Evolución en la elaboración del pre-test y post-test.

PROGRESIÓN DE LA ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO DE EMPLEABILIDAD.

En el estudio realizado en periodo de las líneas de investigación se utilizó un instrumento cuantitativo en el que se valoraban varias competencias transversales que habían sido utilizadas en multitud de estudios a nivel internacional (TUNING, ANECA, CHEER...)

A continuación se muestra un cuadro en el que se detallan aquellas competencias que se tuvieron en cuenta para la elaboración inicial del instrumento futuro que se pretende utilizar en la tesis.

COMPETENCIA/HABILIDAD
A. COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE TIPO INSTRUMENTAL Herramientas para el aprendizaje y la formación
1. Capacidad de análisis (1)
2. Organización y planificación(2)
3. Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio
4. Conocimientos básicos de la profesión.
5. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa.
6. Conocimientos de una segunda lengua (19)
7. Manejo básico de la informática (21)
8. Habilidades de gestión de la información
9. Resolución de problemas (4)
10. Toma de decisiones (5)
B. COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE TIPO INTRA E INTERPERSONAL Capacidades que garantizan una buena relación laboral y personal con uno mismo y con los demás
1. Autoconocimiento.(Capacidad de reconocer y comprender nuestros estados de ánimo, sentimientos e impulsos y su efecto en los demás) (6)
2. Autorregulación (Capacidad de controlar o gestionar nuestros impulsos, estados de ánimo y recursos internos)
3. Automotivación.
4. Empatía (Ponerse en el lugar de los demás) (8)
5. Habilidades Sociales (Comunicación, resolución de conflictos...)
6.Capacidad crítica y autocrítica (10)
7.Trabajo en equipo (16)
8. Capacidad para trabajar en un contexto internacional.
C. COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE TIPO SISTÉMICO Capacidades que dan visión de conjunto y sirven para gestionar el total de la actuación
1. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. (11)
2. Capacidad de aprender (12)
3. Adaptarse a nuevas situaciones (13)
4.Creatividad
5. Liderazgo
6.Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
7.Diseño y gestión de proyectos
8.Iniciativa (14) y espíritu emprendedor
9. Preocupación por la calidad (15)

Para la elaboración del cuestionario de la tesis he tenido en cuenta los resultados obtenidos en 2008 sobre el “estudio de competencias, actitudes y valores laborales de los egresados” que presente para la obtención del DEA.

- Aquellas competencias que los egresados consideraron que eran más importantes para la inserción en el mercado y posterior desarrollo de la profesión. (se señalizan en rojo)
- Aquellas competencias que aunque no fueron especialmente destacadas por los egresados, se considera que influyen en el nivel de empleabilidad. (se señalizan en naranja)
- Nuevas competencias de interés para el trabajo de tesis. (se señalan en verde)

En la parte izquierda de la competencia hay un número, dicho número es el lugar que ocuparía dicha competencia en el cuestionario que se utilizará para la realización de la tesis, mientras que el número que aparece en la parte derecha ubica la posición de dicha competencia en el cuestionario elaborado en la tesina.

COMPETENCIA/HABILIDAD
A. COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE TIPO INSTRUMENTAL Herramientas para el aprendizaje y la formación
1. Capacidad de análisis (1)
2. Organización y planificación(2)
3. Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio
4. Conocimientos básicos de la profesión.
5. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa.
6. Conocimientos de una segunda lengua (19)
7. Manejo básico de la informática (21)
8. Habilidades de gestión de la información
9. Resolución de problemas (4)
10. Toma de decisiones (5)
B. COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE TIPO INTRA E INTERPERSONAL Capacidades que garantizan una buena relación laboral y personal con uno mismo y con los demás
1. Autoconocimiento.(Capacidad de reconocer y comprender nuestros estados de ánimo, sentimientos e impulsos y su efecto en los demás) (6)
2. Autorregulación (Capacidad de controlar o gestionar nuestros impulsos, estados de ánimo y recursos internos)
3. Automotivación.
4. Empatía (Ponerse en el lugar de los demás) (8)
5. Habilidades Sociales (Comunicación, resolución de conflictos...)
6.Capacidad crítica y autocrítica (10)
7.Trabajo en equipo (16)
8. Capacidad para trabajar en un contexto internacional.
C. COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE TIPO SISTÉMICO Capacidades que dan visión de conjunto y sirven para gestionar el total de la actuación
1. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. (11)
2. Capacidad de aprender (12)
3. Adaptarse a nuevas situaciones (13)
4.Creatividad
5. Liderazgo
6.Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
7.Diseño y gestión de proyectos
8.Iniciativa (14) y espíritu emprendedor
9. Preocupación por la calidad (15)

Las nuevas competencias añadidas son:

1 Sabe dónde puedes encontrar empleo. (3)
2 Mantiene una actitud positiva ante la búsqueda y/o mejora de empleo (7)
3 Es Proactivo/a en la búsqueda (9)
4. Busca un trabajo acorde a la titulación que tiene. (17)
5. Tiene una titulación superior a modo de Master, Posgrado o MBA (18)
6. Ha residido en el extranjero. Por estudios o trabajo (ej:becas) (20)

Una vez unificado todo lo anterior la primera parte del cuestionario quedaría de la siguiente forma:

COMPETENCIAS TRANSVERSALES
1. Analiza su situación laboral
2. Organiza y planifica su búsqueda de empleo
3 Sabe dónde puedes encontrar empleo.
4. Resuelve con facilidad los problemas a los que te enfrenta en la búsqueda de empleo
5 Le cuesta tomar decisiones
6 Conoce sus debilidades y fortalezas
7 Mantiene una actitud positiva ante la búsqueda y/o mejora de empleo
8 Se pone en el lugar del empresario
9 Es Proactivo/a en la búsqueda
10. Tiene capacidad crítica
11. Aplica sus conocimientos en la práctica.
12. Suele aprender cosas nuevas
13. Se adapta con facilidad a nuevas situaciones
14. Toma la iniciativa en la búsqueda y/o mejora de empleo
15. Le preocupa la calidad de lo que hace
16. Tiene facilidad para trabajar en equipo
FORMACIÓN Y CONOCIMIENTOS.
17. Busca un trabajo acorde a la titulación que tiene.
18. Tiene una titulación superior a modo de Master, Posgrado o MBA
19. Domina otro idioma diferente al materno (ej, Inglés)
20. Ha residido en el extranjero. Por estudios o trabajo (ej:becas)
21. Tiene dominio de la informática e Internet

Teniendo presente en todo momento el concepto de empleabilidad, mi experiencia como orientadora profesional y la revisión de estudios y bibliografía propias del concepto, considero que hay varias características que el mercado de trabajo valora (disponibilidad, conocimiento del propio mercado de trabajo, herramientas, recursos y aspectos personales y de comunicación) (señalizadas en azul) y por todo ello, considero importante tener en cuenta dichas características para la elaboración del instrumento cuantitativo de la tesis.

Se considera importante que el propio egresado valore los siguientes aspectos:

DISPONIBILIDAD
22. Tiene disponibilidad para viajar
23. Tiene disponibilidad geográfica
24. Dispone de flexibilidad horaria
25. Tiene carné de conducir
26. Dispone de vehículo
27. Dedicar tiempo a la búsqueda o mejora de empleo
MERCADO DE TRABAJO, HERRAMIENTAS Y RECURSOS
28. Conoce la situación del mercado de trabajo
29. Sabe buscar ofertas de empleo
30. Sabe hacer un autocandidatura
31. Sabe hacer un Curriculum Vitae
32. Sabe hacer una Carta de presentación
33. Sabe enfrentarse a una entrevista de trabajo
34. Realiza un itinerario personal de inserción o de mejora de empleo
35. Trabaja la red de contactos
36. Dispone de listados de empresas
37. Conoce las bolsas de empleo, unidades de inserción laboral y servicios de orientación profesional.
ASPECTOS PERSONALES Y DE COMUNICACIÓN
38. Cuida el aspecto personal
39. Domina la comunicación no verbal
40. Domina la comunicación verbal
41. Es asertivo

El instrumento definitivo a antes de ser validado por los expertos quedaría de la siguiente forma:

ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y NIVEL DE EMPLEABILIDAD.

○ El propósito de este estudio es **conocer el nivel de empleabilidad que tiene.**

INSTRUCCIONES:

- Rellene todos los apartados con **total sinceridad**. No hay ninguna respuesta correcta o incorrecta.
- Los datos son totalmente **confidenciales**. No aparece el nombre en ningún lugar.
- La información dada es muy valiosa para su propia autorreflexión y para la investigación y las ciencias de la educación y orientación.

Agradecemos sinceramente su colaboración

1. Fecha de nacimiento:
2. Sexo:
 - Hombre
 - Mujer.
3. Titulación que ha terminado (puede marcar más de una opción):
 - Diplomatura
 - Licenciatura
4. Situación laboral actual (puede marcar más de una opción):
 - Trabajando en un puesto relacionado con los estudios
 - Trabajando en un puesto no relacionado con los estudios
 - Ampliando estudios
 - Buscando el primer empleo
 - En paro, habiendo trabajado antes
 - Otro. Especificar, por favor.....

CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS Y ACTITUDES LABORALES

1. Para cada una de las afirmaciones que se presentan a continuación, indica la escala que se adecua más a tu situación personal.

Utiliza, por favor, la siguiente escala:
1=totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= ni de acuerdo ni en desacuerdo;4= de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo

AFIRMACIONES	ESCALA
COMPETENCIAS TRANSVERSALES	
1.Analiza su situación laboral	1 2 3 4 5
2.Organiza y planifica su búsqueda de empleo	1 2 3 4 5
3 Sabe dónde puedes encontrar empleo.	1 2 3 4 5
4. Resuelve con facilidad los problemas a los que te enfrenta en la búsqueda de empleo	1 2 3 4 5
5 Le cuesta tomar decisiones	1 2 3 4 5
6 Conoce sus debilidades y fortalezas	1 2 3 4 5
7 Mantiene una actitud positiva ante la búsqueda y/o mejora de empleo	1 2 3 4 5
8 Se pone en el lugar del empresario	1 2 3 4 5
9 Es Proactivo/a en la búsqueda	1 2 3 4 5

10. Tiene capacidad crítica	1	2	3	4	5
11. Aplica sus conocimientos en la práctica.	1	2	3	4	5
12. Suele aprender cosas nuevas	1	2	3	4	5
13. Se adapta con facilidad a nuevas situaciones	1	2	3	4	5
14. Toma la iniciativa en la búsqueda y/o mejora de empleo	1	2	3	4	5
15. Le preocupa la calidad de lo que hace	1	2	3	4	5
16. Tiene facilidad para trabajar en equipo	1	2	3	4	5
FORMACIÓN Y CONOCIMIENTOS.					
17. Busca un trabajo acorde a la titulación que tiene.	1	2	3	4	5
18. Tiene una titulación superior a modo de Master, Posgrado o MBA	1	2	3	4	5
19. Domina otro idioma diferente al materno (ej, Inglés)	1	2	3	4	5
20. Ha residido en el extranjero. Por estudios o trabajo (ej:becas)	1	2	3	4	5
21. Tiene dominio de la informática e Internet	1	2	3	4	5
DISPONIBILIDAD					
22. Tiene disponibilidad para viajar	1	2	3	4	5
23. Tiene disponibilidad geográfica	1	2	3	4	5
24. Dispone de flexibilidad horaria	1	2	3	4	5
25. Tiene carné de conducir	1	2	3	4	5
26. Dispone de vehículo	1	2	3	4	5
27. Dedicar tiempo a la búsqueda o mejora de empleo	1	2	3	4	5
MERCADO DE TRABAJO, HERRAMIENTAS Y RECURSOS					
28. Conoce la situación del mercado de trabajo	1	2	3	4	5
29. Sabe buscar ofertas de empleo	1	2	3	4	5
30. Sabe hacer un autocandidatura	1	2	3	4	5
31. Sabe hacer un Currículum Vital	1	2	3	4	5
32. Sabe hacer una Carta de presentación	1	2	3	4	5
33. Sabe enfrentarse a una entrevista de trabajo	1	2	3	4	5
34. Realiza un itinerario personal de inserción o de mejora de empleo	1	2	3	4	5
35. Trabaja la red de contactos	1	2	3	4	5
36. Dispone de listados de empresas	1	2	3	4	5
37. Conoce las bolsas de empleo, unidades de inserción laboral y servicios de orientación profesional.	1	2	3	4	5
ASPECTOS PERSONALES Y DE COMUNICACIÓN					
38. Cuida el aspecto personal	1	2	3	4	5
39. Domina la comunicación no verbal	1	2	3	4	5
40. Domina la comunicación verbal	1	2	3	4	5
41. Es asertivo	1	2	3	4	5

Teniendo en cuenta las 5 validaciones se reformula el cuestionario dejándolo así:

NIVEL DE EMPLEABILIDAD

- El propósito de este estudio es **conocer el nivel de empleabilidad** que tienes basándonos en cuatro ejes:
 - Competencias transversales
 - Formación y conocimientos.
 - Disponibilidad
 - Mercado de trabajo, herramientas y recursos.

INSTRUCCIONES:

- **Evalúate a ti mismo/a** y piensa siempre en el **ámbito laboral** cuando contestes a las preguntas.
- Rellena todas las pruebas con **total sinceridad**. No hay ninguna respuesta correcta o incorrecta.
- Los datos son totalmente **confidenciales**. No aparece el nombre en ningún lugar.
- La información dada es muy valiosa para su propia autorreflexión y para la investigación y las ciencias de la educación y orientación.

Se agradece sinceramente tu colaboración

Marca sólo una opción (la más próxima a tu realidad)

4. Fecha de nacimiento y edad:
5. Sexo:
 - Hombre
 - Mujer.
6. Situación familiar:
 - a. Independizado/a
 - b. No independizado/a
7. Estado civil:
 - a. Soltero/a
 - b. Casado/a
 - c. Pareja de hecho.
 - d. Viviendo en pareja
8. Provincia de residencia:
6. Titulación que ha terminado (puedes marcar más de una opción):
 - Diplomatura
 - Especialidad:
 - Licenciatura
 - Especialidad:
 - Master o Postgrado
 - Especialidad:
 - Doctorado
 - Tesis entregada (si) (no)
7. Situación laboral actual (puedes marcar más de una opción):
 - Trabajando en un puesto relacionado con los estudios.
 - Trabajando en un puesto no relacionado con los estudios
 - Ampliando estudios
 - Buscando el primer empleo.
 - En paro
 - Otro. Especificar, por favor:
8. Has recibido más de una sesión de orientación profesional en el último año: (si) (no)
9. Te gustaría recibir varias sesiones de orientación profesional para mejorar tu nivel de empleabilidad: (si) (no)
10. Te gustaría participar en un grupo de discusión para trabajar el tema de la empleabilidad: (si) (no)

(Ej.: Tengo bastante (3) capacidad de análisis en el ámbito laboral)

Utiliza, por favor, la siguiente escala: 1=nada; 2=poco; 3=bastante;4=mucho				
COMPETENCIAS				
1. Tengo capacidad de análisis.	1	2	3	4
2. Sé organizarme y planificarme.	1	2	3	4
3. Tengo conocimientos básicos de mi profesión.	1	2	3	4
4. Tengo facilidad para resolver problemas.	1	2	3	4
5. Tomar decisiones con facilidad.	1	2	3	4
6. Me conozco bien a mi mismo (mis fortalezas, debilidades...).	1	2	3	4
7. Tengo una actitud positiva.	1	2	3	4
8. Me pongo en el lugar de otras personas con facilidad.	1	2	3	4
9. Soy una persona con proactividad (actúo antes de que me lo digan).	1	2	3	4
10. Tengo capacidad crítica.	1	2	3	4
11. Tengo capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	1	2	3	4
12. Tengo capacidad de aprender cosas nuevas.	1	2	3	4
13. Me adapto con facilidad a nuevas situaciones.	1	2	3	4
14. Soy una persona con capacidad de superación.	1	2	3	4
15. Me preocupa la calidad de las cosas que hago.	1	2	3	4
16. Tengo habilidad para trabajo en equipo.	1	2	3	4
17. Tengo una buena comunicación no verbal (gestos, miradas, posturas...)	1	2	3	4
18. Tengo una buena comunicación verbal (vocabulario, conocimiento de la lengua, capacidad de expresión).	1	2	3	4
19. Soy una persona asertiva (digo lo que piensas intentando no herir a los demás)	1	2	3	4
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA Y CONOCIMIENTOS				
20. Suelo realizar cursos de formación como complemento a la especialidad estudiada en la Universidad.	1	2	3	4
21. Domino otro idioma diferente al materno (ej, Inglés).	1	2	3	4
22. He residido en el extranjero, por estudios o trabajo (ej:becas).	1	2	3	4
23. Domino la informática e Internet.	1	2	3	4

24. Amplio conocimientos a través de la lectura (libros, artículos...).	1	2	3	4
DISPONIBILIDAD				
25. Tengo disponibilidad para viajar.	1	2	3	4
26. Tengo disponibilidad geográfica (para cambiar de domicilio).	1	2	3	4
27. Tengo flexibilidad horaria.	1	2	3	4
28. Tengo carné de conducir.	1	2	3	4
29. Dispongo de vehículo.	1	2	3	4
30. Dedico un tiempo diario a la búsqueda o mejora de empleo.	1	2	3	4
MERCADO DE TRABAJO, HERRAMIENTAS Y RECURSOS				
31. Conozco la situación actual del mercado de trabajo.	1	2	3	4
32. Sé buscar ofertas de empleo.	1	2	3	4
33. Sé hacer bien una autocandidatura.	1	2	3	4
34. Sé hacer bien un Currículum Vitae.	1	2	3	4
35. Sé hacer bien una carta de presentación.	1	2	3	4
36. Sé enfrentarse con éxito a una entrevista de trabajo.	1	2	3	4
37. Se realizar un itinerario personal de inserción o de mejora de empleo.	1	2	3	4
38. Utilizo la red de contactos (Networking, concoidos).	1	2	3	4
39. Sé hacer un portafolio profesional.	1	2	3	4
40. Conozco todas las bolsas de empleo que me interesan.	1	2	3	4

Una vez realizada la prueba piloto, el cuestionario manifiesta cambios sustanciales. A continuación se presenta el ejemplo de pre-test, puesto que el post-test (presentados a posteriori) contiene alguna variación en el grupo control y experimenta.

NIVEL DE EMPLEABILIDAD

- El propósito de este estudio es **conocer en qué medida la orientación influye en el nivel de empleabilidad.**

INSTRUCCIONES:

- **Evalúate a ti mismo/a** y piensa siempre en el **ámbito laboral** cuando contestes a las preguntas.
- Rellena todas las pruebas con **total sinceridad**. No hay ninguna respuesta correcta o incorrecta.
- Los datos son totalmente **confidenciales**. No aparece el nombre en ningún lugar.
- La información dada es muy valiosa para su propia autorreflexión y para la investigación y las ciencias de la educación y orientación.

Se agradece sinceramente tu colaboración

1. Fecha de nacimiento:

2. Sexo

- Hombre Mujer

3. Situación familiar:

- Independizado/a No independizado/a

4. Estado civil:

- Soltero/a Casado/a Pareja de hecho. Viviendo en pareja

5. Provincia de residencia:

6. Titulación superior que ha terminado

- Diplomatura Licenciatura Grado Ingeniería

Especialidad:.....

7. Si está cursando o ha cursado un Master o un Doctorado señálelo a continuación.

- Master o Postrado Doctorado

8. Situación laboral actual en marzo 2011.

- Trabajo en un puesto relacionado con mis estudios y continúo formándome.
 Trabajo en un puesto relacionado con mis estudios y **no** continúo formándome.
 Trabajo en un puesto **no** relacionado con mis estudios y continúo formándome.
 Trabajo en un puesto **no** relacionado con mis estudios y **no** continúo formándome.
 No trabajo y no continúo formándome.
 No trabajo y sí continúo formándome.

9. Has recibido más de una sesión de orientación profesional en el último año:

(si) (no)

10. Te gustaría recibir varias sesiones de orientación profesional para mejorar tu nivel de empleabilidad: (si) (no)

11. Te gustaría participar en un grupo de discusión para trabajar el tema de la empleabilidad: (si) (no)

(Ej.: Tengo bastante (3) capacidad de análisis en el ámbito laboral)

Utiliza, por favor, la siguiente escala: 1=nada; 2=poco; 3=bastante;4=mucho				
COMPETENCIAS				
1. Tengo capacidad de análisis.	1	2	3	4
2. Tengo capacidad organizativa y de planificación	1	2	3	4
3. Tengo capacidad de aprendizaje	1	2	3	4
4. Tengo capacidad de adaptación	1	2	3	4
5. Tengo capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica.	1	2	3	4
6. Tengo capacidad de decisión	1	2	3	4
7. Me preocupa la calidad de las cosas que hago.	1	2	3	4
8. Tengo facilidad para resolver problemas.	1	2	3	4
9. Tengo habilidad para trabajo en equipo.	1	2	3	4
10. Tengo habilidades comunicativas	1	2	3	4
11. Me conozco bien a mí mismo (mis fortalezas, debilidades...).	1	2	3	4
12. Tengo una actitud positiva.	1	2	3	4
13. Soy una persona con iniciativa	1	2	3	4
14. Soy una persona empática	1	2	3	4
15. Soy una persona proactiva	1	2	3	4
16. Soy una persona asertiva	1	2	3	4

IDIOMAS Y TIC				
17. Tengo nivel alto o bilingüe de otro idioma (ej: Inglés)	1	2	3	4
18. Me planteo marcharme a otro país para trabajar y/o mejorar el idioma	1	2	3	4
19. Tengo un nivel alto de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC)	1	2	3	4
DISPONIBILIDAD				
20. Dispongo de movilidad geográfica	1	2	3	4
21. Tengo flexibilidad horaria.	1	2	3	4
22. Dedico más de 10 horas a la semana a la búsqueda o mejora de empleo.	1	2	3	4
HERRAMIENTAS Y RECURSOS				
23. Tengo dudas de cómo utilizar las herramientas para la búsqueda de empleo	1	2	3	4
24. Tengo dudas de cómo trabajar los recursos que ayudan la búsqueda de empleo	1	2	3	4
25. Tengo dudas al enfrentarme a una entrevista de trabajo	1	2	3	4
26. Tengo dudas de cómo enfrentarme a una dinámica grupal para un proceso de selección	1	2	3	4

El instrumento post-test para el grupo control sería el siguiente:

NO CUMPLIMENTAR APARTADOS SOMBREADOS

CÓDIGO DE GRUPO

NÚMERO DE IDENTIFICACIÓN

NIVEL DE EMPLEABILIDAD

- El propósito de este estudio es **conocer en qué medida la orientación influye en el nivel de empleabilidad.**

INSTRUCCIONES:

- **Evalúate a ti mismo/a** y piensa siempre en el **ámbito laboral** cuando contestes a las preguntas.
- Rellena todas las pruebas con **total sinceridad**. No hay ninguna respuesta correcta o incorrecta.
- Los datos son totalmente **confidenciales**. No aparece el nombre en ningún lugar.
- La información dada es muy valiosa para su propia autorreflexión y para la investigación y las ciencias de la educación y orientación.

Se agradece sinceramente tu colaboración

1. Fecha de nacimiento:

2. Sexo: Hombre Mujer

3. Situación familiar: Independizado/a No independizado/a

4. Estado civil:

Soltero/a Casado/a Pareja de hecho. Viviendo en pareja

5. Provincia de residencia:

6. Titulación superior que ha terminado

Diplomatura Licenciatura Grado Ingeniería

Especialidad:.....

7. Si está cursando o ha cursado un Master o un Doctorado señálelo a continuación.

Master o Postrado Doctorado

8. Situación laboral actual en marzo 2011.

- Trabajo en un puesto relacionado con mis estudios y continúo formándome.
- Trabajo en un puesto relacionado con mis estudios y **no** continúo formándome.
- Trabajo en un puesto **no** relacionado con mis estudios y continúo formándome.
- Trabajo en un puesto **no** relacionado con mis estudios y **no** continúo formándome.
- No trabajo y no continúo formándome.
- No trabajo y sí continúo formándome.

9. Has realizado prácticas en empresas, durante este último año. (marzo 2010-marzo2011)

(si, > de 250horas) (si, <de 250horas) (no)

10. En lo que depende de ti, crees que este año ha aumentado tu nivel de empleabilidad.

(si) (no)

11. Has recibido Orientación Profesional durante este último año (pregunta de descarte)

si (si) (no)

(Ej.: Tengo bastante (3) capacidad de análisis en el ámbito laboral)

Utiliza, por favor, la siguiente escala: 1=nada; 2=poco; 3= bastante; 4=mucho				
COMPETENCIAS				
1. Tengo capacidad de análisis.	1	2	3	4
2. Tengo capacidad organizativa y de planificación	1	2	3	4
3. Tengo capacidad de aprendizaje	1	2	3	4
4. Tengo capacidad de adaptación	1	2	3	4
5. Tengo capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica.	1	2	3	4
6. Tengo capacidad de decisión	1	2	3	4
7. Me preocupa la calidad de las cosas que hago.	1	2	3	4
8. Tengo facilidad para resolver problemas.	1	2	3	4
9. Tengo habilidad para trabajo en equipo.	1	2	3	4
10. Tengo habilidades comunicativas	1	2	3	4
11. Me conozco bien a mi mismo (mis fortalezas, debilidades...).	1	2	3	4
12. Tengo una actitud positiva.	1	2	3	4
13. Soy una persona con iniciativa	1	2	3	4
14. Soy una persona empática	1	2	3	4
15. Soy una persona proactiva	1	2	3	4
16. Soy una persona asertiva	1	2	3	4
IDIOMAS Y TIC				
17. Tengo nivel alto o bilingüe de otro idioma (ej: Inglés)	1	2	3	4
18. Me planteo marcharme a otro país para trabajar y/o mejorar el idioma	1	2	3	4
19. Tengo un nivel alto de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC)	1	2	3	4
DISPONIBILIDAD				
20. Dispongo de movilidad geográfica	1	2	3	4
21. Tengo flexibilidad horaria.	1	2	3	4
22. Dedico más de 10 horas a la semana a la búsqueda o mejora de empleo.	1	2	3	4
HERRAMIENTAS Y RECURSOS				
23. Tengo dudas de cómo utilizar las herramientas para la búsqueda de empleo	1	2	3	4
24. Tengo dudas de cómo trabajar los recursos que ayudan la búsqueda de empleo	1	2	3	4
25. Tengo dudas al enfrentarme a una entrevista de trabajo	1	2	3	4
26. Tengo dudas de cómo enfrentarme a una dinámica grupal para un proceso de selección	1	2	3	4

El instrumento post-test para el grupo experimental es similar al anterior pero con alguna pregunta específica de la orientación recibida (ej: pregunta 10) que no procede en el grupo control por no haber recibido orientación profesional por competencias.

NO CUMPLIMENTAR APARTADOS SOMBRADOS

CÓDIGO DE GRUPO

NÚMERO DE IDENTIFICACIÓN

NIVEL DE EMPLEABILIDAD

- El propósito de este estudio es **conocer en qué medida la orientación influye en el nivel de empleabilidad.**

INSTRUCCIONES:

- **Evalúate a ti mismo/a** y piensa siempre en el **ámbito laboral** cuando contestes a las preguntas.
- Rellena todas las pruebas con **total sinceridad**. No hay ninguna respuesta correcta o incorrecta.
- Los datos son totalmente **confidenciales**. No aparece el nombre en ningún lugar.
- La información dada es muy valiosa para su propia autorreflexión y para la investigación y las ciencias de la educación y orientación.

Se agradece sinceramente tu colaboración

1. Fecha de nacimiento:

2. Sexo

Hombre Mujer

3. Situación familiar:

Independizado/a No independizado/a

4. Estado civil:

Soltero/a Casado/a Pareja de hecho. Viviendo en pareja

5. Provincia de residencia:

6. Titulación superior que ha terminado

Diplomatura Licenciatura Grado Ingeniería

Especialidad:.....

7. Si está cursando o ha cursado un Master o un Doctorado señálelo a continuación.

Master o Postrado Doctorado

8. Situación laboral actual en marzo 2011.

- Trabajo en un puesto relacionado con mis estudios y continúo formándome.
- Trabajo en un puesto relacionado con mis estudios y **no** continúo formándome.
- Trabajo en un puesto **no** relacionado con mis estudios y continúo formándome.
- Trabajo en un puesto **no** relacionado con mis estudios y **no** continúo formándome.
- No trabajo y no continúo formándome.
- No trabajo y sí continúo formándome.

9. Has realizado prácticas en empresas, durante este último año. (marzo 2010-marzo2011)
 (si, > de 250horas) (si, <de 250horas) (no)

10. En lo que depende de ti, crees que el recibir orientación profesional ha aumentado tu nivel de empleabilidad.

(si) (no)

(Ej.: Tengo bastante (3) capacidad de análisis en el ámbito laboral)

Utiliza, por favor, la siguiente escala: 1=nada; 2=poco; 3= bastante; 4=mucho				
COMPETENCIAS				
1. Tengo capacidad de análisis.	1	2	3	4
2. Tengo capacidad organizativa y de planificación	1	2	3	4
3. Tengo capacidad de aprendizaje	1	2	3	4
4. Tengo capacidad de adaptación	1	2	3	4
5. Tengo capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica.	1	2	3	4
6. Tengo capacidad de decisión	1	2	3	4
7. Me preocupa la calidad de las cosas que hago.	1	2	3	4
8. Tengo facilidad para resolver problemas.	1	2	3	4
9. Tengo habilidad para trabajo en equipo.	1	2	3	4
10. Tengo habilidades comunicativas	1	2	3	4
11. Me conozco bien a mi mismo (mis fortalezas, debilidades...).	1	2	3	4
12. Tengo una actitud positiva.	1	2	3	4
13. Soy una persona con iniciativa	1	2	3	4
14. Soy una persona empática	1	2	3	4
15. Soy una persona proactiva	1	2	3	4
16. Soy una persona asertiva	1	2	3	4

IDIOMAS Y TIC				
17. Tengo nivel alto o bilingüe de otro idioma (ej: Inglés)	1	2	3	4
18. Me planteo marcharme a otro país para trabajar y/o mejorar el idioma	1	2	3	4
19. Tengo un nivel alto de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC)	1	2	3	4
DISPONIBILIDAD				
20. Dispongo de movilidad geográfica	1	2	3	4
21. Tengo flexibilidad horaria.	1	2	3	4
22. Dedico más de 10 horas a la semana a la búsqueda o mejora de empleo.	1	2	3	4
HERRAMIENTAS Y RECURSOS				
23. Tengo dudas de cómo utilizar las herramientas para la búsqueda de empleo	1	2	3	4
24. Tengo dudas de cómo trabajar los recursos que ayudan la búsqueda de empleo	1	2	3	4
25. Tengo dudas al enfrentarme a una entrevista de trabajo	1	2	3	4
26. Tengo dudas de cómo enfrentarme a una dinámica grupal para un proceso de selección	1	2	3	4

Anexo 4.
Ejemplo de entrevista analizada.

EGRESADO N° 23

PRIMERA ENTREVISTA (47 MINUTOS)

Perfil: Ingeniero técnico industrial

N°	UNIDA DE ANÁLISIS/SEGMENTO DE ANÁLISIS	CATEGORÍA	CÓDIGO
1	Entrevistador: Hola, buenos días Carlos. ¿Qué tal estás?		
2	Entrevistado: Buenos días, buenos días, estoy bien, aunque podría estar mejor si estuviese trabajando.		
3	Entrevistador: Ya me imagino, ¿cuál es el motivo por el que vienes a orientación?		
4	Entrevistado: Pues básicamente porque estoy buscando trabajo pero no obtengo ningún tipo de resultados y ya no se si es que no estoy buscando bien si es que no hay trabajo por la crisis o cuál es el problema. Necesito ubicarme un poco.		
5	Entrevistador: Muy bien, pues mira Carlos si te parece podemos hacer una cosa, este proceso de orientación en el vas a participar es algo peculiar puesto que lo que pretendo es que tú seas el que responda a tus propias dudas, pero no te preocupes que yo te iré orientando y ayudando en la medida en la que pueda		
6	Aha, pues ya me dirás...		
7	¿Como estás de ánimo?		
8	Entrevistado: Pues estoy muy nervioso y algo desesperado porque soy una persona muy activa, siempre he estado trabajando y estudiando y claro, ahora que he terminado, pues me gustaría encontrar algo de lo mío, pero no se por dónde tirar. ...Además le doy muchas vueltas a las cosas y pienso en qué puedo hacer, en cómo me organizo, en cómo está la situación y a veces creo que me voy a volver loco.	Capacidad de análisis	1. CAPANA
9	Entrevistador: ¿No te preocupes, realmente Carlos tú qué es lo que quieres?		
10	Entrevistado: Pues lo que quiere todo el mundo supongo, encontrar trabajo, quiero llegar a ser alguien, no me importa empezar desde abajo e ir demostrando, no se, me gusta sentir que consigo objetivos y que voy mejorando, ¿no se si me entiendes?	Capacidad de superación.	14. SUPERA
11	Entrevistador: Sí te entiendo perfectamente, no te preocupes, te voy preguntando porque lo que quiero es conocerte un poquito más, saber cómo eres, qué objetivos tienes y en base a esto y a otras cosas marcar una pauta para poder guiarte. Por ejemplo si tuvieras que definirte como lo harías		
12	Entrevistado: Pues no se		
13	Imaginate que le pregunto a tu mejor amigo		

	que me cuente como eres ¿qué crees que me diría?		
14	Entrevistado: Pues supongo que te diría que soy muy cabezota, que no paro de hacer cosas, algo hiperactivo, me gusta experimentar cosas nuevas y aprender de todo lo que hago, no tengo miedo a los cambios y no se supongo que eso diría. Pero bueno, siguieres le digo el próximo día que venga y que te cuente él.	Activo Aprender cosas nuevas Autoconocimiento	9. PROACT 12. APREND 6. AUTOCON
15	Entrevistador: No hace falta, esa no es la idea, con que me lo cuentes tú me es suficiente. En relación a esto me gustaría que pensaras un poquito más en casa cómo eres como persona y de algún modo como trabajador también, vamos que pienses algunos adjetivos que te caractericen y que me cuentes de forma más detenida qué es lo que más te gusta y lo que menos. Podrías ampliarme algo de esto.		
16	Entrevistado: Pues no se, es que no me he planteado nunca esto de pensar como soy, no sabría que decirte	Autoconocimiento	6. AUTOCON
17	Entrevistador: Ok, no te preocupes, si te parece lo piensas tranquilamente en casa y el próximo día me cuentas ¿vale?		
18	Entrevistado: Vale, vale, ya tengo tarea para esta tarde.		
19	Entrevistador: Seguramente esto te lleve más de una tarde, piensa sobre ello y ya me dirás.		
20	Entrevistado: Si, si, sin problema, que yo cuando digo que hago algo lo hago, me gusta hacer las cosas bien, si me pongo me pongo porque para hacer las cosas mal o a medias prefiero no hacerlas, en eso si soy bastante constante, siempre me han dicho que las cosas hay que hacerlas bien.	Calidad de las cosas que hace	15. CALIDA
21	Entrevistador: Eso esta bien.		
22	Entrevistado: Lo que pasa es que no se si esto se puede mejorar.		
23	Entrevistador: Bueno, toda situación puede mejorar. Cuéntame cómo estás enfocando la búsqueda, es decir, qué estás haciendo para buscar ese trabajo que quieres conseguir.		
24	Entrevistado: No se, hago un poco de todo, busco trabajo por Internet, estoy dado de alta en infojobs, en laboris, en trabajos.com y alguna más que ahora no recuerdo como se llaman.	Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC)	23.INFORM
25	Entrevistador: Muy bien y qué más cosas sueles hacer para buscar trabajo.		
26	Entrevistado: Pues eso, y también leo el periódico y envío ofertas que me interesan. Bueno busto por todos los sitios.		
27	Entrevistador: Cuando dices todos los sitios, a qué te refieres, intenta concretarme un poco más.		
28	Entrevistado: Pues eso, Internet, el periódico y estoy pendiente de si en algún sitio pueden necesitar a alguien con mi CV.	Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC)	23.INFORM
29	Entrevistador: Muy bien Carlos, luego revisaremos entre los dos otros posibles		

	recursos que puedes utilizar.		
30	Entrevistado: ah, vale, vale.		
31	Entrevistador: ¿Cuanto tiempo empleas al día en hacer esta búsqueda?	Buscar ofertas de empleo	32.BUSOFE
32	Entrevistado: bueno, no mucho la verdad. Hay días que me meto en Internet con el propósito de buscar trabajo y termino leyendo la cartelera o cambiando algo del CV.		
33	Entrevistador: Me has traído el CV?	Currículum Vitae.	34.CV
34	Entrevistado: Si, aquí lo tengo. He cogido el modelo que tenía mi hermana y lo he rellenado con mis datos, más o menos.		
35	Entrevistador: Bueno, muy bien, si te parece me lo comentas, para yo ir fijándome en cómo lo tienes y en cuál es tu perfil. También me gustaría saber cuál es tu objetivo profesional, pero si te parece vamos a comenzar con el CV.	Currículum Vitae.	34.CV
36	Entrevistado: Si, claro. Soy Ingeniero técnico industrial, he terminado hace apenas un año, he estado haciendo prácticas voluntarias en una empresa, las hice a través de un conocido que me comentó que en FEUZ podía tener posibilidades de hacer algo práctico para poder ir rellenando el CV.	Realizar Prácticas	44.PRACTI
37	Tengo tercero de la escuela de idiomas y he puesto que preferiblemente quiero trabajar en Zaragoza. Bueno, no es que descarte la otra posibilidad pero si preferiría que fuese así.	Dominar otro idioma diferente al materno (ej, Inglés).	21.IDIOMA
38	Entrevistador: Muy bien. Antes de comentarte nada he de decirte que hay diferentes tipos de CV y cada uno de ellos tiene unas normas básicas que es lo que yo denomino parte objetiva del CV, pero por el contrario, todos los CV tienen una parte subjetiva que depende de la persona que lo hace. Esto te lo digo porque como vamos a revisar el CV te iré comentando qué es lo que no debe de faltar el CV o no debe de estar y haré alusión a esa parte subjetiva en la que tu tendrás que tomar la decisión, siempre teniendo presente dónde vas a destinar el CV y qué es lo que más te interesa.	Currículum Vitae.	34.CV
39	Aquí en datos personales, todos los datos que me pones están bien y los que deben de estar están todos, pero el que estés soltero, no tengas hijos, el DNI y el N° de la seguridad social son datos que inicialmente no hay que ponerlos en el CV a no ser que tu así lo decidas porque el poner ese dato te beneficia. Por ejemplo el n° de la seguridad social si vas a entregar el CV a empresas de trabajo temporal, posiblemente te lo pidan y de este modo te evitas apuntarlo en otro lugar, pero para el resto de empresas no tiene sentido. Con respecto a los de si estás casado o el dni, lo mismo, pero con respecto a lo que comentas que no tienes hijos, posiblemente este dato puedas obviarlo, porque si pusiéramos todo lo que no tenemos al final el	Currículum Vitae.	34.CV

	CV nos ocuparía muchísimo.		
40	Entrevistado: Ah genial, pues no sabía si había que ponerlo pero como mi hermana ponía que tenía dos hijos y las edades, pues yo puse que no tenía hijos.	Currículum Vitae.	34.CV
41	Entrevistador: Claro, pero la casuística de tu hermana es diferente a la tuya, de ahí lo que te comentaba al principio de la parte subjetiva. Si tienes alguna duda según vamos comentando el CV, me lo dices, OK.	Currículum Vitae.	34.CV
42	Entrevistado: Si claro, puedo ir apuntándome estas cosas, es que luego se me olvida	Currículum Vitae.	34.CV
43	Entrevistador: El apartado de formación académica lo tienes bien pero podrías añadir el lugar donde te sacaste el título al que haces alusión. En este apartado debería de aparecer la fecha, el título y el centro.	Currículum Vitae.	34.CV
44	Entrevistado: ¿En ese orden?	Currículum Vitae.	34.CV
45	Entrevistador: No, el orden no altera el producto, lo importante es que elijas un orden y lo mantengas en todo el CV, para respetar la sincronía.	Currículum Vitae.	34.CV
46	Entrevistado: Claro, claro...vale, pues entonces pondré el centro también. Pero los cursos los quito?	Currículum Vitae.	34.CV
47	Entrevistador: Bueno con respecto a este apartado que tú denominas cursos, podríamos cambiarle el nombre por formación complementaria, ya que es más completo. Con respecto a lo que me preguntas... a ver, vamos por partes. Los cursos, seminarios u otra información que decidas poner en este apartado deben de incluir la fecha, el título, el centro y las horas,. Te faltan estos dos últimos en la mayoría. Por ejemplo aquí tienes uno de prevención de riesgos de 16 horas...	Realizar cursos de formación como complemento a la especialidad estudiada en la Universidad.	20.CURFOR
48	Entrevistado: Ya, realmente no sabía si ponerlo o no, pero como tampoco tengo mucho que poner, lo puse por rellenar.		
49	Entrevistador: Ya imagino, de todas formas Carlos, los cursos que tengan tan poquitas horas y no tenga que ver directamente con el trabajo que buscas deberías de pensarte si es mejor ponerlos o no. Analízalo y cuando me entregues el CV definitivo ya me dirás qué has decidido.	Realizar cursos de formación como complemento a la especialidad estudiada en la Universidad.	20.CURFOR
50	Entrevistado: Vale, yo creo que lo quitaré porque además fue on-line y tampoco me enteré de mucho, o sea que aunque me preguntasen tampoco sabría decirle mucho más.	Realizar cursos de formación como complemento a la especialidad estudiada en la Universidad.	20.CURFOR
	Entrevistador: Aquí añades las prácticas pero ¿Qué te parecería ponerlo como experiencia?	Realizar Prácticas	44.PRACTI
51	Entrevistado: ¿A parte?		
52	Entrevistador: si, a parte. Añadir otro apartado de experiencia profesional e incluir la fecha, el puesto que ocupaste, la empresa y las funciones que realizaste. Aquí en paréntesis		

	puedes especificar que eran prácticas. Incluso podrías añadir las horas.		
53	Entrevistado: Ah, vale, no sabía que se podía poner. Al final me va a quedar un CV mucho más vistoso.		
54	Entrevistador: Claro, esa es la idea, que la primera impresión de la persona que lea tu CV sea buena y quiera contactar contigo para saber más.		
55	Entrevistado: y aquí en otros datos ¿tengo que añadir algo?		
56	Entrevistador: En este apartado le podrías dar entidad propia a cada uno de los puntos, tanto la informática como los idiomas son lo suficientemente importantes como para destacarlos por separado		
57	Entrevistado: Entonces pongo aquí Informática y meto todo esto. ¿no?	Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC)	23.INFORM
58	Entrevistador: Exactamente, pones todos los programas que manejas y los cursos relacionados.		
59	Entrevistado: vale y después esto en idiomas.		
60	Entrevistador: Eso es, ¿has estado en el extranjero?		
61	Entrevistado: si, un año en Inglaterra, pero de Erasmus.	Residir en el extranjero, por estudios o trabajo	22.EXTRAN
62	Entrevistador: Bueno, pues esa estancia estaría bien que la destacases.		
63	Entrevistado: y esto de otros datos de interés, lo dejo o lo quito.		
64	Entrevistador: Puedes dejarlo si quieres incluso podrías anotar si tienes flexibilidad horaria o disponibilidad de incorporación inmediata.	Disponibilidad geográfica (para cambiar de domicilio). Disponibilidad para viajar.	26.DISGEO 25.DISVIA
65	Entrevistado: ah, pues sí, lo pongo junto a lo con posibilidades de viajar y cambiar de domicilio. ¿no?		
66	Entrevistador: Eso es, lo de que tienes carné de conducir puedes ponerlo en datos personales, aquí. ¿Tienes disponibilidad de vehículo?,	Carné de conducir.	28.CARCON
67	Entrevistado: sí		
68	Entrevistador: Este texto que añades aquí es propio de la carta de presentación y no tanto del CV, el CV debe de ser más esquemático, por lo menos el español. ¿Tienes el CV europeo hecho?	Currículum Vitae.	34.CV
69	Entrevistado: sí, tengo la plantilla de europass o algo así, me la pasó un amigo del Erasmus. Oye, y esto de la carta de presentación realmente es importante? Yo pensaba que no, pero en muchos sitios la piden. Yo hice una pero la tengo en casa, si quieres te la puedo mandar y me dices si está bien, porque no tengo ni idea.	Carta de presentación.	35.CARPRE

70	Entrevistador: Se claro, mándamela y yo la reviso y te comento qué me parece.		
71	Entrevistado: Hace tiempo lleve el CV a un par de empresas pero no entregué la carta de presentación. A lo mejor no me llamaron por eso.	Currículum Vitae. Carta de presentación.	34.CV 35.CARPRE
72	Entrevistador: ¿Llamaste tú pasado un tiempo?		
73	Entrevistado: no, no llamé. ¿Debería de haber llamado?		
74	Entrevistador: Hay ocasiones en las que debemos de anticiparnos a que ellos nos llamen. Lo ideal sería que ellos te llamasen, pero si no lo hacen, puedes esperar un tiempo considerable y tomar la iniciativa tú para preguntar si recibieron bien tu cv, si tienen algún proyecto nuevo pendiente. Nunca se sabe.	Tomar decisiones. Ser activo y proactivo	5.TOMDEC 9.PROACT
75	Entrevistado: Bua, pues ni se me había pasado por la cabeza. De esto hace ya más de dos meses.		
76	Entrevistador: Bueno, pues aún estás a tiempo.		
77	Entrevistado: Además ahora que dices esto, la verdad es que yo me considero muy activo y suelo tomar la iniciativa pero es que en este caso no se cómo actuar para no meter la pata, por eso creo que el hablar contigo me puede dar ese empujón para saber qué puedo hacer y que esta bien o mal hecho. No se si me explico.	Ser activo y proactivo	9.PROACT
78	Entrevistador: Si, si, te entiendo. La idea es ayudarte en todo el proceso de búsqueda, por eso no te preocupes.		
79	Entrevistado: Parece una tontería pero es que yo estas cosas nunca me he parado a pensarlas. Por ejemplo yo entregué el CV a estas empresas y no lo llevé a ninguna más porque me sentí ridículo, por un lado no sabía si estaba haciendo las cosas bien y eso ya me tiraba para atrás, y por otro lado, no se, parece como que estás mendigando y no tengo nada que ofrecerles, además en los dos casos se lo dejé a la recepcionista, que a saber dónde llegó ese CV. Entonces debo de hacerlo así o es mejor entregarlo por Internet. Tampoco tengo un listado de empresas que me interesen.		
80	Entrevistador: Realmente el listado de empresas que te interesan es aquel que tú mismo te elaboras a base de investigar e indagar en las empresas y determinar cuál encaja más en lo que buscas, en cuál tienes más posibilidades, de todas formas esto lo veremos con más detenimiento más adelante.	Listados de empresas para buscar empleo.	39.LISEMP
81	Entrevistado: Ya, pero no se por dónde empezar.		
82	Entrevistador: Vale, pues yo te propongo un esquema y después a base de trabajarlo lo adaptas a lo que a ti más te interese. Qué te parece si te preparas una tabla en Word o en	Organización y planificación	2.ORGPLAN

	<p>Excel, lo que tú prefieras en la que te pongas la fecha en la que entregas el CV, la empresa, todos los datos que tengas, el modo de contacto, otro apartado de RRHH y un último punto de observaciones.</p> <p>Con respecto al modo de contacto, no hay un modo de contacto ideal, depende de ti, de la empresa y de otros muchos factores. Vamos a poner un ejemplo si te parece.</p>		
83	<p>Entrevistado: vale sí, mejor. Supongo que es importante esto de ir apuntándose todo pero ...bueno yo no me había planteado llevar ninguna organización. pero claro, pensándolo bien, tiene su sentido y su importancia.</p>	Organización y planificación.	ORGPLAN
84	<p>Entrevistador: aquí ponemos la fecha de hoy, en este lado ponemos todos los datos de la empresa que te interese, por ejemplo a qué empresa le entregaste el CV?</p>		
85	<p>Entrevistado: A Hispano.</p>		
86	<p>Entrevistador: Muy bien, y del uno al tres, siendo 1 muy interesante, ¿cuanto dirías que te interesa entregar el CV en esta empresa?</p>		
87	<p>Entrevistado: Mucho, un uno.</p>		
88	<p>Entrevistador: Pues en ese caso lo primero que puedes hacer es entrar en su Web, investigar y después puedes optar por llamar por teléfono y preguntar por el procedimiento que llevan a cabo a la hora de seleccionar personal. ¿qué te parece?</p>		
89	<p>Entrevistado: bien bien, y ...¿se tiene que seguir ese orden ¿¿Pregunto si necesitan a gente?</p>		
90	<p>Entrevistador: El orden lo tienes que marcar tú, tienes que reflexionar sobre las posibilidades que tienes y que yo te voy complementando y después seleccionar la que a ti más te encaje. La decisión la tomas tú. Inicialmente, cuando trabajas la autocandidatura, partes de que no necesitan a nadie, pero aún así tú le preguntas por la vía a través de la cuál prefieren que le entregues el CV. Esa es una opción, pero tu puedes pensar en otra totalmente diferente, para eso estamos aquí.</p>		
91	<p>Entrevistado: ah, vale. Si me parece bien esta manera, es sólo que parece que tienes a pensar que en estas cosas tienes que hacer las cosas de una manera concreta, pero por lo que veo lo importante es tener las cartas sobre la mesa para después jugar tu baza lo mejor posible. Así tú mismo vas aprendiendo sobre la marcha.</p>		
92	<p>Entrevistador: Eso es, esa baza es tuya y tú eres el que tiene que adaptarla a ti y jugarla. Una vez te digan la vía, te lo apuntas y aprovechas la llamada para preguntar por el nombre y apellidos del responsable de RRHH y si te lo dan ya tienes una vía más directa y un valor añadido con respecto a lo que sería una búsqueda más indiscriminada. Lo ideal</p>		

	sería incluso que intentaras que te pasasen con el responsable de RRHH con el propósito de conseguir una entrevista.		
93	Entrevistado: vale, pero tengo que llamar a todas.		
94	Entrevistador: No, claro que no, tienes que seleccionar la manera en la que lo quieres hacer, esto es un mero ejemplo, una de las maneras sería revisar a qué empresas es conveniente entregarlo a través de la Web porque tienen establecido ese formato, a cuales debes de entregarlo por e-mail, a cuales tienes que ir personalmente y a cuales tienes que llamar.		
95	Entrevistado: vale, vale. Ya entiendo. Oye, una cosa...y ¿cómo puedo buscar empresas? Porque yo conozco algunas, pero no será muchas tampoco.		
96	Entrevistador: Es una buena pregunta, ¿tú como sueles buscar empresas? Claro, lo importante es que hagas un intento. Piensa sobre ello y el próximo día me comentas que recursos y de qué manera los has encontrado. Para complementar lo que busques puedes buscar a través de www.camarazaragoza.org , tienes un apartado de polígonos en el que te aparecen todas las empresas que están en cada uno de ellos, con información de las mismas.		
97	Entrevistado: ¿es gratis?		
98	Entrevistador: sí, es gratuito. También puedes buscar a través de Inforienta.		
99	Entrevistado: Ah sí, estoy dado de alta pero no he visto nada de buscar empresas.		
100	Entrevistador: Puedes entrar en dónde busco empleo, dónde están las ofertas y después en el apartado de autocandidatura. Si quieres entramos y lo vemos.		
101	Entrevistado: No hace falta, ya se dónde me dices, donde está el gráfico de cuadros ¿no?		
102	Entrevistador: sí eso es. También tienes un listado de consultoras de RRHH. Las has trabajado.		
103	Entrevistado: No, esas no las he visto.		
104	Entrevistador: Espera, que entramos y te lo enseñe. Entro con mi usuario y mi contraseña. Ves bien así.		
105	Entrevistado: sí, sí.		
106	Entrevistador: ves, tienes que entrar aquí y te aparece un listado con todos los datos.		
107	Entrevistado: y aquí ¿cómo lo hago? Llamo por teléfono a algunas, ¿son todas iguales?		
108	Entrevistador: Las consultoras las puedes trabajar todas a través de Internet, en algunas tienes la Web y en otras la dirección directa de la persona que se encarga de la selección. Si vas personalmente te dirán que tienes que entregarlo por Internet.		
109	Entrevistado: vale, pues las entregaré por ordenador.		
110	Entrevistador: Te llevará un tiempo.		

111	Entrevistado: si, pierdes un montón de tiempo metiendo datos.		
112	Entrevistador: Bueno, yo siempre digo que el tiempo no se pierde sino que se emplea. Tienes que verlo como una manera de sembrar para después poder recoger.		
113	Entrevistado: si, está claro. Yo lo que quiero es hacer las cosas bien, se me pasan las horas volando y no se si estoy haciendo las cosas como debería,. Me alegro de haber venido aquí porque me estoy ahorrando tiempo, yo hubiera ido a las consultoras personalmente.		
114	Entrevistador: Nunca te acostarás sin aprender una cosa nueva		
115	Entrevistado: Pues sí, cierto, además seguro que a la segunda que hubiera ido y me hubieran puesto mala cara, me hubiera desanimado porque me conozco y se que sin pequeños alicientes se me hacen las cosas cuesta arriba.		
116	Entrevistador: la automotivación en la búsqueda de empleo es muy importante, tienes que pensar que tu trabajo es buscar trabajo.		
117	Entrevistado: Eso es verdad.		
118	Entrevistador: ¿Has pensado en hacer algún curso que complemente tu formación?.		
119	Entrevistado: si, he visto varios pero eran pagando y no estoy ahora como para gastar mucho. También he pensado en marcharme fuera para mejorar el Inglés y de paso trabajar en algo como camarero, no se, pero mi novia está aquí y eso me tira para atrás.		
120	Entrevistador: Has mirado algún curso de Inglés gratuito?		
121	Entrevistado: no, dónde puedo informarme de esos cursos.		
122	Entrevistador: Tienes varias formas. Puedes entrar en Inforienta y revisar el apartado de formación, tienes un buscador en el que aparecen muchos de los cursos que se imparten en diferentes entidades. Puedes buscar por temática o sector. Por idiomas o poniendo Inglés directamente.		
123	Entrevistado: La verdad es que la gramática se me da bien, lo que peor llevo es la conversación.		
124	Entrevistador: Has pensado en hacer intercambio de conversación con alguna persona Inglesa o Americana que esté aquí en Zaragoza trabajando o con alguna beca.		
125	Entrevistado: si, eso estaría muy bien. Eso también está en Inforienta?		
126	Entrevistador: no, en Inforienta no, pero puedes pasarte por Interfacultades, donde esta el Instituto de idiomas y mirar si hay algún cartel o incluso poner tú uno en el que te ofrezcas para intercambio de conversación.		
127	Entrevistado: pues eso lo voy a hacer.		
128	Entrevistador: muy bien, pues el próximo día me cuentas.		

129	Entrevistado: vale, vale.		
130	Entrevistador: ¿La informática qué tal la llevas?		
131	Entrevistado: bien, yo creo que bien, no será por las horas que estoy delante del ordenador.		
132	Entrevistador: Tienes la opción de hacer algún curso de diseño que puede ser interesante, por ejemplo de Catia V5.		
133	Entrevistado: si, eso ya lo he mirado, pero son pagando.		
134	Entrevistador: En la FEMZ los imparten gratuitos.		
135	Entrevistado: Eso dónde está?		
136	Entrevistador: puedes mirarlo en la página Web que es Femz.es. Están en plaza Roma.		
137	Entrevistado: Me han dicho que lo piden bastante y por eso lo había mirado pero por un lado era caro y por otro, encima tenías que pagar bastante. Ya lo miraré, ya lo miraré		
138	Entrevistador: Muy bien, ya me contarás el próximo día si te has apuntado a alguno. Oye, una cosa, le has comentado a tu red más cercano de contactos que estás buscando trabajo?		
139	Entrevistado: Si, lo suelo comentar, pero me da un poco de cosa porque parece que le estás pidiendo algo. ¿Esto realmente funciona?		
140	Entrevistador: si, hay muchos estudios que demuestran que el empleo oculto se cubre por contactos. El conocido del conocido. Ya sabes, o sea que mi consejo es que no le quites importancia, todo lo contrario.		
141	Entrevistado: vale, vale, ya lo iré comentando.		
142	Entrevistador: y las redes profesionales, ¿estás dada de alta en alguna?		
143	Entrevistado: no se bueno, a qué te refieres con redes profesionales		
144	Entrevistador: A Xing o a LinkedIn por ejemplo.		
145	Entrevistado: ni idea.		
146	Entrevistador: Bueno, pues te comento un poco, si quieres.		
147	Entrevistado: sí, si, dime.		
148	(llaman por teléfono y el entrevistador lo coge)		
149	Entrevistador: Perdona, con respecto a las redes profesionales lo primero que debes de saber es que si decides darte de alta, debes de verlas como un trabajo continuo y a largo plazo. Esto no consiste en que te des de alta y esperes tener resultados a corto plazo. Tú tienes facebook?		
150	Entrevistado: si, sí tengo.		
151	Entrevistador: Bueno, pues facebook es una red social y Xing o LinkeIn son redes profesionales, mientras que en facebook el propósito es relacionarte con tus amigos o los amigos de tus amigos, en las redes profesionales haces algo similar pero con un		

	propósito profesional, para intercambiar CV, información de empresas, participar en foros de Ingeniería, intercambiar opiniones sobre tu profesión etc. El funcionamiento es muy similar pero dejando a un lado el compartir fotos y centrándote en buscar trabajo y ampliar los contactos que pueden facilitarte una información que por otras vías no conocerías.		
152	Entrevistado: ¿es gratis?		
153	Entrevistador: tienes varias modalidades, pero la básica es gratuita y te permite suficientes cosas como para que puedas ampliar tu red profesional y marcar un valor añadido.		
154	Entrevistado: pues sí, claro, me daré de alta. ¿Cuál me recomiendas?		
155	Entrevistador: Bueno las diferencias entre ambas no son muy significativas y rozan más el detalle. Xing a pesar de ser americana, es la más extendida en España puesto que compro a Neurona, una red profesional Española. Incluso es la más extendida en Europa, por lo tanto si buscar trabajo en España, o Europa, es suficiente. LinkedIn es más amplia y cuenta con más usuarios, pero a nivel mundial. Si quisieras buscar trabajo en EEUU, te recomendaría LinkedIn.		
156	Entrevistado: Bueno, pues le echaré un vistazo a las dos y me intentaré dar de alta en Xing para empezar y tener una primera toma de contacto. De todas forma si tengo alguna duda, te puedo llamar?		
157	Entrevistador: si, claro, me puedes llamar o comentármela el próximo día que nos veamos.		
158	Entrevistado: Oye, una cosa, tengo los títulos en casa pero no los he traído porque no sabía si los necesitarías o no, ¿tengo que traerlos el próximo día?		
159	Entrevistador: no es necesario que los traigas, las sesiones que vamos a tener son de orientación, lo que voy a intentar es ayudarte en el proceso de búsqueda para que seas más autónomo y mejore la probabilidad de encontrar un empleo. El título te lo suelen pedir las empresas una vez te han seleccionado, y no todas.		
160	Entrevistado: ah, vale, vale. Estas redes profesionales sólo las utilizan personas que están desempleadas o es para personas que trabajan también.		
161	Entrevistador: Las redes profesionales no sólo son para personas desempleadas, sino que también las utilizan trabajadores en activos e incluso empresas, para reclutar personal.		
162	Entrevistado: ¿empresas también?		
163	Entrevistador: si claro, cada vez más consultoras lo utilizan como recurso para reclutar personal.		
164	Entrevistado: Pues yo no tenía ni idea, esto te parecerá una tontería pero me anima, porque		

	parece que hoy por lo menos llegaré a casa y no se tengo cosas diferentes que hacer y tener la sensación de que voy avanzando.		
165	Entrevistador: te entiendo, tienes que tener en cuenta que durante el proceso de búsqueda de empleo los estados de ánimo irán variando, es más esto es lo normal. No puedes estar siempre desanimado ni siempre animado.		
166	Entrevistado: Ya eso si, pero últimamente estaba más desanimado que animado.		
167	Entrevistador: Para esto te ayudará el que analices la situación siendo realista.		
168	Entrevistado: Si lo hago, precisamente por eso me desanimo, porque la crisis me está afectando y cada vez dicen que saldremos más tarde de la crisis.		
169	Entrevistador: Bueno, tienes parte de razón, pero sólo parte. Cuando te comento lo de que seas realista no es para que me describas la situación de forma pesimista y centrándote en lo malo, sino más bien todo lo contrario.		
170	Entrevistado: si, ya, pero ¿como hago eso?		
171	Entrevistador: Ya, ejemplo; tu eres un chico joven con un CV muy bueno, tienes muchas posibilidades y tu nivel de empleabilidad puedes trabajar en las sesiones de orientación. Puedes utilizar este tiempo que tienes en formarte gratuitamente en cursos como los que comentamos al principio de CATIA V5, los cursos de competencias transversales como el de resolución de problemas, organización y planificación, gestión del tiempo etc. Puedes revisar los que están activos en nuestra Web y el próximo día los comentamos. A donde voy es a que ahora puedes aprovechar para hacer cosas que posiblemente no puedas hacer cuando empieces a trabajar. Intenta centrarte en trabajar esos aspectos que puedes controlar, como mejorar los idiomas, sopesar la posibilidad de marcharte un tiempo o hacer intercambio, formarte y lo más importante diría yo, el realizar una recopilación de empresas o labor de investigación que te permita hacer tu propio listado de empresas que te interesan y a las que vamos a ir entregando el CV de forma organizada.		
172	Entrevistado: Ya... (sonrisa), la verdad es que anima mucho más pensarlo así. Pero eso del listado de empresas no se como puedo hacerlo. ¿Me das tú un listado de empresas?		
173	Entrevistador: Es lo que te comentaba antes, en principio nadie te puede dar el listado de empresas que a ti te interesa, esto es como el dicho chino de no dar el pescado sino enseñar al pescador a pensar, pues es algo así. La orientación consiste en ayudarte durante el proceso de búsqueda, guiarte, animarte, pero no se puede simplificar a dar listados. Voy a ser sincera, yo tengo listados de empresas que		

	si considero que te ayudarán posiblemente te facilite pero después de que tu hayas buscado e investigado empresas por tu cuenta. No se si me entiendes.		
174	Entrevistado: si, si te entiendo además ya me he apuntado aquí un par de páginas por las que puedo empezar. Entendido, entendido o lo que es lo mismo oído cocina. Perdona es que a veces me cuesta concentrarme.		
175	Entrevistador: No te preocupes, es mucha información en poco tiempo y es normal que te satures. No tengas prisa iremos trabajando todo poco a poco y si quieres nos podemos marcar un calendario que nos ayudará.		
176	Entrevistado: Si, me parece bien, aunque yo para esto de los calendarios no soy muy bueno. Eso que me has comentado de organización del tiempo dónde puedo mirarlo exactamente.		
177	Entrevistador: Tienes que entrar aquí, después pinchas aquí y aquí tienes el listado de cursos de competencias transversales a los que te puedes apuntar, si te parece los revisamos para comprobar si te interesa alguno.		
178	Entrevistado: si, si.		
179	Entrevistador: Bueno, pues aquí en Habilidades transversales para el entorno laboral tienes el programa, revisamos uno por uno si te parece.		
180	Entrevistado: perfecto, este de organización, planificación y gestión del tiempo ¿de qué trata exactamente?		
181	Entrevistador: Tal y como te comenta aquí esta "(lee) dirigido preferentemente a los trabajadores desempleados inscritos en las oficinas de empleo del INAEM de la Comunidad Autónoma de Aragón. Tendrán preferencia los usuarios de los siguientes programas y acciones: Acciones de información y orientación para el empleo y autoempleo (IOPEA), Programa para la mejora de la empleabilidad y la inserción (PMEI) y Programa para la reinserción laboral (FEAG)". Tienes un pdf con el programa.		
182	Entrevistado: Ah vale y aquí te viene la descripción, los objetivos, el programa con las sesiones...		
183	Entrevistador: eso es, además te especifica que trabajarás en cada sesión, ves aquí por ejemplo en la primera sesión la parte teórica es de cómo administramos el tiempo personal, una hora y la siguiente hora es práctica, con el caso práctico que aquí te indican. Vamos, que te puedes hacer una idea muy claro de cómo será la sesión y de qué se trabaja en cada una de ellas.		
184	Entrevistado: O sea que son cuatro sesiones de cuatro horas ¿no?		
185	Entrevistador: eso es.		
186	Entrevistado: oye y...te dan un certificado o al		

	ser tan pocas horas no.		
187	Entrevistador: Si te darán un certificado pero suele tardar unos meses. Si lo necesitas para algo concreto te harían un documento temporal como justificante de que has realizado el curso.		
188	Entrevistado: ¿A cuantos puedo apuntarme?		
189	Entrevistador: Inicialmente puedes apuntarte a tres pero si hay alguno más en el que tengas mucho interés, me lo comentas y si hay plazas se lo comento a la compañera que hace las inscripciones.		
190	Entrevistado: este de relaciones interpersonales tiene buena pinta, el de trabajo en equipo me interesa mucho, aunque el de autoconocimiento y motivación me podría ayudar también. El de adaptación al cambio me lo tengo que mirar porque no estoy seguro de que es. Pero ya me lo miro en casa tranquilamente. Luego veo que también hay de toma de decisiones y solución de problemas, de preocupación por la calidad... me los miraré esta tarde.	Conocerse bien a mi mismo (fortalezas, debilidades...).	6.AUTOCON 16.TRAEQU
191	Entrevistador: Si, no lo dejes porque te arriesga a que se te pase el plazo, si fuese así deberías de estar pendiente porque para el próximo mes volverán a impartirse estos mismos cursos.		
192	Entrevistado: Y la inscripción la puedo hacer desde aquí ¿no?		
193	Entrevistador: eso es, pinchas aquí, rellenas los datos y seleccionas los tres cursos que más te interesen, después mi compañera se pondrá en contacto contigo para comentarte si tienes plaza o no.		
194	Entrevistado: ¿y sabes si hay mucha gente apuntada?		
195	Entrevistador: En principio, si lo miras entre hoy y mañana no tendrás problema de plaza, puesto que el plazo se ha abierto esta semana.		
196	Entrevistado: una cosa, me han dicho que si hacer un curso luego puedes hacer prácticas, entonces podría hacer prácticas de estos cursos.		
197	Entrevistador: Si haces un curso de formación para el empleo tienes Derecho a hacer prácticas pero tienen que tener un mínimo de 50 horas, requisito que estos cursos no cumplen puesto que realmente estos cursos son muy breves, son 16 horas para trabajar una compendia transversas, estas competencias están implícitas y muchas veces no son conocimientos tan fácilmente medibles pero no por ello son menos importantes que otro tipo de competencias, todo lo contrario.		
198	Entrevistado: ya claro, si lo veo muy útil, lo que pasa es que no sabía que había curso de esto. A mí nunca me han dado nociones para tener iniciativa y creatividad. No se si me entiendes.		

199	Entrevistador: si, te entiendo, precisamente para eso vienes aquí, entre otras cosas.		
200	Entrevistado: cierto, cierto.		
201	Entrevistador: perdona, te quería decir que si te decides a hacer otro curso de formación para el empleo que sea de más de 50 horas, si puedes hacer prácticas.		
202	Entrevistado: y tú esto de las prácticas ¿cómo lo ves?		
203	Entrevistador: ¿a qué te refieres?		
204	Entrevistado: a si el hacer prácticas te garantiza que te contraten o no.		
205	Entrevistador: Hacer prácticas no garantiza nada...pero si puede ser positivo para coger experiencia y tener un CV más atractivo entre otras cosas.		
206	Entrevistado: Bueno, pues eso. Realmente puede venir bien ¿no?		
207	Entrevistador: Si realizas un curso interesante y quieres poner en práctica esos conocimientos, puede ser una oportunidad interesante. Si te parece, puedes revisar los cursos y si te cogen en alguno sopesamos la opción de las prácticas.		
208	Entrevistado: vale, me parece bien. Te quería comentar otra cosa.		
209	Entrevistador: dime...		
210	Entrevistado: Tengo un amigo que hace tiempo se apuntó para recibir orientación pero aún no le habéis llamado, el está trabajando por las mañanas y sólo puede venir por las tardes. Le puedo decir que te llame para ver si le puedes atender.		
211	Entrevistador: La verdad es que las tardes están saturadas porque la mayoría de las orientadoras trabajamos sólo de mañanas. ¿Cuanto tiempo hace que está esperando?		
212	Entrevistado: pues por lo menos un par de semanas.		
213	Entrevistador: Teniendo en cuenta la lista de espera que tenemos no es mucho tiempo. Dile a tu amigo que me llame y hablaré con él, pero ya te digo que yo no puedo atenderlo por la tarde y que 15 días tal y como tenemos las listas de espera tampoco son tanto.		
214	Entrevistado: Pero entonces aunque esté trabajando podéis atenderlo.		
215	Entrevistador: Si, claro, supongo que él busca una orientación para mejorar el trabajo que tiene ¿no?		
216	Entrevistado: si, algo así. Oye, no se si será mucho pedir, pero me puedo dar de alta en este portal de Inforienta ahora y así que me des esa validación y entrar yo esta tarde desde casa, es que estoy pensando y si no ya no puedo hasta el lunes. No se, como veas, sólo si puedo.		
217	Entrevistador: Si claro, no hay ningún problema. Te giro la pantalla y toma, coge el ratón, ¿ves bien así?		

218	Entrevistado: si, si.		
219	Entrevistador: vale, pues vete rellenando estos apartados y cuando termines me dices.		
220	El entrevistado rellena los datos para darse de alta en Inforienta, el entrevistador ordena documentación.		
221	Entrevistado: aquí relleno sólo un campo o todos.		
222	Entrevistador: todos		
223	Entrevistado: ¿puedo leer esto de aviso legal?		
224	Entrevistador: si, claro, es más debes de leerlo antes de clicar.		
225	Entrevistado: ok, además no es muy largo		
226	Entrevistador: Ajá. Si te surge alguna duda me comentas.		
227	El entrevistado termina de rellenar los datos		
228	Entrevistado: Ya está.		
229	Entrevistador: Muy bien, pues espérate un momento que voy a comprobar tus datos, me cambio de base y te valido.		
230	Entrevistado: puedo ir rellenando esto, mientras tanto?		
231	Entrevistador: si, sin problema		
232	El entrevistador comprueba datos, cambia de base y valida al entrevistado. El entrevistado rellena ficha.		
233	Entrevistador: Ya estás validado Carlos, si quieres puedes entrar esta tarde y echarle un vistazo.		
234	Entrevistado: genial, gracias eh.		
235	Entrevistador: de nada, a ver, cuanto tiempo crees que tardarás en avanzar las tareas que hemos comentado.		
236	Entrevistado: UHF! Pues no se. ¿Cuánto puedo?		
237	Entrevistador: Depende del tiempo que tu emplees en la búsqueda de empleo, de tu disponibilidad etc. Eso lo tienes que ir viendo tú.		
238	Entrevistado: Pues dame unos 15 días.		
239	Entrevistador: bueno, la próxima semana no puedo y la siguiente tampoco. ¿Qué te parece si quedamos el 22 que es miércoles y así tienes tres semanas.		
240	Entrevistado: mejor, mejor.		
241	Entrevistador: Carlos, es importante que no te agobies, a mí no me tienes que rendir cuentas.		
241	Entrevistado: ya, ya, si ya lo se.		
243	Entrevistador: Te lo digo porque yo no se que disponibilidad tienes tú ni cuales son tus obligaciones personales en el día a día. El que tiene que organizar el tiempo eres tú. Yo simplemente te aconsejo que intentes crearte el habito de todos los días o casi todos hacer algo en pro de la búsqueda, de este modo te será más fácil.		
244	Entrevistado: No si esa es mi idea. Además aunque parezca una tontería a mí me va bien no dejar mucho tiempo y poner la siguiente		

	tutoría porque así me obligo y me pongo las pilas, es psicológico.		
245	Entrevistador: te entiendo, eso nos suele pasar.		
246	Entrevistado: si,si (sonrisa).		
247	Entrevistador: Bueno Carlos, pues nos vemos el día 22 y me comentas como vas y las dudas que te hayan surgido. Si tienes alguna duda que prefieras comentarme, puedes llamarme por teléfono.		
248	Entrevistado: si, vale. Muchas gracias.		
249	Entrevistador: Te acompaño fuera.		
250	Entrevistado: No hace falta.		
251	Entrevistador: No te preocupes, no me importa. Apago la grabación y voy contigo.		
252	Entrevistado: como quieras.		

Anexo 5.
Recuento de categorías que aparecen con el análisis de las
100 entrevistas

COMPETENCIAS TRANSVERSALES			
CÓDIGO	COMPETENCIAS PARA MEJORAR LA EMPLEABILIDAD	NºPERS CON LAS QUE SE TRABAJA	Nº VECES QUE APARECE CATEORÍA
1.CAPANA	1. La capacidad de análisis.	34	412
2.ORGPLAN	2. Ser organizado y saber planificarse	82	823
3.CONPRO	3. Conocimientos básicos de la profesión (puesto)	21	234
4.RESPRO	4. Tener facilidad para resolver problemas	27	315
5.TOMDEC	5. Tomar decisiones.	46	509
6.AUTOCON	6. Conocerse bien a mi mismo (fortalezas, debilidades...).	79	812
7.ACTPOS	7. Tener una actitud positiva.	16	203
8.EMPATI	8. Empatía (Ponerse en el lugar de otra persona)	26	302
9.PROACT	9. Ser activo y proactivo	29	347
10.CAPCRIT	10. Capacidad Crítica	47	532
11.APLCONO	11. Saber aplicar los conocimientos a la práctica.	34	408
12.APREND	12. Ser capaz de aprender cosas nuevas.	49	524
13.NUESIT	13. Adaptarse con facilidad a nuevas situaciones.	26	321
14.SUPERA	14. Capacidad de superación	43	567
15.CALIDA	15. Preocuparse por la calidad de las cosas que hace.	14	178
16.TRAEQU	16. Saber trabajar en equipo.	16	205
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA Y CONOCIMIENTOS			
CÓDIGO	COMPETENCIAS PARA MEJORAR LA EMPLEABILIDAD	NºPERS CON LAS QUE SE TRABAJA	Nº VECES QUE APARECE CATEORÍA
17.COMNVR	17. Comunicación no verbal (gestos, miradas, posturas...)	52	587
18.COMVRV	18. Comunicación verbal. (Vocabulario, conocimiento de la lengua, capacidad de expresión).	54	601
19.ASERTI	19. Asertividad (decir lo que piensas intentando no herir a los demás)	49	567
20.CURFOR	20. Realizar cursos de formación como complemento a la especialidad estudiada en la Universidad.	19	123
21.IDIOMA	21. Dominar otro idioma diferente al materno (ej, Inglés).	48	324
22.EXTRAN	22. Residir en el extranjero, por estudios o trabajo	35	356
23.INFORM	23. Dominar la informática e Internet.	21	410
24.LECTUR	24. Ampliar conocimientos a través de la lectura (libros, artículos...).	12	198
DISPONIBILIDAD			
CÓDIGO	COMPETENCIAS PARA MEJORAR LA EMPLEABILIDAD	NºPERS CON LAS QUE SE TRABAJA	Nº VECES QUE APARECE CATEORÍA
25.DISVIA	25. Tener disponibilidad para viajar.	23	98
26.DISGEO	26. Tengo disponibilidad geográfica (para cambiar de domicilio).	21	87
27.FLEXHR	27. Tener flexibilidad horaria.	18	67
28.CARCON	28. Tener carné de conducir.	9	25

29.VEHÍCU	29. Disponer de vehículo.	7	32
30.BUSEMP	30. Dedicar tiempo diario a la búsqueda o mejora de empleo.	19	36
	COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
	MERCADO DE TRABAJO, HERRAMIENTAS Y RECURSOS		
CÓDIGO	COMPETENCIAS PARA MEJORAR LA EMPLEABILIDAD	Nº PERS CON LAS QUE SE TRABAJA	Nº VECES QUE APARECE CATEGORÍA
31.MERTRA	31. Conocer la situación actual del mercado de trabajo.	19	54
32.BUSOFE	32. Saber buscar ofertas de empleo.	59	405
33.AUTOCA	33. Hacer bien una autocandidatura.	69	507
34.CV	34. Hacer bien un Currículum Vital.	92	476
35.CARPRE	35: Hacer bien una carta de presentación.	78	432
36.ENTREV	36. Saber enfrentarse con facilidad a una entrevista de trabajo.	87	512
37.IPI	37. Saber realizar un itinerario personal de inserción o de mejora de empleo	18	75
38.REDES	38. Utilizar la red de contactos y redes profesionales (Networking, conocidos).	54	287
39.LISEMP	39. Disponer de listados de empresas para buscar empleo.	85	523
40.BOLSAS	40. Conocer todas las bolsas de empleo que te interesan.	84	638
	OTROS		
CÓDIGO	COMPETENCIAS PARA MEJORAR LA EMPLEABILIDAD	Nº PERS CON LAS QUE SE TRABAJA	Nº VECES QUE APARECE CATEGORÍA
41.POLIVA	41. Polivalencia (Hacer varias cosas a la vez)	18	65
42.IMPLIC	42. implicación en el Proyecto	16	74
43.PUNTUA	43.Puntualidad	17	53
44.PRACTI	44. Realizar Prácticas	15	59
45.EXPROF	45. Experiencia Profesional	24	86
46.CAPSUP	46. Capacidad de superación	20	68
47. EMPREN	47. Capacidad de emprender	27	91

Anexo 6.
Tabla de categorización de resultados interjueces.

CÓDIGO	CATEGORÍA	JUEZ 1 (30 Entrevistas)		JUEZ 2 (30 Entrevistas)		JUEZ 3 (30 Entrevistas)	
		Nº Entrevistas/veces	Nº de veces	Nº Entrevistas/veces	Nº de veces	Nº Entrevistas/veces	Nº de veces
	COMPETENCIAS TRANSVERSALES						
1.CAPANA	1. Capacidad de análisis.	12	35	12	33	11	32
2.ORGPLAN	2. Organización y planificación.	23	46	24	45	25	45
3.CONPRO	3. Conocimientos básicos de la profesión (puesto)	8	16	9	17	7	15
4.RESPRO	4. Facilidad para resolver problemas	10	21	11	21	10	21
5.TOMDEC	5. Tomar decisiones.	9	17	10	18	11	9
6.AUTOCON	6. Conocerse bien a mi mismo (fortalezas, debilidades...).	26	51	25	50	25	50
7.ACTPOS	7. Actitud positiva.	4	7	3	7	3	7
8.EMPATI	8. Empatía (Ponerse en el lugar de otra persona)	11	24	10	22	11	23
9.PROACT	9. Activo y proactivo	7	13	6	11	7	12
10.CAPCRIT	10. Capacidad crítica.	5	11	6	12	7	14
11.APLCONO	11. Aplicar los conocimientos a la práctica.	13	23	12	22	13	24
12.APREND	12. Aprender cosas nuevas.	10	20	13	25	11	21
13.NUESIT	13. Adaptarse con facilidad a nuevas situaciones.	7	13	8	12	8	12
14.SUPERA	14. Capacidad de superación.	7	14	7	14	7	15
15.CALIDA	15. Calidad de las cosas que hace.	7	14	6	13	6	13
16.TRAEQU	16. Trabajar en equipo.	6	13	6	12	7	15
	FORMACIÓN COMPLEMENTARIA Y CONOCIMIENTOS						
17.COMNVR	17. Comunicación no verbal (gestos, miradas, posturas...)	16	39	17	40	16	39
18.COMVRV	18. Comunicación verbal. (Vocabulario, conocimiento de la lengua, capacidad de expresión).	15	31	16	33	16	33
19.ASERTI	19. Asertividad (decir lo que piensas intentando no herir a los demás)	9	27	10	29	9	26
20.CURFOR	20. Realizar cursos de formación como complemento a la especialidad estudiada en la Universidad.	13	29	12	28	12	27
21.IDIOMA	21. Dominar otro idioma diferente al materno (ej, Inglés).	9	22	9	20	8	19
22.EXTRAN	22. Residir en el extranjero, por estudios o trabajo	6	15	6	14	5	13
23.INFORM	23. Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC)	9	23	10	26	11	24
24.LECTUR	24. Ampliar conocimientos a través de la lectura (libros, artículos...).	5	12	4	10	5	11

CÓDIGO	DISPONIBILIDAD	Nº Entrevistas/veces	Nº de veces	Nº Entrevistas/veces	Nº de veces	Nº Entrevistas/veces	Nº de veces
CÓDIGO	CATEGORÍA						
25.DISVIA	25. Disponibilidad para viajar.	7	15	6	14	6	14
26.DISGEO	26. Disponibilidad geográfica (para cambiar de domicilio).	12	27	10	23	11	24
27.FLEXHR	27. Flexibilidad horaria.	8	22	9	23	7	22
28.CARCON	28. Carné de conducir.	11	23	10	21	10	20
29.VEHÍCU	29. Disponer de vehículo.	6	13	5	14	5	14
30.BUSEMP	30. Tiempo dedicado a la búsqueda o mejora de empleo.	12	26	13	28	13	28
CÓDIGO	MERCADO DE TRABAJO, HERRAMIENTAS Y RECURSOS	Nº Entrevistas/veces	Nº de veces	Nº Entrevistas/veces	Nº de veces	Nº Entrevistas/veces	Nº de veces
CÓDIGO	CATEGORÍA						
31.MERTRA	31. Conocer la situación actual del mercado de trabajo.	19	38	22	43	20	38
32.BUSOFE	32. Buscar ofertas de empleo.	12	26	10	23	10	24
33.AUTOCA	33. Autocandidatura.	25	56	26	58	26	57
34.CV	34. Currículum Vital.	26	58	27	61	27	60
35.CARPRE	35: Carta de presentación.	24	53	23	53	24	54
36.ENTREV	36. Enfrentarse con facilidad a una entrevista de trabajo.	27	58	27	61	27	60
37.IPI	37. Itinerario personal de inserción o de mejora de empleo	11	24	10	21	10	23
38.REDES	38. Utilizar la red de contactos y redes profesionales (Networking, conocidos).	12	22	12	23	12	24
39.LISEMP	39. Listados de empresas para buscar empleo.	24	31	23	29	24	32
40.BOLSAS	40. Bolsas de empleo que te interesan.	16	39	17	38	17	37
CÓDIGO	OTRAS CATEORIAS	Nº Entrevistas/veces	Nº de veces	Nº Entrevistas/veces	Nº de veces	Nº Entrevistas/veces	Nº de veces
41.POLIVA	41. Polivalencia (Hacer varias cosas a la vez)	12	25	12	26	12	25
42.IMPLIC	42. implicación en el Proyecto	9	21	8	19	9	20
43.PUNTUA	43.Puntualidad	10	22	9	21	10	23
44.PRACTI	44. Realizar Prácticas	12	24	11	23	12	24
45.EXPROF	45. Experiencia Profesional	13	26	13	27	14	27
46.CAPRES	46. Capacidad de resiliencia	11	23	10	24	10	24
47. EMPPRE	47. Capacidad emprendedora	12	25	10	23	10	23

Anexo 7.
Transcripción del grupo de discusión mixto.

GRUPO DE DISCUSIÓN N° 1 MIXTO

(51 MINUTOS)

Moderador:

Participante 1: Chico.

Participante 2: Chica.

Participante 3: Chica.

Participante 4: Chico.

Participante 5: Chico.

Participante 6: Chica.

Participante 7: Chica.

Moderador: Entonces, lo que hemos dicho, vamos a empezar con la primera ple, la primera pregunta va a ser, para empezar el planteamiento, me gustaría que opinarais sobre qué factores pensáis o consideraréis que influyen en el nivel de empleabilidad que tenéis. En el que seáis más o menos empleables, tengáis más probabilidad de insertaros en el mercado laboral o mejorar personalmente teniendo en cuenta...

Participante 1: Partiendo de la base de que ahora mismo el mercado está como está, ¿no?

Moderador: teniendo en cuenta tanto vuestras competencias como la situación del mercado, ambas cosas.

Participante 2: Pero cada uno...

Moderador: Es decir, me gustaría que hablarais de las competencias, de cómo influyen esas competencias en la posible empleabilidad, como de la situación del mercado.

Participante 2: Cada uno será diferente, supongo.

Moderador: Sí, sí, opinar, lo que pensáis a nivel individual.

Participante 2: Yo pienso, que lo que más afecta ahora, bueno, según lo que me ha tocado vivir a mí, es la experiencia. O sea, yo puedo tener una carrera, o puedo tener un montón de cursos y master, y como tengo poca experiencia en lo mío, han contratado antes a una persona pues de FP o, quizá de menos formación académica que yo, pero con mucha más experiencia. Entonces, en mi caso siempre ha pasado eso.

Moderador: Vale, porque eh, ¿todos los que estáis aquí tenéis una carrera universitaria, lo dices quizá por ese sentido?

Participante 4: Yo por lo que he visto, que también me, me pasó a mí, como tenía muchísima experiencia, tenía un puesto mejor ya de, de responsabilidad en eh, en las empresas, a la hora de buscar e, empleos de mi mismo nivel pues me decía pues que no encontraba nada. Entonces lo que tuve que hacer es quitar el título de ingeniero, mandar únicamente que tenía FP, y en las entrevistas pues, en la última mentí descaradamente, dije que había hecho cosas que no había hecho jamás, bueno la FP sí, pues que cortar cable, poner enchufes y cosas así, y así conseguí eh, el empleo, en el que estoy. Lo que pasa que yo veo, pues que claro, yo me he pegado diecinueve meses en paro, como comentaba antes al inicio, llevo ahora ya cuatro trabajando aquí, llevo veintitrés meses, que no es de ingeniero, y pienso que volver al mundo de la ingeniería actualmente me va a resultar muy complicado, porque puedo mentir otra vez, y decir no no, en la empresa en la que estoy hago yo el diseño eléctrico, y hago yo las formas y tal, y montan las cosas otro, pero no es lo mismo mentir hacia abajo, pienso yo, que mentir a decir que tienes unos, unas competencias a lo mejor por encima de lo que tú tienes, no sé, como si un cocinero únicamente ha cocinado en su vida ah, paellas, y dice, pues es que aquí sólo hacemos filetes a la plancha, ah sí, sí, puedo, pero no es lo mismo alguien que ha estado simplemente de pinché de cocina que diga, no, no, yo soy capaz de ejercer por encima de, no sé, de, yo creo...

Participante 5: ¿El qué decías? ¿Que en el último trabajo has mentido hacia abajo para conseguirlo...?

Participante 4: Sí. Sí, sí, sí.

Participante 5: O sea, has dicho que tenías FP, y ¿has cambiado lo de la ingeniería?

Participante 4: Sí, lo que, yo tengo la FP y la ingeniería.

Participante 5: Ah.

Participante 4: Lo que pasa que como, como yo como trabajador, yo nunca he estado conectando enchufes, eh tirando manguera y cosas así, entonces en la, en la última entrevista que hice, viendo que no podía encontrar trabajo como, de ingeniero, o de eh, de responsable, o de dis, o yo que sé, de diseñador y tal, pues tuve que decir pues que había hecho pues cosas de, de gente de FP.

Participante 5: Ah, vale es que...

Participante 4: ¿Vale?

Participante 5: al principio te había entendido que como los ingenieros no se colocaban que habías quitado lo de ingeniero...

Participante 4: No no, no, no.

Participante 5: y que habías puesto el de FP, ah vale.

Participante 4: No, no, al contrario, los que no se colocan son los ingenieros.

Participante 1: Eh, que los ingenieros no se colocan, eh.

Participante 4: Entonces, lo que tuve que hacer es, pues eh, pues mentir.

Participante 5: Te lo digo...

Participante 4: Yo creo que, yo mentí, pero vamos, tampoco me veía no capacitado para hacer eso, porque lo había hecho en la FP, lo que pasa que la FP la hice en el año noventa, pero bueno, conectar enchufes y tal, yo me veía capacitado, aunque yo no lo había hecho. Que no habría sido lo mismo que decir, no, no, yo, poner un suelo, soy incapaz de hacerlo, pero eso sí que me veía capacitado a pesar de no haberlo hecho.

Participante 5: Muchas veces la experiencia no sirve de nada, de todas formas, porque realmente, cuando empiezas un trabajo aunque no tienes experiencia, normalmente sueles empezar casi desde cero, aunque tengas una experiencia anterior, por eso, muchas veces, tampoco lo veo yo tan mal.

Participante 3: Pero eso díselo al entrevistador o a la persona que te va a contratar.

Participante 5: Es que, muchas veces...

Participante 3: Desde luego es que si no...

Participante 5: Muchas veces dices, sí, sí, yo he hecho esto o he hecho esto, y tengo experiencia en esto, pero luego, como cada empresa tiene un método de trabajo distinto...

Participante 3: Desde luego, desde luego.

Participante 5: pues muchas veces te encuentras con que es como si no hubieras hecho nada, o sea, esa experiencia realmente te sirve un poco, buf, no sé, para amoldarte más o menos fácilmente quizás, pero poco más, o sea, que a veces, eso de la experiencia, pues no lo veo tan peligroso el mentir ahí...

Participante 3: Sí.

Participante 5: en ese sentido.

Participante 3: Yo, o sea yo siempre me quejo que no tengo experiencia y lo que sea, y que no me puedo colocar, pero luego hablo, hice un curso hace muy poquito, que, con personas que tenían, que estaban, habían trabajado durante diez años en lo que yo quiero trabajar, o sea, en consultoras, y me explicaban que por eso no podía trabajar, porque tenían tanta experiencia, que igual sabían más que el entrevistador, que igual llevaba cinco años o seis trabajando, entonces lo veían como una amenaza, y por eso iban echan, o sea, aunque luego te entrevistaran, lo único que hacían era tirarlo, porque al llevar tanta experiencia pues no, lo sentían como una amenaza, al trabajador que se sentara ahí.

Participante 5: Hay una cosa más, a parte de lo que comentas también, es que a lo mejor también piensan que esa cantidad de experiencia tan grande, puede suponer que esa persona a la más mínima de cambio se te pueda ir a otro lado.

Participante 3: Exactamente.

Participante 5: Que también puede...

Participante 3: Sí.

Participante 5: ser otro punto en contra.

Participante 7: Para mí hay un par de factores de estos, de lo que estáis diciendo, que, que sí que influyen mucho en que podamos trabajar o no y es, por un lado, muchas veces se percibe mucha falta de profe, de profesionalidad de los entrevistadores, porque..., bueno, por lo menos para mí, no me parece que estén siguiendo criterios objetivos, se basan en si tienen feeling con la persona, eh, en cosas así como esta persona se va a ir, pero te está explicando, y aún así te están preguntando por las motivaciones que tienes de decir, ellos tienen una idea sobre lo que tú eres, que realmente no con, no contrastan, y, hay una, bueno y además da igual que sean empresas con gente profesional que, que el típico gerente de una empresa, yo veo mucho de eso, y las consultoras que hacen mucho paripé, es decir, es difícil acceder por ese lado, y luego a parte ha habido una mala planificación del mercado de trabajo, entonces estamos gente con mucha preparación para puestos que no van a existir nunca, y no se van a ofertar, entonces, bueno eso es la parte ex, externa, luego, es que bueno, cuando ya tienes esa preparación, realmente las competencias las cumples, si te pases por arriba tampoco es una dificultad para trabajar, no debería serlo, pero... Y bueno, cuando estuvimos aquí, en el curso que entrevistan eh, pues bueno, estuvimos analizando un montón de cosas, sobre cómo realizar una entrevista, qué les va a gustar, qué no les va a gustar, pero luego en la realidad, no sé, eh, es totalmente incontrolable la persona que te vas a encontrar y que te va a entrevistar, con el que tu vienes a aprender, por lo menos, no sé.

Participante 3: Pero es que eso no lo sabes ni después incluso de haber hecho la entrevista, o sea, muchas veces...

Participante 7: Te, te describen un perfil, lo cumples, vas, y luego ves que dejan a personas que no han terminado la carrera cuando tú sí que la has terminado, o sea, no tiene nada que ver lo que han descrito con lo que luego quieren, no sé, no sé, ahí hay una falta de información y de, y de criterio para...

Participante 5: Hombre ahí juegas, yo pienso que hay también mucho...

Participante 7: y estamos hablando también de que haya mucha oferta claro, estamos jugando también con, bueno, por lo menos...

Participante 3: Pero el problema quizás, bueno el problema, es que ahora, si pienso yo eh, igual hace cinco o seis años, no lo sé, pero ahora si quieren un ingeniero que ha hecho no sé qué y que ha hecho no sé cuantos, y que tiene trabajos en altura, que es rubio, con ojos azules, y un 36 de pie, lo van a conseguir, es que lo van a conseguir, o sea, hay tanta gente, para todo, o sea, que igual ellos quieren un perfil y llega otro currículum que les encaja más porque igual lo que dices tú, la descripción del puesto no ha sido exhaustiva o correcta, les llega otro currículum, ostras, es que este me viene el doble de mejor, y no siguen los criterios que igual a ti te han explicado.

Participante 7: Mm.

Participante 1: A ver, yo pienso que ahora mismo, para empezar a trabajar eh, esto funciona por conocidos.

Participante 3: Ya.

Participante 7: Sí, además es que...

Participante 5: Es lo que yo quería hablar aquí.

Participante 1: Yo tengo un amigo, mi primo, mi, mi sobrino, o sea...

Participante 7: ¿Y eso que tiene que ver con las competencias o con...?, nada.

Participante 5: Es que...

Participante 1: Nada, pero es que es como está funcionando ahora.

Participante 7: Es que no es profesional tampoco...

Participante 5: Es que, hablando de empleabilidad, yo que sé, yo quizá, a lo mejor distinguiría dos, dos campos, o diferenciaría dos campos, uno es, la capacidad de que te empleen, y luego, cuando estás dentro, cómo, cómo vas a funcionar mejor.

Participante 7: Mm.

Participante 5: En el primer caso, emm, facilidad en que te empleen o no te empleen, pues evidentemente lo que acabas de comentar tú, los contactos yo me di cuenta de que es algo, buff, para mi es...

Participante 1: Aunque no estén relacionados eh, al fin y al cabo.

Participante 5: luego a lo mejor...

Participante 7: Pero eso no se va a traducir en buenos resultados para la empresa, por eso.

Participante 3: O sí, igual tu eres capaz de hacerlo.

Participante 7: No es que tú seas capaz...

Participante 5: pero eso ya será fríamente, cuando se haya, es que claro, hay un componente en caliente, que claro, que no es ese de sí..., hay un feeling ahí que ya no es tan calculador a lo mejor, y que pesa un montón. Claro, yo ahí, en el caso de conseguir empleo, pues los contactos desde luego es fundamental, y luego es saber transmitir interés en el trabajo.

Participante 7: Ya.

Participante 5: Y, luego a la vez, tú que has comentado que te hicieron una entrevista que tu eh, que te salió mal, hace poco...

Participante 1: Sí, pero...

Participante 5: y otra cosa...

Participante 1: es porque lo que ha comentado ella, que no te esperas, es que también hay preguntas que dices, pero por donde ...

Participante 5: No.

Participante 1: te preguntan a lo mejor, ¿qué es mejor una persona inteligente o trabajadora?

Participante 3: Jijiji.

Participante 1: y yo pues, pues yo prefiero una persona que sea trabajadora, ¿no? No sé.

Participante 7: Pero yo que sé, es tú no sabes qué es lo que se espera que digas.

Participante 3: Exactamente.

Participante 1: Pero es que yo no sabía lo que esperaba que dijera, ¿no? Y preguntan así como, no sé, como..., no sé, ahora no me sale otra cosa, pero son preguntas que dices, pero este tío que me está diciendo, ¿no?

Participante 5: Es que, en una entrevista, yo pienso, yo creo, en entrevistas en cambio siempre me encuentro muy seguro, prut, ya ahí dices una cosa que no tienes ni el más mínimo...

Participante 1: Ya, jeje.

Participante 5: Pero sabes, hay una cosa que sí es cierta, yo a todos los trabajos les encuentro pegas.

Participante 1: Eso pienso yo...

Participante 5: Eso está claro.

Participante 1: eso también me pasa a mí.

Participante 5: Entonces, te quiero decir, a todos.

Participante 1: A mí también.

Participante 5: Entonces creo que como yo cualquiera, entonces no voy a ponerme nervioso sabiendo, te quiero decir, lo que se está ofertando hoy en día, y más en este país, es que, quieras que no, pues, sabemos que tenemos un nivel de vida, o sea, que los sueldos son más bajos, que están metiendo, que es un país donde el tema de las horas extras se controla, que vas, que tu vas a estar dando mucho más de lo que te van a pagar seguro porque sino no te van a contratar, a mí el hecho ese, a mí me da mucha seguridad en la entrevista, te quiero decir, puedo ser mucho más frío, yo es que no puedo ponerme nervioso en una entrevista por eso, porque es que, realmente tampoco, o sea, soy frío en el sentido de que tengo que conseguir ese trabajo, pero claro, para ponerme nervioso es como si en ello me fuese la vida, y, y, eso...

Participante 1: Bueno...

Participante 5: es lo que quizá hay que quitarse de la cabeza.

Participante 1: eso es bueno para tí, pero yo me pongo, o sea, mi carácter, o mi forma de ser, yo en las entrevistas me pongo muy, me pongo nervioso.

Participante 5: Eso es que, lo mejor es que, es muy importante que te vean muy seguro.

Participante 1: Mm.

Participante 5: Que te vean muy seguro, y además, a la vez conciliador y que tengas interés. Pero bueno, eso es un tema que también, bueno es un tema que...

Participante 1: Oye yo.

Participante 5: en cuanto a la tranquilidad en el sentido de lo que es conseguir trabajo, ¿no? Ya una vez que estás dentro, ya lo que estás diciendo de los dos campos.

Participante 1: Que te van saliendo con estas preguntas y tal, y te vas diciendo, ya pues te vas desconcentrando, y te vas quedando en blanco y no sé.

Participante 7: O sea, lo que digo yo, que para conseguir un trabajo tienes que hacer una especie de teatro que no tiene nada que ver...

Participante 1: Pues, pues...

Participante 7: ni con las competencias que tienes...

Participante 1: correcto.

Participante 7: ni si..., bueno si te comunicas bien o mal, depe, es que, no lo saben realmente porque es que hay personas que...

Participante 1: Por eso yo creo que...

Participante 7: no lo saben valorar.

Participante 1: pienso que es muy importante lo de los contactos, los conocidos, porque saben más o menos...

Participante 7: Si te conocen saben más o menos la diferencia de cada persona...

Participante 1: si te conocen saben cómo puedes reaccionar o como...

Participante 7: Mm.

Participante 1: de que pie cojeas o de qué pie no cojeas...

Participante 7: Mm.

Participante 1: y si eres una persona trabajadora o...

Participante 5: Pero, más aún, es que a lo mejor, o sea que te conozcan...

Participante 7: Y porque la gente se compromete con toda la gente que conoce, bueno, en contratar a gente que conoce, que conoce, cuando podrían evitarse ese tipo de compromisos, es que no, es que eso sí que no, es algo que no.

Participante 5: Esa es una cosa que también me pregunto yo, porque realmente cuando una persona le comenta a otra persona, estás poniendo, estás poniendo tu mismo tu prestigio en juego...

Participante 7: Sí.

Participante 5: si esa persona luego no funciona, eso es evidente. Es una cosa que tampoco he entiendo muchas veces.

Participante 7: Yo es que no he visto muchos casos, que me cuentan que es así, pero yo no entiendo porque la gente se mete en ese tipo de cosas...

Participante 6: Yo es que pienso, que en ese sentido, tú cuando vas a recomendar a alguien, tú no recomiendas a cualquiera, o sea, por ejemplo, si tú estás trabajando y sabes que hay una vacante, tú no recomend, no recomiendas a cualquiera, principalmente para evitar ese tipo de cosas que estás comentando tu, o sea, ya es una especie de referencia de que...

Participante 5: Pero también, depende de lo que estés recomendando, porque tú lo conoces...

Participante 6: puede ser...

Participante 5: puede que tú hayas trabajado con esa persona y sepas que no da problemas, por lo cual tampoco te quemas mucho.

Participante 6: ya pero...

Participante 5: Es que hay muchas formas de que te conozcan.

Participante 6: yo por ejemplo, cuando estaba trabajando, a una persona, en todo el tiempo que estuve trabajando, ¿por qué? Porque en las otras, yo misma era la primera que no ponía, no sabía, o pensaba que no podía encajar en el puesto, o podía resultar más conflictivo...

Participante 5: Mm.

Participante 6: quiero decir, que eso, quizá ellos lo vean como que tu apuestas, yo no lo defiendo eh, ¡jojo! No estoy..., y pienso que en este momento lo que dices tú, porque yo al principio, por ejemplo me centraba en mis puntos débiles, pues pienso que puedo mejorar esto, pues pienso que puedo mejorar aquello, pero luego me, me he encontrado con gente...

Participante 5: Mm.

Participante 6: que tiene esos mismos puntos, y está en la misma situación que yo, con lo cual, si eres joven porque eh, no tienes experiencia, si la tienes, porque ahora te van a pedir dos o tres idiomas, porque lo pueden pedir,

Participante 5: Sí, o simplemente te echan porque tienes el colmillo retorcido ya.

Participante 6: entonces...pues eso...

Participante 5: Mm.

Participante 6: que en un principio yo me lo planteaba...

Participante 5: Mm.

Participante 6: pues puedo mejorar en esto, en esto, en esto,...

Participante 5: Mm.

Participante 6: pero me encuentro con personas que esto, esto y esto lo tienen y están en la misma situación. Con lo cual, si tienes un conocido, te sobran los tres idiomas, te sobra el máster, y te...

Participante 1: A ver, yo el ejemplo más claro soy yo mismo, yo desde que empecé a trabajar siempre he ido por conocidos, he ido cambiando de empresa por conocidos y siempre he ido mejorando ¡eh! Y estado diez años en ese plan, o sea que...

Participante 6: Sí, sí.

Participante 1: a mí eso me ha funcionado. Ir a una empresa de recursos humanos no funciona, no vale pa nada, yo pienso que psicotécnicos y eso no valen pa nada, y los que están entrevistando aún menos.

Participante 5: Hombre, el psicotécnico muchas veces se pueden entrenar.

Participante 1: Por eso.

Participante 5: Existe un entrenamiento, entonces...

Participante 1: Por eso, entonces.

Participante 5: El caso es que, lo que estás comentando, entrando un poco en contacto, pues quizá dando un poco de explicación a lo que tu preguntabas antes, de cómo la gente se quema haciendo eso, yo pienso que muchas veces, la recomendaciones eh, no es, pues mira, contratar a esta persona porque es muy válida o porque no te va a fallar, muchas veces, no se trata de que tu des garantías de éxito de esa persona, sino garantías de todo lo contrario, de que no va a hacer la puñeta, de que no es conflictivo, muchas veces, o sea, que simplemente, que digas, pues esta persona trabaja conmigo, no ha sido conflictiva, tú no te quemas, ayudas a la otra persona, porque por lo menos das garantías de que no es conflictiva, y en ese sentido, ese tipo de recomendación es fácil y no es comprometedor para nadie en realidad. Esa puede ser una explicación.

Participante 6: Y sino, fijaros que en muchos cuestionarios o solicitudes, ¿conoce a alguien en la empresa o tiene algún...?

Participante 5: Claro, exactamente.

Participante 1: Sí, pero hay empresas que eso por ejemplo...

Participante 6: Sí, pero...

Participante 1: en que pones eso se echan para atrás también...

Participante 6: Sí, sí, pero bueno.

Participante 1: que es...

Participante 6: Quiero decir, que es una cosa que, ya el hecho de que te pregunten...

Participante 7: Yo por mi, por mi experiencia, en los sitios en los que he estado y he visto, eso era una cosa, que en realidad, echaba para atrás.

Participante 6: Por eso, que en algunos...

Participante 7: Yo no me he atrevido nunca a recomendar a nadie. A decir, ¡eh! que tengo una amiga que es administrativa y..., no me he atrevido en el tipo de empresas en qué he estado, y lo prefiero eh, y, y, rechazaban a la gente que quería meterse solo por conocer a alguien, no porque, se interpreta como que es una postura demasiado cómoda. Y respecto a lo de tener mayor empleabilidad sí que hay una cosa que cuando se pide en el mercado te garantiza, si es un conocimiento muy muy específico tienes garantizado que vas a trabajar. Por ejemplo, si nadie sabe inglés y piden inglés en ese puesto de trabajo, pero porque se va a utilizar, no por pedir, tienes un, vas a tener un trabajo y un trabajo estable sino, sino, eso u otra

cosa de tipo técnico. Pero con cosas más generales, todo esto, ya para mi desbarra, bueno no sé, ya depende de la percepción de quien te entrevistaste.

Participante 5: Mm. Luego ya, dentro de la empresa quizás, ya estamos hablando únicamente de experiencia, pues de la actitud que tu tengas, del feeling que puedas tener con tus compañeros, con tu jefe. Hablaba ya de empleabilidad, una vez que estas dentro, que realmente seas empleable vamos. O sea, son, lo que quería comentar también antes.

Moderador: ¿En qué medida pensáis que ha cambiado vuestro nivel de empleabilidad este último año?

Participante 1: Ahora para abajo.

Participante 7: Cara abajo, claro.

Participante 1: pero eh, cuesta abajo y sin frenos, así de claro.

Participante 4: Yo para mi, en ingeniero para abajo, pero a lo mejor me ha abierto un campo en, en ser técnico.

Participante 1: Y más, según de qué sector vienes, yo que vengo de construcción, estoy muy limitado ahora mismo. O sea, yo estoy abierto a cambiar de sector, pero...

Participante 4: Pero yo también estaba en, yo era de la construcción, a nivel de instalaciones y también me quedé en blanco, pero no sé, eh...

Participante 7: ..., no sé.

Participante 4: tienes que derivarte hacia a. Claro, yo estaba en instalaciones, ¿sabes?, instalaciones es muy amplio, una instalación eléctrica no solo está en, en la construcción...

Participante 1: Tienes de todo.

Participante 4: lo que hago yo, que son móviles en laboratorio, que llevan electricidad dentro, pues ahí hay electricidad, entonces claro, yo tuve más fácil ahí el encontrar empleo.

Participante 7: Lo único que se han limitado tus posibilidades de desarrollo profesional también.

Participante 4: Sí, sí, yo pienso que sí, que tiro para abajo, pero que voy a hacer, o sea...

Participante 7: No, no, sí, sí, cada uno tiene que hacer lo que puede.

Participante 4: um, es que no me quedaba otra, no sé, tenía dos años de paro, me quedaban cinco meses más, pero no...

Participante 1: Sí, lo único, que con los tiempos que corren hay que agarrarse a un clavo.

Participante 3: Sí, es que ya llega un momento.

Participante 4: y era por FP, que nunca me ha gustado, que lo hago durante un mes, pero realmente cotizas 22 días, o sea, que yo que sé, y te pagan todo en, y en navidades que tuvimos pues cinco o seis días de vacaciones, por puentes y tal, pues mi nómina de diciembre fue muy pequeña, pero, qué se le va a hacer, actualmente hay que acoplarse yo pienso a...

Participante 5: Pero la empleabilidad, dices, que pensáis que habéis bajado pero más que nada, pero más que otra cosa por la coyuntura que tenemos ahora, no por...

Participante 4: Sí, por...

Participante 7: Cada día que estás en el paro...

Participante 5: Va en contra tuya, claro.

Participante 7: va en contra tuya.

Participante 4: Claro. Y si dices, que tienes un trabajo que estás por debajo de eh, de lo que eres realmente, pues también es más difícil ahora volver a subir para arriba...

Participante 7: Sí.

Participante 4: pero yo creo que, pues que dentro de ser, por ahí mi, mi empleabilidad ha bajado, pero a lo mejor yo he abierto camino, pues claro, por otro sitio...

Participante 5: Ya.

Participante 4: tampoco...

Participante 3: Pero por ejemplo, lo que ha, por ejemplo, lo que ha bajado es la situación del mercado, pero tus capacidades han aumentado...

Participante 4: No, porque yo ahora no me acuerdo, que a lo mejor me dicen eh, no sé, coge el AutoCAD

Participante 3: pero eso me refiero que has abierto un campo...

Participante 4: la última versión que utilicé yo, y ahora llevan dos por encima. Entonces, ¿dónde está la lupa para mirar? Pero este tío...

Participante 2: Pero vas a ser capaz de ponerte al día.

Participante 4: Supongo que sí, no sé.

Participante 5: El AutoCAD lo, el AutoCAD lo tienes buf

Participante 4: Te, te, te digo lo de AutoCAD, AutoCAD o diseñame, o hazme estos cálculos y tal, y dire... pues si es que no me acuerdo.

Participante 6: Pero a lo mejor en tu caso igual lo que es, es no desvincularte a lo que has estado haciendo, aunque tú en este momento estés trabajando en una cosa inferior o tal, pues puedes seguir haciendo, en AutoCAD te puedes actualizar tú mismo, te quiero decir...

Participante 4: Sí, que el AutoCAD, te quiero decir...

Participante 6: que cuesta que por supuesto que es muy...

Participante 4: en eh...

Participante 6: yo lo que veo es que...

Participante 4: por ejemplo en un diseño...

Participante 6: que en según qué cosas estás muy formado tampoco te quieren, o sea ya te descartan, con lo cual, lo que dices tú, pones, pero según el perfil que...

Participante 3: Pero claro.

Participante 6: tengas, que puede resultar tan inventado que tampoco aquello va a ningún sitio, ¿sabes? Si por ejemplo, pones, según para qué perfiles de administrativo, yo podría encajar en cualquier puesto de administrativo, en muchos me descartarán y en, y según qué cosas tampoco me las puedo inventar en plan, porque es que cantan...

Participante 4: Ya...

Participante 6: aunque parezca que no, desde mi punto de vista eh.

Participante 4: de todas formas, yo, eh no sé, eh que con eso quieres decir que no sé, yo no estoy a disgusto, yo estoy muy a gusto en la empresa en la que estoy eh, porque de trabajar para un proyecto para la Expo, o un proyecto que hicimos para el Ayuntamiento de Zaragoza, quedar dentro de la lista, a mi situación actual pues estoy, no siento la presión que tenía, o sea, yo voy a trabajar sin esa presión y sin ese miedo de que me van a llamar y que, que no sé que, o sea, digamos que cobro menos pero estoy más relajado, o sea, que tampoco es malo, o sea, yo...

Participante 5: Hombre, es calidad de vida.

Participante 6: Claro.

Participante 4: si me dejan fijo en esa empresa, y cobro poco, pues bueno, pero y qué...

Participante 5: Puf, claro.

Participante 4: yo antes estaba todo el día colgado al móvil, ahora no

Participante 3: ¿Tú crees que no vas a poder volver...? si quieres, cuando los tiempos mejoren, volver a tu puesto...

Participante 6: Claro.

Participante 4: yo creo...

Participante 3: de ingeniero.

Participante 4: yo, yo creo que sí, yo...

Participante 3: Que tu has comentado también que era muy difícil.

Participante 4: yo, yo creo que sí, yo creo que sí, pero me va a resultar muy complicado...

Participante 6: Lo que no sabemos, cuánto tiempo va a pasar hasta que...

Participante 1: Hasta que esto vuelva a normalizarse.

Participante 3: Pero por ejemplo los demás estamos mal, pero por lo menos él tiene trabajo...

Participante 6: Claro.

Participante 3: me refiero...

Participante 6: Hombre, si has estado dos años buscando eso, que puede ser que pasen dos o tres más en los que tengas que conformarte con...

Participante 4: Sí, pero eso te digo, que me conformo y...

Participante 6: que igual son más, es que en realidad no lo sabemos, igual esperamos que...

Participante 4: que tampoco estoy mal, o sea. Que yo, sí, que me levanto a las cinco y media, pero es que a las tres menos cuarto estoy en casa, y hasta mañana, y con ingeniero, pues eso, o con una titulación alta, o sea, no sé, eso no te suele ocurrir.

Participante 6: Ya.

Participante 4: Estás todo el día en la empresa, a lo mejor te llaman a las ocho de la tarde a casa, no sé qué, que te he mandado un correo, a ver si lo puedes mirar en casa porque..., pues eso yo me he olvidado, eso yo me lo he quitado de encima.

Participante 6: Luego el problema es también que no sabes con quién compites, porque por ejemplo el otro día, no sé si salía ahí en una revista de recursos humanos, eh, hablando de puestos directivos y tal, que por ejemplo ahora, reciben currículums que hace por ejemplo cuatro años eran impensables, o sea, gente que jamás hubieras...

Participante 3: Sí.

Participante 6: claro, que antes ni se hubiera movido, ni se, entonces claro, tu tampoco sabes con quién compites puf, ni..., ni exactamente qué es lo que buscan en algunos casos, porque tampoco, yo creo que tampoco ponen todos los requisitos, que hay requisitos que se los guardan, o sea, que ponen, cumplimos equis, ¿vale?, pero luego hay otros que no los dicen, y que también a la hora de, cuentan, pienso eh, por ejemplo en según qué sitios preferirán seguro a un hombre, pero no lo van a poner, primero porque queda fatal,...

Participante 3: Sí, eso no lo ponen, sí.

Participante 6: pero eso pasa por ejemplo. O sea, no van a poner hombre, pues no, pero luego por ejemplo, si hay un hombre y tu, pues el hombre se quedará, a ti no te dirán que te han descartado por ser mujer, por ejemplo, pero que ha sido por eso, pues también.

Participante 5: Hombre, lo que pasa que, lo que yo quiero decir, es que también, aquí hay que hacer lo que estoy haciendo yo ahora, yo también soy ingeniero, y yo lo que estoy haciendo es coger la ingeniería y casi estoy..., me está suponiendo, o sea, estoy empezando ahora a, echar muchos currículums a Grado Medio.

Participante 4: Yo es lo que hice, ¿qué le voy a hacer?

Participante 5: ¿A Grado Medio?

Participante 4: Mm.

Participante 5: Quiero decir, es lo que decía, lo que he dicho antes, la vida no me va en la entrevista, pero claro, hay que trabajar, entonces...

Participante 6: Pero tienes que llegar a eso.

Participante 5: Claro.

Participante 6: O sea...

Participante 5: Claro, también tengo claro que mi situación es muy fácil porque no tengo ahí a nadie colgando de mí, entonces claro, que también dice mucho, evidentemente, está claro, pero buf. Claro, es que está, hay dos cosas, primero, que te pasas con el currículum yyy, entonces, lo que hemos comentado ya, entonces te pasa y dicen, pero este tío o hay que pagarle mucho o si viene porque la cosa está buena a la primera de cambio se me va a largar...

Participante 7: Ya, pero es que nadie dice que te vayas a ir...

Participante 5: y dices, pues lo hago por debajo.

Participante 7: es que ellos no tienen criterios para predecirlo o para saber lo que vas a hacer tú en realidad.

Participante 6: Pero ya de antemano lo haces...

Participante 5: En realidad es por, no es...

Participante 6: pero de antemano lo hacen.

Participante 5: es en realidad, es coger y ver lo que están pidiendo, si es que puedes, y ajustarte más o menos a lo que ellos están pidiendo...

Participante 6: Sí, es que...

Participante 5: y no pasarte ni por aquí ni por aquí, ni por aquí.

Participante 6: yo busco este perfil...

Participante 5: Exactamente.

Participante 6: y quiero esto, esto, esto y esto, que tú cumples ocho y otro cumple diez, que está, que hay cosas que no se pueden mm, de antemano pues que yo que sé, tu currículum, vale, es tu carta de presentación, es la, la primera puerta para tu acceder a una entrevista, pero, yo pienso que hay otras muchísimas cosas que cuando en un currículum no se ven, no se saben, o sea, no puedes, y en cambio ya, te han descartado con el currículum, yo pienso que es, tiene que haber un equilibrio entre la formación y luego una serie de competencias personales para desarrollar, y eso por ejemplo en el currículum lo puedes ver o no lo puedes ver.

Participante 3: Pero es que no tienes otra puerta de entrada...

Participante 6: Ya, ya.

Participante 3: o conocidos, o j ojo, o currículum, o...

Participante 6: Pues por eso...

Participante 3: no sé.

Participante 6: es que claro, que es muy triste, un folio.

Participante 4: A ver, yo...

Participante 3: a ver, pero es que pien, si nos ponemos desde ese punto de vista...

Participante 7: Los organismos públicos lo hacen, bueno, si vas, en el INAEM y

Participante 6: Sí, sí.

Participante 7: y sitios así, yo no sé si es, porque esos puestos se dan a lo mejor por, a conocidos, pero te piden un papel, que lo lleves, y que a partir de eso deciden,...

Participante 6: Por eso.

Participante 7: y es bastante triste porque...

Participante 6: Por eso, te quiero decir.

Participante 7: eso no da ningún...

Participante 6: ninguna garantía de nada,

Participante 7: no.

Participante 6: porque tu puedes tener equis, equis, equis, pero luego por ejemplo, pues puedes ser un desastre, yo que sé, a nivel organizativo, o, o en la relación, no sé...

Participante 7: porque es que no entiendo que eso se vea en una entrevista...

Participante 6: en multitud de cosas te digo.

Participante 7: porque eso debe ser que ya tienen preparada la carta para devolvarte como que eres muy valioso pero que no te seleccionan, porque es breve, no sé.

Participante 4: ¿Cómo que no tienen preparada la entrevista? Que, ¿del INAEM?...

Participante 7: Que hay ofertas del, del INAEM...

Participante 4: Mm.

Participante 7: en las que ofertan un perfil...

Participante 4: Sí.

Participante 7: lo cumples, y te mandan, bueno, tú presentas tu candidatura y dicen, no, vamos a decidir nosotros, nos traes tu currículum y tus méritos...

Participante 4: Mm.

Participante 7: y los llevas, y te devuelven una carta, al, a las dos semanas diciéndote que no te seleccionan, pues eso es realmente sospechoso eh

Participante 4: Es eso, que la selección la hace el INAEM, ¿no? No la empresa que busca...

Participante 7: Sí, la hace el INAEM, pero, ellos hacen una entrevista.

Participante 6: a lo que se refiere es que ella cumple todo el perfil...

Participante 4: Ya, ya.

Participante 6: o los requisitos

Participante 7: Yo quiero una entrevista entonces...

Participante 1: pero es que no es solo el INAEM...

Participante 7: eso está dado.

Participante 1: hay empresas también que no te dan opción a entrevista

Participante 7: Mm.

Participante 1: o sea, yo llevo siete meses y he hecho solo dos entrevistas, y por conocidos eh.

Participante 7: Ya.

Participante 1: Por eso me preocupa a mí el tema este que, ¿cómo está la situación? Es que no la veo yo...

Participante 7: Pero es que...

Participante 1: si tú me dices que llevo poco tiempo.

Participante 4: Perdona también, que antes me he reído, pero que claro, no ha sido intención de ofenderte...

Participante 1: que no, que no...

Participante 4: que yo me pegué diecinueve meses y...

Participante 1: que no me lo tomo a mal, que claro, si en siete meses, con experiencia, con formación y demás, y no tienes opción a, a una entrevista, pues...

Participante 4: Pero eso que, que yo también he mandado un montón de currículums, mandé muchos proyectos de esos espontáneos, pero...

Participante 7: Mm, autocandidatura.

Participante 6: Autocandidatura.

Participante 4: cero, de esos cero, vamos, o sea, pero cero, y mandé no sé, entre, no eché mis cuentas, ninguno me llamó, y de los que salen por Infojobs o tal, pues también.

Participante 1: Es que los de Infojobs ahora mismo no valen, con la cantidad de gente que hay...

Participante 4: Hombre esto...

Participante 1: los de Infojobs no valen.

Participante 4: tú has conseguido trabajo por, por conocidos...

Participante 1: Sí.

Participante 4: pues yo, mis tres últimos trabajos han sido por Infojobs

Participante 1: Pues ahora mismo, yo estoy apuntado, me parece que estoy en sesenta ofertas y no me han llamado de ninguna.

Participante 5: Hombre, yo recuerdo que más o menos de las ofertas que estoy ahí metido en Infojobs...

Participante 6: A mí de una me, me llamaron.

Participante 5: no, yo estoy en proceso en todas.

Participante 6: Jajaja, bueno eso....

Participante 5: Bueno eso ya, puf.

Participante 6: bueno, en otras ni te contestan, ni te descartan ni nada, o sea.

Participante 5: Pero, pero una pasada...

Participante 7: Sí, exactamente.

Participante 5: Eso sí...

Participante 6: Currículum recibido.

Participante 5: a lo mejor es un puesto y te encuentras a lo mejor una media de doscientos y pico personas eh, y yo, joder.

Participante 6: Pues eso, que no sabes con quien compites tampoco.

Participante 1: Eso aquí en Zaragoza, en Madrid te vas a dos mil y pico.

Participante 5: Claro.

Participante 7: Yo el otro día estuve en un, en un, bueno en una prueba, bueno en una dinámica de grupo en la que si se, sí que supe, bueno ya sé quiénes son algunas de las personas que compiten conmigo, éramos doce personas, para un puesto, y nos presentamos y..., y bueno, ya sé quiénes compiten conmigo y aquel puesto, los doce lo podíamos hacer, y eso también es..., es triste, pero bueno.

Participante 5: Mm.

Participante 7: Aquel puesto eh, igual otros no.

Participante 6: Ya.

Participante 4: Pero, y, y..., cuando decís, quién era ese puesto, porque si luego a lo mejor te llaman y tu pides..., veinte mil, y tu pides diecisiete, y el otro pide quince, se lo van a dar al de quince...

Participante 7: pues eso ya no...

Participante 4: que yo pienso que es el que más influye...

Participante 7: no sé, eso ya no se lo pregunté, nada más.

Participante 4: ahora, o sea, éste cumple y éste cumple, pero me están pidiendo menos.

Participante 5: Yo ahí no estoy de acuerdo, vamos.

Participante 6: Yo tampoco.

Participante 4: ¿No?, vale.

Participante 3: Que ellos tienen un dinero que te van a pagar y...

Participante 4: ¿Seguro?

Participante 3: pidas más o pidas menos...

Participante 4: ¿Seguro?

Participante 3: Sí, yo pienso que sí.

Participante 1: Hombre, hay mucha gente desesperada ahora.

Participante 3: si pides menos, no te van a dar menos eh

Participante 5: Puede ser muy malo también pedir menos poco.

Participante 3: Pero tú crees que te eh...

Participante 1: Pero...

Participante 3: que negocian a la baja, bueno es que eso ya, no ha llegado ni...

Participante 1: Hay...

Participante 3: ni por el forro vamos, a negociar...

Participante 6: Jejeje.

Participante 1: hay gente que se le acabado el paro y necesita un ingreso

Participante 3: a mí me dicen que sí, ah pues tira, lo que me des...

Participante 6: Jejeje.

Participante 3: pues a día de hoy sí.

Participante 1: Así es, así está.

Participante 5: Es que si tu, lo que te quiero decir es...

Participante 3: Pero ellos ya saben lo que te van a pagar, pienso eh.

Participante 1: Yo creo que no.

Participante 6: Pero un intervalo salarial por lo menos sí...

Participante 3: O el convenio, el convenio está ahí.

Participante 6: que tienen que tener...

Participante 3: Sí.

Participante 6: que te muevan entre x y x...

Participante 7: Hombre, yo creo que tampoco se gana más.

Participante 6: pues yo creo que sí que lo tienen.

Participante 5: Hombre, muchas cosas que hablan las empresas es de la seguridad que tengas en tigo mismo, y lo que tú te valores también, si estás ofreciéndote por una mierda, ya ellos, ahí estás pecando en contra tuya...

Participante 4: Es que sí, que a lo mejor si...

Participante 5: pero además por dos caminos distintos...

Participante 4: lo que me comentabas tu, que es lo de que, hay gente desesperada y dicen, pero este tío...

Participante 5: Exacto, entonces tampoco puedes hacer eso, lo que digo también, es que también es peligroso en un trabajo...

Participante 4: Ya, pero claro, y ¿qué haces? ¿Pides más?

Participante 5: Bueno, pues no te voy a decir que menos.

Participante 4: Es que yo ahora, es lo que eh... dentro de la empleabilidad que yo he perdido es la, que yo no sé qué es lo que una persona salarial está cobrando o, o un ingeniero. Yo no lo sé...

Participante 5: Hombre...

Participante 6: Es que tienes tu currículum hace años...

Participante 4: yo lo sabía cuando yo estaba, hace dos años.

Participante 6: van a querer tu currículum aprovechando la situación

Participante 4: Claro.

Participante 6: que a lo mejor tu cobres menos que lo que está cobrando el ingeniero ahora, que está trabajando.

Participante 5: De todas formas eso es fácil de ver eh.

Participante 2: Yo tengo un amigo ingeniero, con carrera, experiencia...

Participante 6: El que está consiguiendo todos sus Derechos...

Participante 2: y está cobrando ochocientos y pico euros, a cuarenta horas, y se da con un canto en los dientes porque no encontraba trabajo.

Participante 5: Pero está en, en la titulación no puede poner ingeniero.

Participante 2: No la a...

Participante 5: O sea, en el no puede poner...

Participante 1: Pondrá técnico.

Participante 5: o sea, en la nómina, en el contrato.

Participante 2: No lo sé, eso no le he preguntado, pero está haciendo el trabajo de ingeniero

Participante 5: No, no, si lo conozco yo en la empresa, en la misma empresa que...

Muchos: Jajajaja

Participante 5: es que en la empresa en la que estaba yo trabajando antes, empecé cobrando eso también...

Participante 2: Sí, sí.

Participante 5: o sea donde, o sea, yo estuve de ingeniero técnico, lo que pasa que claro, que no entré como ingeniero técnico, entré como programador...

Participante 2: No lo sé, eso no se lo he preguntado, pero...

Participante 5: Pero bueno, aun así fueron ochocientos cincuenta euros.

Participante 2: él es ingeniero químico, y está en una empresa de tratamientos de agua...

Participante 5: Mm.

Participante 2: y está cobrando eso, y se da con un canto en los dientes porque no encontraba nada.

Participante 5: De todas formas, en la empresa en la que trabajaba yo...

Participante 2: Jajaja.

Participante 5: en esa sí que hay un montón de ingenieros, era ahí había un montón de ingenieros cobrando pues es, cantidades muy parecidas a esa...

Moderador: ¿Qué consideráis que estáis haciendo para mejorar vuestra empleabilidad?

Participante 5: Hombre, yo lo tengo muy claro, formación.

Participante 6: Yo también.

Participante 5: Yo en estos momentos estoy metido con un post, bueno, ya lo sabes, con un postgrado de energías renovables, estoy, luego estoy detrás de un curso de autómatas que para temas de producción es fundamental, yy bueno, pues eso es lo principal, y luego hay temas tan básicos como puede ser meterte, pues con tema de idiomas, o pues en mi caso que ya he tocado un poco, pues programación. Eh, el tema de formación es fundamental, eso está claro.

Participante 3: Ya, pero, por ejemplo,

Participante 5: Y y.

Participante 3: con lo que has comentado es contraproducente a lo que has comentado tú, formarte mucho, a ver, que sí que todos lo que hacemos es formación, ¿vale? Pero luego, si tienes...

Participante 5: De todas formas...

Participante 3: tantísima formación y tantísimo todo...

Participante 6: Mm.

Participante 3: te van a tirar, o sea, es que. Vale, que yo no me voy a quedar parada en casa por no formarme por, para que me contraten...

Participante 6: No, te van a tirar en puestos para, inferiores, a ver, por ejemplo, ahora para puestos medios, es mi opinión, lo que pienso es que por pedir, pues, donde antes pedían un idioma o dos, pues ahora te piden tres, si antes te pedían formación en un postgrado, pues ahora te pedirán el máster en no sé qué, y...

Participante 7: Tampoco piden más, piden lo que hace falta, no lo sé.

Participante 6: pero, pero estoy hablando que, para ese tipo de, y que pasa, que por ejemplo ahí te van a pedir experiencia, que es lo que vosotros decís, pon, un pequeño es, si ahora por ejemplo dices, pues lo

redirijo y voy a optar, porque hace por ejemp, en épocas de no crisis, yo conozco muchísima gente que es química o es ingeniera, y está trabajando, sí, en una empresa química, en una tal, pero está de administrativo, ahora yo creo que, ahí es donde, si tu por ejemplo dices, bueno, pues mira, voy a empezar a trabajar como administrativo, y ya me abriré yo camino...

Participante 3: Pero si es que ahora de administrativo hay...

Participante 6: y yo ahora...

Participante 3: veinte mil...

Participante 6: pues eso, ahí es donde te van a descartar...

Participante 3: ajajaj.

Participante 6: ahí es donde pienso yo que te descartan...

Participante 7: Eso no lo puedes saber.

Participante 6: porque tienes excesiva formación.

Participante 5: Yo quizás quería anotar, sobre el tema de si asusta mucho la, o sea, lo que hemos comentado antes de que la formación exagerada puede parar al otro, porque eso, no, no es la formación en realidad la que va a, yo creo que pones un montón de formación y eso no va a tirar atrás a a, al que te va a contratar, eh, eh, más bien es, el nivel de formación que tengas en la experiencia. Eso sí que le puede parar, y además es lógico, porque obviamente puede ser que una persona ha tenido otra, un trabajo relevante realmente, con responsabilidad, donde tú sabes que no te cobraron un buen dinero, etcétera, etcétera, pues claro, si tu le estas ofreciendo una cosa menor de lo que ya tiene como en su experiencia, pues eso es lo que ya puede asustar, más que la formación...

Participante 7: Pero...

Participante 5: realmente la formación, por sí misma, si no está acompañada de experiencia no puede echar a nadie atrás.

Participante 1: Pero la, la formación, no sé vamos, yo igual soy un poco pesimista, por mi carácter, tú estás haciendo un postgrado, o sea, o un máster...

Participante 5: Mm.

Participante 1: pues creo, y estoy convencido de que estarás aprendiendo...

Participante 5: Mm.

Participante 1: pero la formación que ofrece el INAEM...

Participante 7: Eso...

Participante 1: o la CREA o tal.

Participante 5: Es espantosa, sí, pero...

Participante 1: No, no tanto, o sea,...

Participante 5: Jajaja.

Participante 1: porque yo lo que he recibido a veces son pues, una serie de transparencias o de diapositivas de power point, que te las ponen ahí en un, en una pizarrita, y con eso pues no aprendes, o sea...

Participante 4: Pero el problema es que...

Participante 1: te dan unas nociones, tal, pero no...

Participante 6: Pero el problema es que los cursos que ofertan son como muy básicos...

Participante 1: Porque mira...

Participante 6: quiero decir...

Participante 5: No a todos eh...

Participante 1: si quieres algo específico tienes que pagártelo.

Participante 6: sí, tienes que pagártelo, sí.

Participante 5: hay que buscarlos, hay...

Participante 1: yo hice el de doscientos cincuenta horas de administración de redes, informáticas, y..., al principio muy bien, pero luego me quedé decepcionado, porque yo no he aprendido a administrar una red, sobre todo porque la..., pues, tienes que tener un ordenador cada uno, y estábamos ahí quince personas, o sea, un ordenador con un servidor, para poder estar trabajando, y lo que no puedes es que haya un servidor, y haya tres ordenadores para, para quince personas, o sea, es que no, no daba abasto el, el equipo para formarnos a todos, entonces claro...

Participante 5: yo re...

Participante 1: sí, son muchas horas, pero no, no, o sea...

Participante 5: yo recuerdo un curso de Java, también que hice en el INAEM, hace ya muchos años...

Participante 1: Sí, yo también hice uno de Java.

Participante 5: y el tío en la academia izquierdo, un tío que era, a mí me parecía impresentable, le tío lo que hacía era, teníamos además, ahí sí que teníamos todos un ordenador, pero el tío lo que hacía era coger, tenía un libro y co, te escribía los programas en la pizarra, tú imagínate que pérdida de tiempo...

Participante 1: Ya.

Participante 3: A ver, que hay formadores...

Participante 5: y nosotros copiándolos...

Participante 3: que son penosos.

Participante 5: y después a ver si funcionaban.

Participante 3: O sea...

Participante 6: Como en todos.

Participante 5: y nosotros a ver si funcionaba...

Participante 3: leen el libro y punto, ya, y, yo he trabajado de formadora y hay cosas que dices, no sé cómo estoy aquí.

Participante 7: Y los de teleformación...

Participante 5: Pero fíjate.

Participante 7: ahí sí que no tienen, la mayoría no están preparados para.... Son, bueno, por el contenido que tienen.

Moderador: ¿En qué sentido pensáis que la orientación profesional puede ayudaros para mejorar la empleabilidad?

Participante 5: Pues a ver.

Participante 3: ¿A qué te refieres con orientación profesional?

Moderador: Orientación, a recibir orientación.

Participante 1: Ah.

Moderador: Por ejemplo...

Participante 3: Ah, vale, vale.

Participante 1: Pues mucho, ahí sí que mucha.

Participante 7: Es que estamos adaptados a lo que...

Participante 4: Sí, porque aunque luego te encuentres a un entrevistador que te está haciendo preguntas que no esperas, pero sí que te ayuda a, a, a buscar trabajo, a encontrar más sitios donde buscar y cosas así. Yo pienso que es fundamental, no se puede ir por libre en ese sentido.

Participante 5: Hombre...

Participante 3: Nada más sea por apoyo, o sea, a parte de todos los, todo lo que te ayudan, que te dicen donde buscar, a parte, tener una persona que realmente, por ejemplo, en mi caso que estoy yo sola, mm, sola todo el día, digamos, de una persona que le, que le digas pues es que no sé, es que no me contestan de aquí, pues no me contestan de allá, y que te eche una mano y que te explique y que te diga, pues haz esto o haz lo otro, yo creo que eso también, psicológicamente ayuda un montón, o sea, ya no solo por la ayuda técnica que te puedan ofrecer, sino la ayuda psicológica, yo n, yo no estoy del todo mal, pero he conocido gente que está muy muy, muy mal, entonces igual eso también psicológicamente les ayuda un montón.

Participante 5: Yo también...

Participante 3: Desde mi punto de vista.

Participante 1: Hombre, te pueden dar alguna directriz de por dónde mirar y...

Participante 5: Yo pienso que sí, que sí que es importante entre otras cosas,...

Participante 3: A parte de las directrices eh, aparte de todo eso, en técnica.

Participante 5: Sí. Hombre, hay una, hay una orientación técnica muy importante, pues a la hora de bucar fuentes eh, de darte las fuentes, de darte cómo buscar esas fuentes, eso es importante, y luego también hay un componente sobre todo, ya que estamos otra vez con el tema de las entrevistas, que claro, hay gente, que es como todo, hay gente pues bueno que no tienen inteligencia emocional, digamos innata, y entonces pues en una entrevista es una cosa que tiene ganada, porque claro, vas a saber más cómo, como, digamos, navegar a través de tu entrevistador. Pero eso no siempre es así, muchas veces, pues entre que estás nervioso o que no, hay cosas ya, hay actitudes o fórmulas aprendidas que te puede dar el orientador, por ejemplo, pues con un taller de entrevistas que, ya bueno, a lo mejor sino no las piensas, pero quizá para la próxima entrevista, ya las tienes preparadas, o sea, son cosas que tienes preparadas, o sea creo que es muy importante, realmente, la orientación, la orientación a, digamos de la búsqueda de empleo en ese sentido, porque claro, aprendes técnicas, métodos, es una, y luego pues eso, el tema de, luego también, el tema un poco la actitud, que también, ¿no? Pues un poco darte consejos en cuanto a tu actitud, en cuanto a qué puedes hacer para ir más, con más ánimo o, o luego con, o bueno, o fórmulas, fórmulas, por ejemplo, fórmulas que puedas aplicar en una entrevista, o lo que hemos dicho antes, hay gente que es muy rápida en ese sentido, que tiene una habilidad social muy grande y pues las sortea con una facilidad tremenda, pero no todo el mundo tiene esa facilidad, entonces pues también interesa, esas fórmulas, por llamarlo de alguna forma, en fin, en ese sentido creo que sí que es importante, y en la búsqueda de empleo, lo que es la técnica de búsqueda de empleo, las fuentes, que te las den, que te digan por donde puedes buscar, con quien puedes hablar, que te digan, pues mira, esta fuente de aquí, por ejemplo, o el coger, pues mira, lo primero, te doy un consejo tan evidente, qué es lo que puedes hacer, dile a tus amigos que estás en, estás

en paro, porque lo que estamos diciendo, de los contactos, no sé, cosas de estas que parecen tan evidentes, cuando te das cuenta, pero bueno, que son cosas con las que tienes que contar para que realmente tomes cartas en el asunto.

Participante 7: Es que hay mucha gente que no conoce todas esas cosas, porque es bueno para ponerse a buscar trabajo...

Participante 5: Claro.

Participante 7: y a corto plazo tiene, puede ser más efectivo que hacer formación, que la formación luego la puedes hacer cuando estés la empresa según lo que necesiten.

Participante 5: Mm.

Participante 7: No sé.

Moderador: Y ¿qué habéis echado de menos en la orientación? De la orientación que habéis recibido que..., qué hubierais mejorado, qué hubierais, qué habéis hecho, qué habéis echado de menos, o algo que..., hay algo que digáis, pues mira, pues esto me hubiera gustado que me hubieran facilitado más esto o lo otro, ser críticos.

Participante 4: Yo creo que lo que a mí no me ha funcionado es el llamar a la empresa, una vez que he mandado el currículum, llamar a la empresa para ver si han recibido el currículum y tal. Yo, las, buf, las he llamado alguna vez, y no he recibido buenas contestaciones por parte...

Participante 3: Esto también desespera un montón, desanima muchísimo, o sea...

Participante 4: Sí, yo...

Participante 3: al llamar a la empresa...

Participante 4: Sí, si ha sido seleccionado ya le llamarán.

Participante 3: o, o, los de autocandidatura por ejemplo, yo llamé un día y casi le animo yo al entre, de la entrevista, al que llamaba.

Muchos: Jajajaja

Participante 4: Sí.

Participante 3: Llamé y dije, llamé y digo, oye ¿dónde quieren que le envíe el currículum?, no, no, no necesitamos a nadie, pero hombre, por si acaso, no, no, estamos, vamos a punto de cerrar, estamos como para subsistir, como para contratar a alguien. Me quedé, con el teléfono colgando que casi le iba a decir, venga ánimo, no se preocupe, que ya saldrá el sol, o sea, pero me entraron unas ganas de decirle eso, y luego me sentía mal de decir, fíjate, yo estoy peor que él, que él está trabajando, y está cobrando y yo, jeje, le tengo que animar a él, pero es que, o sea, y te reciben, eso o un, que no...

Participante 6: ¿Y tú ahí no pensaste que qué falta de profesionalidad?

Participante 3: muchísima.

Participante 6: Porque, quiero decir...

Participante 4: No sé, dicen algo...

Participante 1: Hombre, a mí eso me lo han contestado por mail y tal, también.

Participante 3: pero ahí dice mucho la empresa...

Participante 6: Por eso.

Participante 3: no vas a volver a enviar el currículum ahí.

Participante 6: Pero aparte.

Participante 3: Y en otras llamo, y te dicen, no, no, que acabamos de contratar a alguien...

Participante 5: Es que lo del teléfono...

Participante 3: y yo, pero te mando el..., no, no, no lo quiero, ahí no voy a trabajar ni ahora ni nunca, o sea.

Participante 6: Pues por eso, lo que te digo, una falta de profesionalidad, vamos.

Participante 5: Hombre, a mí lo del teléfono, reconozco que me cuesta mucho, y si es insistir ya ni te cuento.

Participante 3: A mí tampoco me gusta insistir.

Participante 5: Yo, yo lo reconozco, pero...

Participante 3: Pero es un punto débil que tengo, pero...

Participante 5: puede pasar lo que tú dices, pero este pesado, buf, no sé qué, y ya, ya pues vas un poco en contra, también depende un poco primero con qué personas te tap, porque a lo mejor no, el encargado de recursos humanos, o que te coja la llamada la recepcionista y esté amargada y te mande al garete, o, y, pero bueno, es una forma de mostrar interés, muchas veces no es afortunada, también yo pienso que muchas veces no..., no...

Participante 3: Pero es una forma de mostrar interés, pero si te toca la recepcionista ya ves tú el interés a dónde llega...

Participante 5: Sí.

Participante 3: a la puerta.

Participante 4: Pero...

Participante 5: Sí, es como...

Participante 3: es verdad, no llega dentro.

Participante 5: es como, es como lo de mandar, ir a la empresa a echar currículums, es que hoy en día eso, claro, también me estoy dando cuenta que también eso ya, puf, ya no porque es entallable, porque las empresas realmente que son un poco dignas, como digo yo, ya todo te lo acep, es que ya es todo, es que ya tienen hasta una cuenta de usuarios, para que te quedes según su formulario tu currículum...

Participante 3: Sí.

Participante 5: y todo, claro, mostrar interés, hombre ahí no formas interés, es encontrar una excusa, por ejemplo en la que te encuentres con que tu, por alguna razón tu currículum cambia en cualquier parte, en ese qué es, te quiero decir, es una forma de ser pesado, pero está justificado ¿no?, parece que ya lo justificas un poco, no es como la llamada que es un poco directamente ser pesado, pues yo que sé, en mi caso por ejemplo, yo me voy a mudar, pues ya tengo una cosa para coger, bum va, y mandar otros tres currículums, o un curso nuevo que hagas por ejemplo, o sea, repetir y mandar.

Participante 3: Pero estamos en lo mismo.

Participante 7: Pero si has dejado el teléfono...

Participante 5: ¿Eh?

Participante 7: que si has dejado el teléfono.

Participante 5: Ya, pero el currículum que tiene ellos es falso, te quiero decir, yo estoy justificando mi nueva aa, el que sea un poco pesado otra vez.

Participante 7: Es que cuando reciben muchas veces el mismo tampoco te beneficia.

Participante 5: No, claro que no, o sea, una o dos veces, a la tercera no, date cuenta que...

Participante 3: Jaja.

Participante 5: No, ya no, jajaja. Pero vamos, sí.

Moderador: Bueno, ya vamos a terminar, que ya más o menos llevamos el tiempo que habíamos marcado inicialmente, pero antes, sí que me gustaría que me dijerais si queréis comentar algo, sobre todo en relación a los sentimientos, a cómo os sentís en el proceso de búsqueda. Si cada vez estáis más animados, si cada vez menos desanimados, si tenéis altibajos, sí, quien os apoya más a la hora de continuar con la búsqueda, donde veis la luz, donde veis la oscuridad.

Participante 5: Hombre, conforme pasa el tiempo está claro que..., vas perdiendo fuerzas, en ese sentido es normal y, y bueno, y luego los altibajos evidentemente están ahí, es que son unos momentos en los que estás animado, y otros en los que estás en la miseria, vamos, es que hay momentos muy malos, y hay momentos que estás más, más animado, eso nos pasa a todos, eso es un ciclo inevitable, y contra más pasa el tiempo, pues eh...

Participante 1: Es peor.

Participante 5: el ciclo de abajo es cada vez peor, eso es evidente también, y si bueno, y según la situación de cada uno pues, claro, puf, es, es difícil, sabes, como va pasando te vas desanimando, eso está claro.

Moderador: ¿Y qué puede ayudaros a, a que eso no fuera así, a...

Participante 5: Estar ocupados.

Moderador: a mejorar?

Participante 5: Estar ocupados.

Participante 7: Ya, pero uno por sí mismo también se puede ayudar.

Participante 5: Sí, sí, es, en general...

Participante 7: Y puedes, y a lo mejor no lo sabes cómo.

Participante 5: Estar ocupados.

Participante 1: Pero la cabeza muchas veces, aunque estés ocupado la cabeza se va eh.

Participante 3: Sí

Participante 5: Una forma de estar ocupados...

Participante 1: A mí me pasa eh.

Participante 5: una forma de estar ocupados, es por ejemplo...

Participante 3: Pero si no estás ocupado aún más...

Participante 7: Es que no sabes si lo que haces te va a servir,

Participante 3: Pues sí.

Participante 7: entonces estás un poco...

Participante 5: Es que tampoco puedes pensar eso...

Participante 7: en decir, bueno, estoy perdiendo aquí el tiempo, yo no creo que, yo no he estado desanimada la verdad, pero, pues bueno, sí que tengo que hacer cosas o podría estudiar más y dedicar todo ese tiempo libre que tengo y no sé si realmente me va a servir o no, y no estoy empleando el tiempo tan efec, bueno de la forma efectiva como lo hacía cuando trabajaba, que salía de trabajar y hacía todas, las mismas cosas que hago ahora.

Participante 3: Pero eso igual es la sensación que tú tienes ahora, porque tú tienes muchísimas horas del día, pero si luego echas la vista atrás de todo lo que has hecho, por ejemplo el mes pasado...

Participante 7: Sí.

Participante 3: porque a mí me pasaba igual, yo decía...

Participante 7: Si no he hecho nada, jeje.

Participante 3: madre, pues si no he hecho nada, no he hecho nada o no sólo hago que perder el tiempo, solo hago que per, pero luego empiezo, eh a ver, que hice el mes pasado, ah pues fui al curso no sé qué, fui al curso no sé cuantos, luego fui a..., pues hombre, también he hecho cosas...

Participante 7: Claro.

Participante 3: vale, también me he tocado la barriga, viendo la tele o lo que sea...

Participante 7: Jeje, sí, claro.

Participante 3: Porque tienes muchísimo tiempo.

Participante 7: Claro.

Participante 6: Claro.

Participante 3: Entonces... claro.

Participante 5: Y también es necesario Jajaja.

Participante 7: Pero es lo que dices, vale, he terminado tres cursos pero esto, ¿en realidad me va a servir para trabajar?

Participante 3: Pero por lo menos, para no desanimarte tú misma, para no estar por los suelos.

Participante 6: Claro.

Participante 5: Muchas veces, el desánimo viene porque la conciencia no la tenemos tranquila, y eso también...

Participante 7: Pues si yo la tengo muy tranquila, jeje.

Participante 5: lo has comentado tú antes y bueno, a mí me pasa, yo muchas veces digo yo, pues aquí podría haber perdido más tiempo, a mí me pasa, y eso también desanima.

Participante 7: Mm.

Participante 5: Pero vamos, hay una cosa que por ejemplo hay una cosa que tenemos, hay una cosa que es cierta, cuando estás de altibajos es curioso porque claro, dices, un día por ejemplo coges, dices, y a lo mejor, si has estado estudiando porque estás estudiando y no tienes más remedio que estudiar, pero dices, ostras, pero el tema de buscar empleo lo estoy abandonando, y eso te está ahí, porque a lo mejor hay días que no haces nada de eso...

Participante 7: Sí, pero bueno.

Participante 5: Y que curioso que normalmente, cuando es, cuando estás aquí es cuando has hecho algo de eso, yo eso lo estoy notando, por lo cual, yo me estoy dando cuenta de una cosa, una solución que tengo para evitar esos bajos, esos bajones que tengo es, por ejemplo, meterme, o bien buscar una empresa de estas de eh, de, de recursos humanos y a lo mejor con que rellene una esa mañana, ya ese bajón...

Participante 7: Jajaja.

Participante 5: ya no lo voy a tener ese día.

Participante 6: Porque te lleva mucho tiempo lo que tienes que rellenar.

Participante 5: Sí, es un coñazo.

Participante 7: Inviertes tu tiempo...

Participante 6: Porque yo desde luego...

Participante 5: Es un coñazo, es espantoso.

Participante 7: Horrible.

Participante 6: media mañana solamente, quiero decir, que tampoco te creas tú que me cunde...

Participante 5: pero a mí por ejemplo no sé si es que yo, no sé si eso funciona con los demás, a mí por lo menos, yo me lo, estudiándome a mí mismo me doy cuenta de que sí, me planteo a lo mejor, pues bueno, pues este día o me apunto a una empresa de recursos humanos, o una empresa que me importa tres pedos...

Participante 6: Ya, pero que es el hecho de sentir que por ti no quede...

Participante 5: que tenga que ver con ingeniería. Pero por lo menos, mientras yo tenga la sensación, que por mí que no quede...

Participante 6: Exacto.

Participante 5: los bajones son mínimos, eso está claro, los bajones son mínimos, por ejemplo, yo es lo que estoy diciendo, yo me, yo al principio, claro, al principio cuando comía, zás, estás con el tema de que no, cosas que vi en ingeniería, y no sé qué, no sé cuantas, ahora no, ahora estoy echando en El Corte Inglés, al Mercadona, a, al Decathlon, al no sé qué, pero bueno, me está funcionando, pues sí.

Participante 1: ¿Cuánto tiempo?

Participante 5: porque me doy cuenta que los bajones que tengo son mucho men, son menores...

Participante 1: y ¿Cuánto tiempo llevas tú en paro?

Participante 5: Yo llevo seis meses, voy a hacer, voy a hacer seis meses.

Moderador: ¿Os pasa lo mismo a los demás?

Participante 2: Yo me desanimo igualmente, porque yo digo mm, se pasa el tiempo, no tengo experiencia, no encuentro trabajo, no sé cuando voy a hacer una vida porque no voy a ahorrar nunca, a mí es que se me acumula todo en la cabeza, digo es que, con cuatro años y aquí estoy...

Participante 1: A mí lo que me han recomendado para...

Participante 6: Ya, pero no puedes preocuparte tanto por eso.

Participante 2: Ya, pero, no puedo hacer, no puedo pensar en una vida, no puedo pensar en nada, o sea, en, en vivir con mis padres.

Participante 1: Oye, yo empecé a trabajar a los, en el, a los veintiséis años eh...

Participante 6: Yo también.

Participante 3: ¿Sí?

Participante 1: no había tenido ningún trabajo.

Participante 2: Sí, pero yo empecé, yo sí que había estado trabajando antes, y claro, yo el problema mío, que tú lo sabes, que me orienté a banca, y ahora cómo voy a seguir con eso, entonces he hecho como administrativa, y me dicen, es que tu perfil es comercial de banca, a ti no te queremos, y tengo experiencia en administrativo, pero como he estado más en cajas y bancos, pues de ahí es imposible, ahora vamos, y me contrataron, pero como, el, el contrato me lo cancelaron por la fusión, pues nada, pues así estoy, entonces yo de lo mío lo veo imposible, yo de lo que de la carrera que he hecho lo veo imposible.

Participante 5: Y, pero, ¿Y te planteas otros horizontes distintos a ese?

Participante 6: Abrir camino.

Participante 2: Pues es que no sé, como, porque digo, me amplió a más empresas, a, nada, y me dicen todas lo mismo.

Participante 5: No, no hablo de empresas, hablo de...

Participante 2: O, he echado también como dependienta y todo, porque he estado tres años mientras acaba la carrera como dependienta.

Participante 5: Mm.

Participante 2: Y me dicen no, porque al día siguiente si te sale uno de lo tuyo, lo que comentabais antes...

Participante 5: Es que...

Participante 3: Quita la carrera.

Participante 2: Lo que he comentado, quito la carrera...

Participante 5: el título quítalo, es que...

Participante 3: Quita la carrera.

Participante 7: Depende del puesto.

Participante 3: Ya está.

Participante 1: Ni lo nombres cuando...

Participante 6: Claro.

Participante 5: Claro.

Participante 6: Tú adáptalo según a la oferta a la que...

Participante 7: Sólo eso, sí.

Participante 6: Quítalo, te quiero decir como...

Participante 1: lo que pasa que tendrás un espacio en blanco...

Participante 6: Como el ego.

Participante 3: Pero si ha trabajado durante la carrera, pues ¿sabes? Ese hueco...

Participante 1: Sí, pero bueno.

Participante 3: Si durante la carrera ha trabajado ya no se ven tantos huecos.

Participante 1: Sí.

Participante 7: Ya, pero ahora tendré el espacio en blanco de...

Participante 1: Ya, tendrá el espacio en blanco de que has trabajado de lo tuyo, y ¿qué dices?

Participante 6: Claro.

Participante 2: Ah

Muchos: Jajajaja

Participante 3: Media jornada que no se nota y ya está.

Moderador: ¿Qué ibas a comentar tú? Que...

Participante 1: Que a mí para el desánimo lo que me han recomendado es que es hacer mucho deporte.

Participante 3: Ah, eso iba a decir yo.

Participante 1: Si, bueno...

Participante 7: Yo he empezado a hacer deporte.

Participante 3: Anima, o sea, relaja un montón.

Participante 1: lo que pasa es que estando solo...

Participante 3: Quitá la...

Participante 4: Hombre, yo creo, para el...

Participante 1: te da pera pensar, yo voy con la bicicleta y te da mucho para pensar.

Participante 5: Hombre, es mejor cuando vas con alguien.

Participante 1: Por eso.

Participante 5: Y luego, te tomas un par de jarritas de cerveza y vamos, y vienes contentísimo, jijiji.

Participante 4: Yo era una de las preocupaciones que tenía...

Participante 7: Pero lo haces también porque como necesitas, como necesitas actividad y tal, te dices, o salgo de casa y me muevo un rato hoy o...

Participante 6: Pero también te activa, yo creo que el ejercicio te activa, o sea.

Participante 5: Hombre, yo tengo la costumbre, cuando me levanto, hacer media hora de ejercicio.

Participante 3: Te activa y luego descansas por la noche

Participante 6: Sí, sí, te activa...

Participante 3: Acabas, acabas des, relajado.

Participante 6: y liberas tensión o...

Participante 3: Sí.

Participante 6: Por lo menos.

Participante 3: Muchísimo.

Participante 5: Sí.

Participante 4: Yo me puse a preparar la oposición, cuando, nada más quedarme en paro, bueno a los dos o tres meses, de bombero, pero luego vi que era imposible, sobre todo teniendo treinta y ocho años, treinta y siete que tenía por entonces, entrar de bombero, y me llevé hacia mantenimiento del ayuntamiento.

Participante 5: Pero bombero, tú te puedes presentar hasta los treinta.

Participante 4: Hasta los cincuenta y cinco.

Participante 3: Hasta, sí, hasta mayores.

Participante 4: Pero es que las pruebas físicas...

Participante 5: ¿Hasta los cincuenta y cinco?

Participante 3: Sí.

Participante 5: ¿No es hasta los treinta?

Participante 4: No, eso son los policías.

Participante 3: No, no, eso son para los policías.

Participante 5: Ah

Participante 4: Pero con eso quiero decir que, me preparé para bombero, pero me quedé para mantenimiento, pero hay una base que es la constitución, el estatuto básico del empleado público y cosas así, que ya lo tenía estudiado...

Participante 5: Mm.

Participante 4: ahora para mantenimiento, entonces, yo que, yo sí que tenía una ocupación, que me iba a la biblioteca a estudiar. Entonces, sí que me levantaba por la mañana, te obligas a, a, arreglarte, porque si no te levantas por la mañana igual te quedas en pijama hasta las, hasta las doce, ¿no?

Participante 3: Sí.

Participante 4: Entonces eh, sí, formarte

Participante 1: Yo creo que es importante no perder un hábito.

Participante 6: Tener una rutina.

Participante 1: Levantarte a las ocho de la mañana, hacerte todo lo que tengas que hacer y, y luego, pues te dedicas a lo que sea, pero...

Participante 4: Sí, sí, tenía las tardes libres, pero bueno.

Participante 1: pero tener una dinámica diaria, porque sino, buf, tela

Participante 2: Pero lo de la oposición por, lo de la oposición, luego yo también lo he pensado, pero es que también con la crisis y todo esto, están bajando el número de eh, el número de plazas que sale para todo...

Participante 1: Ya.

Participante 2: lo dicho, para profesores, no sé si lo habéis oído...

Participante 4: Sí.

Participante 2: Madrid que ya no van a convocar,

Participante 6: No convoca.

Participante 2: no sé qué otra comunidad tampoco, luego por ejemplo, yo tengo amigas maestras que están desesperadas porque dicen, Madrid y todas las comunidades van a venir a Aragón, y no va a, bueno...

Participante 4: Mira, y además...

Participante 2: desastroso.

Participante 4: que hay menos puestos para, para funcionarios, las están haciendo muy difíciles, porque el último examen, que fue el domingo para administrativo...

Participante 6: Mm.

Participante 4: fueron veintiún, veintiuna hojas, de preguntas, o sea, en una hora, veintiuna hojas, que eran ciento cinco preguntas, que había preguntas de medio folio, o sea, lo están poniendo muy complicado, pero, buf...

Participante 5: Sí, pero en oposiciones es, es lo de siempre, en oposiciones es difícil para todos, y es fácil para todos.

Participante 6: Hombre, yo conozco gente que sí que se había presentado otras veces, y sí que comentó...

Participante 5: Mm.

Participante 6: que el nivel de dificultad...

Participante 4: Ha subido...

Participante 6: de esta última prueba...

Participante 4: la han subido mucho...

Participante 6: no tenía nada que ver con otras convocatorias, yo no lo sé porque yo no me he presentado nunca, o sea, yo.

Participante 5: Sí, pero, lo que he dicho antes.

Participante 6: Yo, lo que me han dicho ellas, si es así si y...

Participante 5: Sí, yo también, pero es difícil para ti y para los que están contigo eh, lo que dices es eh.

Participante 6: Sí, sí, no

Participante 5: Pero eso no te pude asustar, puf.

Participante 4: Yo por lo que dice la profesora que tenemos nosotros en la oposición, que luego realmente van esos, van esos, se presentan cinco mil, pero realmente hay preparados cien.

Participante 5: Sí.

Participante 4: Y pasan veinte, que son los puestos que hay, claro.

Participante 5: Y esos pensarán que ha sido el examen jodido, y que mal ha salido.

Participante 2: ¿Tú vas a academia?

Participante 4: Sí, igual estoy prepa...

Participante 2: ¿Cómo se llama?

Participante 4: Logos. Igual estoy preparando la oposición actualmente porque me cuesta un dinero a fin de mes, porque sino ahora igual la dejaba, porque veo pues que va a ser muy difícil entrar de funcionario, pero bueno, ya que estoy pagando, pues me las preparo, ya que...

Participante 2: Sí, claro. No, no, si es que además.

Moderador: Bueno chicos, ¿queréis decir algo para terminar? ¿Algo que se os haya quedado en el tintero que queráis comentar con respecto a vuestro nivel de empleabilidad, vuestro positivismo o negativismo?

Participante 1: Una buena primitiva nos solucionaría el tema.

Muchos: Jajajaja

Participante 5: Esa es la mejor solución, pero hay que hacer la primitiva, eso sí eh