

Fermín Carrillo González

Influencia del proyecto profesional y de la marca personal en la empleabilidad. Diseño, desarrollo y evaluación de la efectividad de un programa

Departamento
Ciencias de la Educación

Director/es
CORTES PASCUAL, M. PILAR
ALEJANDRA
OREJUDO HERNÁNDEZ, SANTOS

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



Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

© Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

INFLUENCIA DEL PROYECTO PROFESIONAL Y DE
LA MARCA PERSONAL EN LA EMPLEABILIDAD.
DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA
EFECTIVIDAD DE UN PROGRAMA

Autor

Fermín Carrillo González

Director/es

CORTES PASCUAL, M. PILAR ALEJANDRA
OREJUDO HERNÁNDEZ, SANTOS

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Ciencias de la Educación

2018



Universidad
Zaragoza

Escuela de Doctorado

Programa de Doctorado en Educación

Tesis Doctoral

**INFLUENCIA DEL PROYECTO PROFESIONAL Y DE
LA MARCA PERSONAL EN LA EMPLEABILIDAD.
DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA
EFECTIVIDAD DE UN PROGRAMA**

Doctorando:

D. Fermín CARRILLO GONZÁLEZ

Directores:

Dra. M^a Pilar Alejandra CORTÉS PASCUAL

Dr. D. Santos OREJUDO HERNÁNDEZ

Zaragoza, 2018

AGRADECIMIENTOS

Hace algún tiempo tuve un sueño: viajar por el mundo para ayudar a las personas a cumplir sus metas laborales. Y lo conseguí siguiendo en gran parte lo que esta tesis defiende: mediante un buen proyecto profesional y la marca personal. De hecho, esta tesis ha sido escrita en mis innumerables viajes por latinoamérica: en decenas de aviones, aeropuertos y países. Efectivamente, en los últimos tres años he tenido que renunciar a muchas cosas. Pero lo he hecho para cumplir con mi misión. Quisiera aprovechar este importante momento en mi vida para enviar un agradecimiento a todas aquellas personas que han hecho posible llegar hasta aquí.

En primer lugar, gracias a mi virgencita del Pilar que tanto me ha acompañado en los momentos más complicados.

A mis directores de tesis, Alejandra y Santos. De veras, cuánto me habéis ayudado. Con qué cariño me habéis motivado. Cuánto he aprendido. Estaréis siempre en mi corazón.

A mi familia: a mis padres y hermana por estar siempre ahí. Y a mis hijas Elsa e Inés. Espero que os sintáis orgullosas de mí y me perdonéis por todo el tiempo que esta tesis os alejó de vuestro padre. Os quiero y siempre estáis en mi mente. ¡Ah! Y a mis otros hijos: Thor y Bella. Espero poderos sacar más a menudo ahora. Qué paciencia la vuestra. Sois admirables.

A Raimon. No tengo palabras. Gracias a tu confianza he crecido. Muchas gracias por elegirme. A Marc, Angels, y en general, a todo el equipo ISEP. No puedo nombraros a todos aquí pero ¡Sois los mejores!

A todos los participantes de la investigación. Sin vosotros, este estudio no sería posible de ninguna de las maneras. Os deseo muchos éxitos.

A los diferentes expertos, números uno en su área, que han colaborado en algún momento en la investigación: César, Manuel, Juan Antonio, Sergio, Carlos, Jose Luis, Juan, Rafel, Rafael, Trini, Vera, Ana y Luis. Me habéis apoyado cuando más lo necesité. Gracias.

A todos mis amigos, de España y de Latinoamérica, por ofrecerme vuestros consejos.

Y por último, GRACIAS, GRACIAS, GRACIAS a ti: Yura. Eres mi elección, mi proyecto de vida. Porque sin ti, este sueño no sería mi sueño.

*Pregúntate si lo que estás haciendo hoy
te acerca al lugar en el que quieres estar mañana*

Walt Disney

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	19
MARCO TEÓRICO.....	25
Capítulo 1. Contextualización Teórica.....	25
1.1 Orientación Profesional y Desarrollo de la Carrera.....	25
1.2 Actualidad en la orientación profesional	26
1.3 Gestión Personal de la Carrera.....	28
1.4 Proyecto Profesional y de vida	32
1.5 Inserción Profesional	34
1.5.1 Teorías de la Inserción Profesional.....	35
1.5.2 Factores de la inserción profesional.....	38
1.6 Empleabilidad	45
1.6.1 Concepto	46
1.6.2 Factores de la empleabilidad.....	48
1.6.3 Cómo desarrollar las competencias para la empleabilidad.....	57
1.6.4 Evaluación de la empleabilidad	58
1.6.5 Empleabilidad percibida	61
1.6.6 Estudios sobre la empleabilidad percibida.....	64
1.7 Marca personal.....	66
1.7.1 Concepto de marca personal	67
1.7.2 Branding personal	69
1.7.3 Modelos de Branding Personal.	74
1.7.4 Factores del éxito del Branding personal.....	76
1.7.5 Medición de la marca personal	79
1.8 Modelo de Desarrollo del Proyecto Profesional y de la Marca Personal de la Investigación.....	81

1.8.1 Fases del desarrollo del proyecto Profesional y de la Marca Personal	83
1.8.2 Sistema teórico de partida.....	93
1.9 Intervención mediante programas de orientación profesional	95
1.10 Programa para el Desarrollo del Proyecto Profesional y la marca personal.....	100
1.11 Sistema de la Evaluación del Programa.....	102
MARCO EMPÍRICO	105
Capítulo 2. Marco metodológico.....	105
2.1 Presentación de la tesis y justificación.....	105
2.2 Objetivo general.....	106
2.3 Hipótesis de trabajo.....	107
2.4 Metodología	107
2.5 Participantes	109
2.6 Procedimientos.....	113
2.6.1 Sobre el diseño del programa. Evaluación del contexto.....	113
2.6.2 Sobre la evaluación del diseño del programa	114
2.6.3 Sobre la evaluación del proceso. Aplicación del programa.....	116
2.6.4 Sobre la Evaluación de los resultados. Estudio Cuasiexperimental.	119
2.6.5 Sobre la fase de seguimiento. Estudio cualitativo	123
2.7 Variables e instrumento para la evaluación del desarrollo del proyecto profesional y las variables de empleabilidad.....	130
2.7.1 Operativización de las variables	130
2.7.2 Construcción del cuestionario para la evaluación del desarrollo del proyecto profesional, la marca personal y las variables de empleabilidad. Validación de escalas. ..	137
2.8 Planificación temporal	164
2.9 Especificación del diseño de análisis de datos.....	164

Capítulo 3. Resultados de la evaluación del contexto, del diseño y de la aplicación..... 168

3.1	Resultados de la evaluación del contexto del programa	168
3.2	Resultados de la evaluación del diseño o de entrada	170
3.2.1	Resultados de la evaluación del diseño del programa, por comparación de modelos 171	
3.2.2	Resultados de la evaluación del diseño del programa, por parte de expertos	173
3.3	Resultados de la evaluación del proceso. Aplicación del programa	176
3.3.1	Aplicación con los grupos piloto	176
3.3.2	Aplicación con los grupos experimentales	180

Capítulo 4. Adecuación de los datos obtenidos al modelo teórico. Análisis del Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM). 185

Capítulo 5. Resultados de la eficacia y la efectividad del programa. 192

5.1	Supuestos previos de los grupos	192
5.1.1	Grado de homogeneidad de los tres grupos del GE1N (Barcelona, Madrid y Valencia).....	193
5.1.2	Grado de homogeneidad entre el GE1N y el GE2L	196
5.1.3	Grado de homogeneidad entre GC1N y el GC2L.....	197
5.1.4	Grado de homogeneidad entre el GE y el GC.....	198
5.1.5	Grado de homogeneidad entre el GE1N y el GC1N.....	200
5.1.6	Grado de homogeneidad entre el GE2L y el GC2L.....	202
5.1.7	Síntesis descriptiva de los diferentes grupos	204
5.2	Pruebas t para muestras relacionadas. Comparativa Pretest Postest para cada grupo.	206
5.2.1	Pretest-Postest en el GE1N.	206
5.2.2	Pretest-Postest en el GE2L.....	207
5.2.3	Pretest-Postest en el Grupo Experimental (GE), todos los participantes	208
5.2.4	Pretest-Postest en el GC1N.....	209
5.2.5	Pretest-Postest GC2L.....	210
5.2.6	Pretest-Postest GC	211

5.3	Pruebas t para muestras independientes. Comparativa entre grupos en el pretest y en el postest.	212
5.3.1	Comparación de medias entre el GE y el GC en el pretest y en el postest	212
5.3.2	Comparación de medias entre el GE1N y el GC1N en el pretest y en el postest .	214
5.3.3	Comparación de medias entre el GE2L y el GC2L en el pretest y en el postest ..	214
5.4	Análisis del efecto del programa.....	215
5.4.1	Efectos del programa en el GE1N y en el GC1N.	215
5.4.2	Efectos del programa en el GE2L y el GC2L	221
5.4.3	Efectos del programa en la totalidad de participantes (GE y GC).....	225
Capítulo 6. Resultados del seguimiento tras el programa. Estudio cualitativo.....		234
6.1	Elementos del proyecto más difíciles de elaborar.....	234
6.2	Elementos del proyecto más importantes para aumentar el número de oportunidades laborales	236
6.3	Dificultades encontradas para el desarrollo y aplicación del proyecto.....	237
6.4	Claves para el éxito y recibir oportunidades laborales	238
6.5	Observaciones de los participantes	240
Capítulo 7. Discusión y conclusiones.....		242
7.1	Sobre la eficacia	242
7.2	Sobre la efectividad.....	243
7.3	Sobre la eficiencia.....	249
7.4	Sobre el impacto	251
7.5	Propuestas de acción tras la evaluación	252
7.6	Sobre la empleabilidad y de la influencia del proyecto profesional y de la marca personal.....	255
7.7	Limitaciones.....	269
7.8	Prospecciones.....	277
7.9	Conclusiones	280
Bibliografía		289

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Contenidos de los Programas para el desarrollo de Proyectos Profesionales y de Vida (Romero, 2004).....	33
Tabla 2. Teorías más destacadas que intentan explicar la inserción laboral de los individuos.	36
Tabla 3. Teorías del enfoque cognitivo de la inserción laboral	37
Tabla 4. Modelos de inserción profesional de Figuera (1996) y Romero et al. (2004)	39
Tabla 5. Competencias de empleabilidad identificadas en diferentes estudios.....	56
Tabla 6. Ejemplos de diferentes formas de operativizar de empleabilidad (adaptación de Harvey y MacDonald, 1993).....	59
Tabla 7. Modelos de Branding Personal	75
Tabla 8. Modelos de medición de la marca y sus dimensiones de referencia.	79
Tabla 9. Comparativa de Modelos de Branding Personal con el Proceso de Desarrollo del Proyecto Profesional y de la marca personal	82
Tabla 10. Sistema de variables del estudio	95
Tabla 11. Tipos de Evaluación (Tejada, 1990).....	104
Tabla 12. Resumen metodológico de la investigación.....	109
Tabla 13. Descripción de los diferentes grupos de la investigación	112
Tabla 14. Descripción de los participantes de los diferentes grupos por sexo	113
Tabla 15. Objetos e indicadores de la evaluación del diseño. (adaptación de Maquillón, 2005).....	115
Tabla 16. Planificación de la evaluación del proceso	118
Tabla 17. Diseño de la evaluación de los resultados del programa	121
Tabla 18. Instrumentos utilizados para la evaluación del programa	122
Tabla 19. Objetivos e ítems elegidos para el cuestionario de seguimiento	126
Tabla 20. Índices Kappa de medida de acuerdo. Comparación entre jueces.	129
Tabla 21. Coeficientes de correlación intraclase con acuerdo absoluto de los 3 jueces para las 4 preguntas del estudio cualitativo	129
Tabla 22. Valores del índice de Kappa para el grado de acuerdo sobre el éxito en las respuestas de la pregunta 4. .	130
Tabla 23. Coeficiente de correlación intraclase con acuerdo absoluto de los 3 jueces para la pregunta 4, acerca de haber conseguido algún éxito	130
Tabla 24. Respuestas evaluativas de los participantes en el cuestionario piloto.....	141
Tabla 25. Componentes del análisis factorial de las escalas elaboradas con el cuestionario piloto.....	143
Tabla 26. Matriz de componentes rotados(a) de los ítems de desarrollo del proyecto profesional y la marca personal en el cuestionario piloto.....	144
Tabla 27. Fiabilidad en las escalas en el cuestionario piloto	145
Tabla 28. Análisis factorial de las nuevas escalas de cuestionario para la evaluación del proyecto profesional y las variables de empleabilidad.	148
Tabla 29. Matriz factorial de la escala Actividades de Promoción.....	148

Tabla 30. Alfa de Cronbach si se elimina cada uno de los ítems de la escala Actividades de Promoción Profesional	150
Tabla 31. Matriz factorial de la escala Actividades de promoción	150
Tabla 32. Índices de fiabilidad Alfa de Cronbach	151
Tabla 33. Correlaciones de muestras relacionadas. Estabilidad temporal de las escalas para todos los grupos	153
Tabla 34. Correlaciones de muestras relacionadas. Estabilidad temporal de las escalas para el grupo GE2L	154
Tabla 35. Correlaciones entre la Escala de Sentimiento de Competencia, Actitud hacia el Cambio y Empleabilidad Percibida. Cuestionario pretest (n=357)	155
Tabla 36. Correlaciones entre las variables Empleabilidad percibida, Satisfacción, Reputación percibida y Escala de oportunidades recibidas y clientes en los últimos 6 meses. Cuestionario pretest	156
Tabla 37. Correlaciones entre Escala de Desarrollo del Proyecto Profesional y la Escala de Actividades de Promoción y número de contactos. Cuestionario pretest	157
Tabla 38. Correlaciones entre las variables Escala de desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal, escala de actividades de promoción y el resto de variables de empleabilidad. Cuestionario Pretest	158
Tabla 39. Correlaciones entre variables de situación laboral con variables mediadoras input. Cuestionario Pretest	160
Tabla 40. Correlaciones entre variables de situación laboral con variables mediadoras output. Cuestionario Pretest	161
Tabla 41. Correlaciones entre la situación laboral con las variables de empleabilidad	162
Tabla 42. Objetivos de la investigación y temporalización	164
Tabla 43. Objetivos y análisis estadísticos utilizados	165
Tabla 44. Evaluación del Contexto de la institución	169
Tabla 45. Análisis de nuestro programa con respecto a los elementos de los programas de orientación profesional basados en los proyectos profesionales y de vida	172
Tabla 46. Análisis de nuestro programa con respecto a los elementos de los programas de orientación profesional basados en la gestión personal de la carrera	173
Tabla 47. Datos descriptivos de los 11 expertos que evaluaron el programa	174
Tabla 48. Observaciones cualitativas de los expertos a los indicadores del diseño del programa	175
Tabla 49. Datos descriptivos de la evaluación del proceso Grupo piloto 1 (n=29)	178
Tabla 50. Datos descriptivos de la evaluación del proceso Grupo piloto 2 (n=19)	179
Tabla 51. Resultados evaluación del proceso GE1N (Barcelona)	181
Tabla 52. Resultados evaluación del proceso GE1N (Madrid)	181
Tabla 53. Resultados evaluación del proceso GE1N (Valencia)	182
Tabla 54. Resultados evaluación del proceso GE1N	182
Tabla 55. Resultados evaluación del proceso GE2L	183
Tabla 56. Comentarios sobre el desarrollo del programa en su parte presencial	184
Tabla 57. Indicadores de bondad de ajuste con los datos del pretest	188
Tabla 58. Análisis prueba de kolmogorov-Smirnov para una muestra para los grupos con N <30	194
Tabla 59. Anova de un factor para los 3 subgrupos (Barcelona, Madrid y Valencia)	195
Tabla 60. Prueba t para muestras independientes. Comparativa entre GE1N y GE2L	197

Tabla 61. Prueba t para muestras independientes. Comparativa entre GC1N y GC2L	198
Tabla 62. Prueba t para muestras independientes. Comparativa entre GC y GE	200
Tabla 63 Prueba t para muestras independientes. Comparativa entre el GE1N y el GC1N.....	201
Tabla 64. Chi cuadrado de las diferentes variables cualitativas entre GE1N y GC1N	202
Tabla 65. Prueba t para muestras independientes. Comparativa entre el GE2L y el GC2L	203
Tabla 66 Chi cuadrado de las diferentes variables cualitativas entre GC2L y GE2L	204
Tabla 67. Prueba T de muestras relacionadas- Pretest-Postest del GE1N	207
Tabla 68. Prueba T de muestras relacionadas- Pretest-Postest del GE2L.....	208
Tabla 69. Prueba T de muestras relacionadas- Pretest-Postest del GE	209
Tabla 70. Prueba T de muestras relacionadas- Pretest-Postest del GC1N	210
Tabla 71. Prueba de muestras relacionadas.Pretest-postest GC2L	211
Tabla 72. Prueba t de muestras relacionadas.Pretest-postest GC.....	212
Tabla 73. Diferencias en el pretest y en el postest entre todo el grupo Experimental y todo el Grupo Control	213
Tabla 74. Diferencias en el pretest y en el postest entre el GE1N y el GC1N.....	214
Tabla 75. Diferencias en el pretest y en el postest entre el GE2N y el GC2N.....	215
Tabla 76. Análisis de los efectos del programa en el grupo nacional(GC1N y GE1N)	216
Tabla 77. Efectos indirectos estandarizados de la asistencia al programa en el grupo nacional (GE1N y el GC1N) 220	
Tabla 78. Análisis de los efectos del programa en el grupo latinoamericano	222
Tabla 79. Efectos indirectos estandarizados de la asistencia al programa con el grupo latinoamericano (GE2L y GC2L).....	225
Tabla 80. Análisis de los efectos del programa en el total de participantes del GE.....	228
Tabla 81. Efectos indirectos estandarizados con todos los participantes	230
Tabla 82. Análisis de las respuestas a la pregunta 1.¿Qué elementos del proyecto son los que te resultan más difíciles de elaborar?	236
Tabla 83. Análisis de las respuestas a la pregunta 2. ¿Qué elemento del proyecto es el que consideras más importante para aumentar el número de oportunidades profesionales?	237
Tabla 84. Análisis de las respuestas a la pregunta 3. En los últimos meses ¿Qué dificultades has encontrado para el desarrollo y aplicación de tu proyecto profesional y de tu marca personal?.....	238
Tabla 85. Análisis de las respuestas a la pregunta 4. En los últimos meses ¿Has conseguido algún éxito, oportunidad laboral o de colaboración? ¿Cuál crees que ha sido la clave para este resultado (ya sea positivo o negativo)?	240
Tabla 86. Evaluación de la eficacia del programa	244
Tabla 87. Evaluación de la efectividad del programa	245
Tabla 88. Evaluación del impacto y de la eficiencia del programa	254
Tabla 89 Estructura de factores de la empleabilidad	268

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Secuencia del Modelo de Gestión Personal de la Carrera de Greenhaus y Callanan (1994).....	29
Figura 2. Estructura de factores de la empleabilidad (adaptado de McQuaid y Lindsay, 2005, p209).....	48
Figura 3. Competencias más importantes para los empleadores (Barraycoa y Lasaga, 2010; p.33)	53
Figura 4. Modelo del proceso de desarrollo de la empleabilidad percibida (Vanhercke et al., 2014, adaptado de Forrier et al. 2009).....	63
Figura 5. Representación del concepto de marca personal	72
Figura 6. Factores de éxito en el branding personal	77
Figura 7. Modelo de desarrollo del Proyecto Profesional y de branding personal de la investigación.	93
Figura 8. Fases de una intervención formativa (Cabrera, 1993).....	96
Figura 9. Dimensiones comunes en los programas de orientación profesional (Álvarez, 1995)	98
Figura 10. Relaciones encontradas en el pretest	163
Figura 11. Modelo estadístico basado en el modelo teórico inicial	187
Figura 12. Análisis SEM. Efecto del grado de desarrollo del proyecto profesional y del sentimiento de competencia en la actitud.....	189
Figura 13. Modelo Estructural de Ecuaciones SEM. Modelo reespecificado. Grado de explicación de cada una de las variables y relaciones de efecto.	191
Figura 14. Modelo Estructural SEM. Efectos del programa en el grado de mejora de las variables del estudio (postest-pretest). Datos de los participantes GE1N y GC1N	219
Figura 15. Modelo Estructural SEM. Efectos del programa en el grado de mejora de las variables del estudio (postest-pretest).). Datos de los participantes GE2L y GC2L.....	224
Figura 16. Modelo Estructural SEM. Efectos del programa en el grado de mejora de las variables del estudio (postest-pretest). Todos los participantes (GE y GC)	232
Figura 17. Análisis SEM con la escala “mejora de la actitud en el mercado laboral” como variable dependiente. ..	233

PRESENTACIÓN

El presente estudio pretende investigar la importancia que puede tener el que un individuo desarrolle su proyecto profesional y su propia marca personal para ser elegido para diversos proyectos o actividades laborales de su interés.

El tema es de suma relevancia. Hoy en día, los indicadores de desempleo, insatisfacción y subocupación son preocupantes. En 2018, en España la tasa de paro estaba en el 16,74% (INE, 2018). En 2017 la de subempleo se situaba en un 6,2% de la población activa; el segundo país de la Unión Europea (Eurostat, 2017). Y, por último, 1 de cada 4 personas se siente insatisfecha en 2018 con su trabajo (Randstad, 2018). Existe una creencia general entre los estudiantes de que es posible integrarse en el mercado laboral, pero no tanto para encontrar un trabajo de su agrado y vinculado con lo estudiado, sino para ser seleccionados para otros empleos no relacionados con su formación (Natalya y Maria, 2013).

Un dato que parece ser clave para entender el nuevo enfoque propuesto en esta investigación es que el 75% de las ofertas de trabajo son ocultas (Lee Hecht Harrison, 2017). Es decir, 3 de cada 4 vacantes no son publicitadas por ningún medio de comunicación público, y se recurre al “boca a boca”, a fuentes de reclutamiento informales, a recomendaciones de personas de confianza o a redes sociales profesionales donde encontrar el perfil buscado. Este porcentaje de ofertas “furtivas” alcanza el 85% para puestos especializados. Seguramente, para el 25% de las ofertas públicas de trabajo, aún puede ser útil el uso de métodos de búsqueda de empleo clásicos, como enviar el curriculum vitae y desear ser elegido para la entrevista. Pero para la mayoría de oportunidades laborales seguramente sea más provechoso desarrollar estrategias relacionadas con el posicionamiento, la marca personal y el networking. Tener un plan en el que se tenga claro donde se desea trabajar, quién es la persona que deseas que te conozca, mediante qué canal llegar a ella y con qué rasgo distintivo, se constituye como un elemento fundamental para llegar a ser la opción de preferencia. De hecho, el 45% de colocaciones se generan tras despertar el interés del empleador en una entrevista improvisada o en una candidatura espontánea. Y la realidad es que sólo 1 de cada 4 personas gestiona de forma adecuada su búsqueda de empleo en ese mercado oculto. Todos estos datos, extraídos de esta investigación, seguramente son una línea de estudio que profundizar para comprender estas dinámicas. Y de ahí

que veamos necesario plantear nuevos enfoques de desarrollo de competencias en este sentido y que tenga cabida esta investigación. Se trata de un tema de mucha importancia para todas las personas que desean desenvolverse en el mercado laboral y permite justificar los esfuerzos para realizar esta tesis.

El estudio de la influencia de variables y competencias para mejorar la empleabilidad o la inserción laboral no es para nada nuevo, como se podrá comprobar en la contextualización teórica que a continuación se expondrá (Robert, Chamorro-Premuzic, Kaiser, 2013; Ng et al., 2005; Chamorro-Premuzic y Arteche, 2008; Pferfer y Fong, 2002; Hennemann y Liefner, 2010; Kuncer et al., 2007; Baruch y Bozionelos, 2011; Brown y Hesketh, 2004; Warhurst y Nickson, 2001; McMurray, Dutton, McQuaid y Richard, 2016; Cake et Al. 2016; Nisha y Rajasekaran, 2018). Dichas variables comprenden tanto factores internos como externos al individuo. Dentro de los internos, hay investigaciones que tratan de identificar la relación de competencias y rasgos de los individuos con su capacidad para encontrar o mantener un empleo (Kanfer, et al., 2001; Bell, 2016; Raemdonck et al., 2012; Brown et al., 2006; Kanfer et al., 2001; Wanberg et at., 2005, Creed et al., 2009; Wanbert et al., 2005, Sun, Song y Ling, 2013). No obstante, se ha echado a faltar, o no se ha dado la suficiente importancia, al análisis de ciertos elementos de la empleabilidad, como, por ejemplo:

- La importancia de la actividad constructiva y planificadora de los individuos, y en concreto de la elaboración consciente de un proyecto profesional y desarrollo de la propia marca mediante un proceso de branding personal.
- El componente de venta y promoción individual en los programas de orientación.
- Que el individuo reciba oportunidades laborales sin ser éste el solicitante de las mismas y sin tener que pasar por un proceso de selección de la manera tradicional.
- El grado de satisfacción con su realidad laboral, y de vinculación de ésta con su proyecto profesional.
- La consideración de la propia marca personal en los procesos de búsqueda y mantenimiento de oportunidades laborales o acordes a la actividad profesional.
- Contemplación de variables modeladoras como la empleabilidad percibida, el sentimiento de competencia y la actitud en el mercado laboral.

El esquema que se va a seguir en la investigación es el siguiente: en el primer capítulo, de contextualización teórica, vamos a considerar esta investigación como un programa de orientación profesional, enmarcado dentro de la perspectiva de gestión personal de la carrera, mediante el desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal. Pasaremos a describir las teorías de la inserción laboral y la empleabilidad. Éstas comprenden un conjunto de factores que a lo largo del último siglo se han ido investigando para conocer su influencia en la búsqueda y mantenimiento del puesto de trabajo. Haremos un rápido recorrido por las investigaciones más relevantes para nuestro estudio, deteniéndonos especialmente en aquellas que toman como protagonista al capital social.

Describiremos el concepto de empleabilidad, las variables y las competencias identificadas como claves tanto por los empleadores como por los propios individuos. Un tema importante es el cómo se ha evaluado dicho constructo, ya que en nuestra investigación deberemos operativizarlo. Trataremos el concepto de empleabilidad percibida, como variable mediadora y su importancia en la literatura científica de nuestro contexto teórico.

Desarrollaremos el concepto de marca personal y de branding personal como variables que consideramos no se han contemplado suficientemente en los estudios precedentes sobre orientación laboral y empleabilidad. Propondremos un modelo de desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal y su medición. Dentro de las variables consideradas en nuestra investigación se integran el sentimiento de competencia profesional general, la actitud hacia el empleo, la empleabilidad percibida, el grado de desarrollo del proyecto profesional y la promoción profesional. Todas ellas, a modo de factores moduladores, se relacionan y afectan a la empleabilidad, concretada por las oportunidades laborales recibidas, el grado de satisfacción laboral, el número de clientes que le reclaman, la reputación percibida, la vinculación de su situación laboral con su proyecto profesional y el grado de mejora de su situación laboral conforme a su proyecto profesional. Las relaciones entre ellas describirán nuestro sistema teórico de partida basado en un modelo de branding personal. Describiremos de forma pormenorizada las fases del desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal, que fundamentan el programa. Acabaremos el marco teórico con la explicación de la intervención mediante programas en orientación profesional: principios, fases, dimensiones a trabajar y ejemplos de programas y su efectividad. Se presentará el programa preliminar que será objeto de evaluación y la variable

independiente en la investigación. Expondremos la estructura de la evaluación del programa: tanto de su diseño, de la aplicación y de los resultados.

La segunda parte de la tesis se corresponde con el marco empírico. Se describirán la metodología de la investigación, la operativización de las variables, la estructura de la evaluación del programa y finalmente los resultados y la discusión realizada sobre los efectos de dicho programa en la empleabilidad de un grupo de participantes.

El objetivo general de esta tesis es el diseñar y evaluar un programa de orientación profesional para la mejora de la empleabilidad mediante el desarrollo del proyecto profesional y la marca personal, de un colectivo de estudiantes de una institución de educación superior.

La muestra del estudio la componen 357 participantes que contestaron un cuestionario pretest, de los que 230 respondieron el cuestionario postest. De éstos últimos, 102 personas asistieron al programa, y 128 no lo hicieron. Dicho instrumento constaba de diferentes escalas. Las personas son especialmente del área de la psicología, la educación y ciencias afines; mayoritariamente es un colectivo femenino. El programa podría ser válido para cualquier contexto, pero la validación del programa se hace fundamentalmente con este tipo de colectivos.

Los objetivos específicos, y la metodología para alcanzar cada uno de ellos, se concretan en:

1. Diseñar un programa para desarrollar el propio proyecto profesional y de la marca personal, a partir del análisis teórico y del contexto.
2. Evaluar el diseño del programa, contando con la aportación de once expertos y la comparación del mismo con la estructura teórica de modelos de programas de orientación profesional para la Gestión Personal de la Carrera y programas de orientación profesional basados en los proyectos profesionales y de vida.
3. Realizar la evaluación del proceso, de la aplicación, del programa.
4. Analizar el modelo teórico de relaciones entre variables mediante un análisis de ecuaciones estructurales con los datos experimentales.
5. Evaluar los resultados del programa en cuanto a eficacia, efectividad, eficiencia e impacto en la empleabilidad de los participantes, mediante un cuestionario compuesto por escalas ya existentes y otras elaboradas ad hoc para el estudio. Para ello se ha

desarrollado un estudio cuasiexperimental con diseño pretest-posttest con 2 grupos experimentales y 2 grupos control.

6. Comprender las dificultades de los participantes en el desarrollo y elaboración del proyecto, así como los factores de éxito. Ello se trabajó mediante un estudio cualitativo por encuesta.

En el Capítulo 2 se describe con minuciosidad la metodología investigativa y todo el sistema de evaluación (del contexto, del diseño, del proceso y de los resultados) del programa. Se describen los participantes, indicando que se tratan de 2 grupos experimentales y dos grupos control diferenciados sin aleatorización, por lo que no son equivalentes. Se valida el instrumento utilizado previamente y al menos 6 meses más tarde de la aplicación del programa, compuesto por escalas ya existentes y otras elaboradas para la ocasión, que permiten operativizar las variables del estudio. Se describe la fase de seguimiento mediante un estudio cualitativo, en el que, con ayuda de 2 expertos, se valida un sistema de categorías con el que poder interpretar las respuestas de los participantes en donde expresan sus dificultades y factores de éxito en la implementación de su proyecto. Por último, en este capítulo, se especifica el diseño de análisis de datos.

En el capítulo 3 se responde a los objetivos 1, 2 y 3 de esta investigación. Se describen los resultados de la evaluación del contexto, del diseño del programa, por parte de los expertos, y de la aplicación del mismo, realizada tanto con grupos piloto como posteriormente con los grupos experimentales.

En el capítulo 4 se trabaja el objetivo cuarto de la tesis. En él se analizan los datos empíricos de los 357 participantes que respondieron el cuestionario del pretest para evaluar su ajuste al modelo teórico de partida. Para ello se realizó un análisis de modelos de ecuaciones estructurales para identificar los efectos de las variables mediadoras en las variables de empleabilidad.

El capítulo 5, vinculado con el quinto objetivo de la investigación, se describe la evaluación de los resultados del programa, tanto de la eficacia como de la efectividad del mismo. Para ello se parte de un estudio de homogeneidad de los diferentes grupos, experimental y

control; se justifica desde el punto de vista cualitativo y estadístico que se trata de grupos distintos y que por ello la validación se realiza con dos grupos experimentales con el mismo perfil de participantes, pero con cualidades distintas, lo cual debe considerarse para la discusión. Posteriormente se analizan los resultados de la comparación de medias mediante pruebas t para muestras relacionadas. Se pretende identificar si hay diferencias significativas entre los datos del pretest y del posttest para cada grupo. También se comparan medias mediante pruebas t para muestras independientes, entre los grupos experimental y los grupos control, respectivamente; es decir, comparamos en el pretest un grupo experimental con su correspondiente grupo control; y del mismo modo, a los 6 meses, tras la finalización del programa. Se realiza un análisis de los efectos del programa en los diferentes grupos, mediante modelos lineales generales de medidas repetidas. Y se representa el cambio mediante un análisis de ecuaciones estructurales (SEM) en el que la asistencia al programa es la variable independiente o exógena, y el resto de variables del estudio son las variables endógenas.

En el capítulo 6, se describen los resultados del estudio cualitativo y del seguimiento del programa: los elementos del proyecto más difíciles de elaborar por parte de los participantes, los elementos más importantes para aumentar las oportunidades laborales, las dificultades encontradas para desarrollar y aplicar el proyecto, y las claves del éxito en todo el proceso.

En el capítulo 7 se corresponde con la discusión de la investigación, limitaciones y proyecciones. Se seguirá la estructura seguida para la evaluación de los resultados; a saber, la discusión de: la evaluación de la eficacia, de la efectividad, de la eficiencia y del impacto. Se presentarán las propuestas de mejora para próximas aplicaciones del programa. Y, por último, se reflexionará sobre la influencia del proyecto profesional y de la marca personal en la empleabilidad. Se enumerarán y describirán brevemente las limitaciones tanto teóricas como metodológicas. Y se propondrán nuevas líneas de investigación futuras, consonantes con el estudio realizado. Y, finalmente, esta tesis acabará con unas conclusiones finales para este trabajo. El objetivo personal de la investigación es buscar evidencias del efecto de desarrollar el proyecto profesional y de la marca personal en la empleabilidad en un colectivo específico de profesionales. Es un menester que tiene su especial relevancia y abre nuevas vías de estudio en la orientación profesional.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Contextualización Teórica

1.1 Orientación Profesional y Desarrollo de la Carrera.

La investigación propuesta ha tratado de desarrollar un programa de orientación profesional para mejorar la empleabilidad. ¿Pero qué es la orientación profesional? La orientación ha existido a lo largo de la historia de la humanidad, ejercida de manera informal y asistemática, en forma de consejos y ayudas en las elecciones, cuando era posible (Isus, 2008). Álvarez (1995, 36), la define como *“el proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en período formativo, de desempleo profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales (tareas vocacionales) que le preparen para la vida adulta, mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social con la implicación de los agentes educativos y socio-profesionales”*.

El programa desarrollado ha procurado responder a estos principios y a los fundamentos de la orientación profesional facilitando dicha ayuda, dirigida a profesionales del ámbito educativo, de la psicología y ciencias afines, que les permitan desarrollar competencias y comportamientos que los preparen para las transiciones y la carrera profesional. En este sentido, la educación para la carrera puede ser definida como el conjunto de actividades educativas planificadas que tiene como meta facilitar en la persona el conocimiento de las posibilidades ocupacionales, el conocimiento de sí mismo, las habilidades de toma de decisiones y la preparación para enfrentarse a la transición (Martínez Clares, 2008). No obstante, esta perspectiva ha evolucionado desde una concepción tradicional, estática y menos flexible de las carreras profesionales, a una visión de la carrera proteica (Ballout, 2007) más dependiente de las conductas de la persona y contemplando un contexto más actual. Hall (1976) ya daba un papel central al sujeto, a la planificación del mismo en su carrera, a la satisfacción profesional, a la necesidad de flexibilidad y al éxito psicológico. Hoy en día, este concepto da importancia a la iniciativa, la autonomía, adaptabilidad, el autoconocimiento y el autoaprendizaje del sujeto, así como a su motivación, las competencias clave y las relaciones interpersonales. Savickas (2005)

describe que la construcción de la carrera implica que las personas hagan cambios internos, sean positivas, seguras, sepan adaptarse y gestionar su identidad. Gestionar la identidad es un componente esencial del desarrollo de las personas y de la gestión de la carrera. Es una construcción compleja que depende de cómo uno se percibe y se relaciona con los demás. Permite motivarse a uno y orientarse a metas conforme a las aspiraciones de la propia carrera (O'Regan, 2009).

De acuerdo con las conclusiones de Tintaya Condori (2016), las actividades de orientación profesional en muchas ocasiones no tienen un efecto en el desarrollo profesional real ni en la empleabilidad, siendo más una actividad comercial o de exhibición de cara al estudiante, que una actividad formativa y efectiva. Nuestra intervención pretende combatir esta debilidad y quiere encontrar evidencias de la efectividad de un programa. Se integra en esta perspectiva de desarrollo de la carrera dotando a los participantes de la investigación de herramientas y competencias que les permitan enfrentarse a las transiciones profesionales vitales y, coherentemente a la visión proteica, queremos darle el protagonismo mediante la gestión de su propio proyecto vital y de su marca personal.

1.2 Actualidad en la orientación profesional

Actualmente, de acuerdo con Álvarez y Sánchez (2017) la orientación profesional sigue manteniendo las mismas características del pasado siglo, pero con unos fines a los que se les da mucha importancia, como son el posibilitar que la orientación profesional sea accesible para todos y sea no excluyente, que tenga unos estándares de calidad, y que sea a lo largo de toda la vida. Así, la primera definición de orientación de Álvarez (1995), expuesta previamente, ha evolucionado a otra en la que se concibe con la finalidad de *“facilitar o mediar para que las personas puedan construir proyectos, gestionar su carrera, en la dialéctica entre el contexto y las competencias y circunstancias del individuo”* (Álvarez y Sánchez, 2017; 33). En otras palabras, la persona debe desarrollar autónomamente la capacidad de gestionar su vida y su carrera profesional, de forma creativa y autorreflexiva y condicionada por las circunstancias sociales, tecnológicas y económicas específicas del periodo histórico en el que le ha tocado vivir. Es decir, en un mundo con un desarrollo acelerado de las TIC, excesiva sobreeducación y

subocupación, una gran necesidad de ser flexible, una alta precariedad laboral, con muchísimas y continuas transiciones ocupacionales, una permanente formación para adaptarse, etc.

La transformación social, la globalización, las nuevas formas y métodos de trabajo, han hecho evolucionar y generar nuevos modelos de orientación (Sobrado y Cortés, 2009). Así mismo, los enfoques de intervención son más holísticos, contemplando tecnologías integrales de intervención (Krumboltz, Foley y Cotter, 2013), poniendo el acento en el desarrollo de competencias para el desarrollo de la carrera (Nickson, Warhust, Commander Hurrell Y Cullen, 2012), desde las etapas educativas tempranas hasta la madurez (McCarthy, 2016). Actualmente se valora la autogestión y la autoorientación responsable, a lo largo de toda la vida, y no como algo puntual (Sobrado y Ceinos, 2017).

El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), defiende unas políticas en las que los servicios de orientación estén coordinados, sean de calidad y respondan a las necesidades de cualquier colectivo o persona (CEDEFOP, 2014). En España la orientación profesional de adultos se integra dentro del Sistema de Formación para el Empleo, a través de los Servicios Públicos de Empleo (SPE) que son entidades no lucrativas que están ayudando a muchas personas a encontrar un trabajo a través de los llamados Itinerarios Personalizados de Inserción IPI (Padilla-Carmona, Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2017); no obstante, es necesario realizar planteamientos más flexibles para dotar de competencias a los usuarios de estos servicios para puedan gestionar de forma óptima su proyecto vital y profesional (Loiodice, 2012).

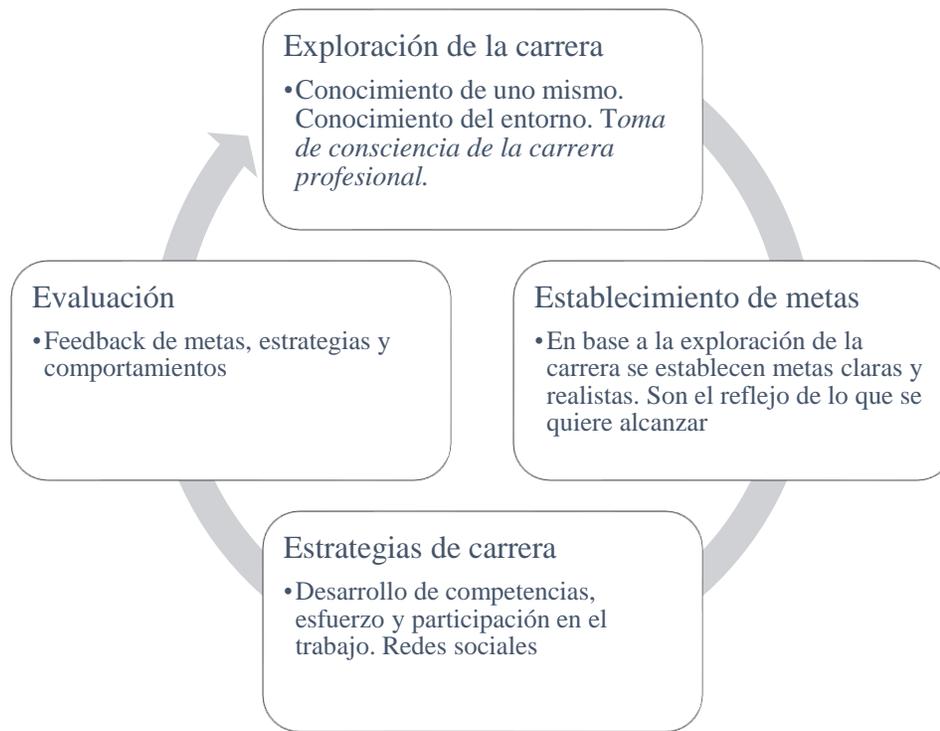
La orientación profesional en la actualidad tiene como reto y gran dificultad el integrar la teoría, la investigación y la práctica (Sampson, et al., 2014). La primera da los parámetros para la comprensión de los procesos vocacionales; la investigación los desarrolla y los confirma, para una mejora de la práctica educativa. Así mismo, ya no se puede comprender la madurez vocacional como una serie de etapas o estadios evolutivos, sino que desde el punto de vista teórico debe considerarse el desarrollo continuo y subjetivo de las personas, en un contexto cambiante y flexible (Sobrado y Ceinos, 2017), en el que los intereses y el autoconcepto vocacional son dinámicos, debido a la necesidad de reconstrucción personal continua (McMahon y Watson, 2015) y en el que confluyen los diferentes sistemas en los que la persona se

desenvuelve (individual, contextual y socioambiental), interactuando unos con otros ocasionando una multitud de influencias (Patton y MacMahon, 2014). El modelo de un trabajo seguro y para toda la vida ha cambiado a otro en el que cada profesional debe adaptarse a su situación personal, social y laboral, y para ello requiere de unas competencias diferentes a las necesitadas anteriormente (Sobrado y Ceinos, 2017). La noción de *career across the life course* (carrera flexible a lo largo de toda la vida) adquiere su importancia (Tomlinson, Baird, Berg, & Cooper, 2016), así como la capacidad de hacer compatible lo vital (lo personal y familiar) con lo profesional (Savickas, 2013).

1.3 Gestión Personal de la Carrera

En la última década ha emergido con fuerza un constructo de especial interés para comprender los procesos de transición y de inserción en el mercado laboral: la Gestión Personal de la Carrera (GPC). Loureiro (2012) o Pinto (2010) exponen que la GPC es un proceso en el que el individuo identifica, desarrolla y controla los objetivos y estrategias de la carrera profesional, de forma continuada, a lo largo de su vida, partiendo de su experiencia y el contexto. Las personas deben ser responsables de su propio futuro laboral y del itinerario que desean desarrollar dentro del marco del mercado de trabajo, construyendo su propia vida y carrera dando sentido a su conducta profesional (Taveira y Rodríguez, 2010). La GPC se puede definir como un proceso continuo y regular en el que los individuos desarrollan, aplican y gestionan objetivos y estrategias de carrera, e implica fases de exploración, conocimiento, establecimiento de metas, estrategias y evaluación en un contexto laboral que comprende tomar decisiones y resolver problemas (Greenhaus y Callanan, 1994; Gutteridge, 1986). Véase en figura 1 la secuencia del modelo de GPC según estos autores.

Figura 1. Secuencia del Modelo de Gestión Personal de la Carrera de Greenhaus y Callanan (1994)



La perspectiva constructivista de la GPC (Grier-Reed y Skaar, 2010), remarca la importancia de que los individuos construyan vidas significativas mediante la exploración de diversas opciones. Así, el futuro profesional es resultado de la exploración de experiencias en el pasado y en el presente. Este enfoque procura dotar de instrumentos para que la persona potencie sus fortalezas, consiga autoconocerse y resuelva los conflictos que surgen mediante la interpretación y construcción de los significados de dichas experiencias. Lovreiro (2012) identifica en las competencias de autogestión (desarrollo de la propia identidad y de la propia carrera profesional) como las más influyentes en la obtención y mantenimiento de un puesto de trabajo.

La teoría sociocognitiva de la carrera de Lent, Brown y Hackett (1994), así como la Teoría de la construcción de la carrera de Savickas (2002), han permitido desarrollar la teoría de Super (1957). Los primeros, enfatizando la importancia de las expectativas de autoeficacia, los resultados y las metas de los participantes (Bandura, 1982), la motivación por el trabajo (Locke y Latham, 1990) y la teoría del aprendizaje social para la toma de decisiones de Krumboltz (1979). Las expectativas de resultado se refieren a lo que cree el individuo que ocurrirá a partir de las

experiencias pasadas y que orientará el comportamiento. El establecimiento de metas del individuo permite aumentar la probabilidad de predecir su grado de compromiso. Es una teoría que explica cómo se formulan metas, pero también cómo se concretan en acciones por la vinculación entre creencias, intereses, metas y conductas.

La teoría de la construcción de la carrera de Savickas se basa en la teoría de Super y en los modelos de constructivismo personal y social. Otorga un valor muy importante a los significados de las experiencias vitales dados por los participantes (Savickas, 2005), ya sean vivencias de carácter laboral, académico o social. El individuo es el principal responsable de adaptar su carrera a los contextos cambiantes e inciertos. Dicha adaptación requiere de ciertos recursos para resolver las tareas propias de la construcción de la carrera. Entre ellos competencias socioemocionales intrapersonales (la autoconciencia, la autogestión) e interpersonales (conciencia social y gestión de las relaciones). La adaptación implica demostrar: a) preocupación por el futuro, explorando nuevos escenarios, planificándolo, y tomando consciencia de las opciones y las tareas y metas a corto y medio plazo; b) Aumento de control sobre el futuro mediante actitudes de responsabilidad, disciplina y capacidad de toma de decisiones; c) Confianza en plantearse aspiraciones y retos profesionales. Savickas (2012) valora la narración de las historias de vida del sujeto como medio para la construcción de la carrera y aplicando las teorías de auto-construcción (Guichard, 2005).

Estas teorías permiten el diseño de diversos modelos para explicar la GPC y que se han ido configurando a lo largo de las últimas décadas como el de Greenhaus y Callanan (1994), Noé (1996), King (2001), Taveira (2012) y Leng y Brown (2013) que inciden en mayor o menor medida en ciertas competencias para la gestión personal de la carrera.

Llanes (2015), en este sentido, realizó un estudio descriptivo a través de una entrevista a 26 profesionales de la pedagogía. En esta investigación las competencias más importantes identificadas de gestión personal de la carrera fueron: autoconocerse, la naturalidad y la seguridad en uno mismo, capacidad de adaptación, ser capaz de crear redes de contacto, disponibilidad, motivación y actitud positiva. Y como estrategia de inserción principal, la habilidad social y de relación para generar oportunidades laborales. Concluyó que los entrevistados siguen patrones comunes en el avance de su trayectoria profesional.

Estos resultados obtenidos mostraron la importancia de las competencias de gestión de la carrera en la construcción y en la trayectoria profesional. De acuerdo con Llanes, Figuera y Torrado (2017) es una muestra más de la importancia de incluir este enfoque en los planes de estudio para mejorar la empleabilidad de las personas en formación.

Como experiencias desarrolladas bajo este prisma, Taveira et al. (2006) desarrollaron un seminario en Gestión Personal de la Carrera con psicólogos, basado en la noción de adaptabilidad de Savickas. En sus seminarios, los estudiantes del grupo experimental mostraron una visión más positiva del mercado de trabajo, más confianza en sí mismos, dieron más valor a la exploración de la carrera y redujeron la ansiedad y la indecisión ante la toma de decisiones (Taveira y Loureiro, 2014). Los resultados indican que el seminario es efectivo y mejora las actitudes exploratorias de la carrera y los comportamientos y la planificación del futuro profesional. Es una evidencia más de que la actitud proactiva y de reflexión sobre la propia carrera profesional puede ser un modo eficiente para afrontar las transiciones laborales. Pinto, Taveira y Llanes (2015) presentan el programa para gestionar la carrera profesional, indicando todos los objetivos, sesiones, actividades, etc.

Todos estos argumentos permiten afirmar que es esencial tener en cuenta este constructo en los procesos educativos con el objetivo de desarrollar las competencias autoconocimiento y gestión personal del Proyecto. Se pueden promover en instituciones educativas con estudiantes, en organizaciones empresariales con trabajadores en activo o en tránsito, o para la preparación de la jubilación (Taveira y Rodríguez, 2010). Los métodos de intervención más utilizados para desarrollar el GPC son los programas de orientación profesional, tutorías, talleres, sistemas de información profesional, counseling, coaching, desarrollo de competencias... siempre pensando en la construcción del proyecto profesional por parte del individuo (Rodríguez-Moreno, 2002, 2008; Baruch y Peiperl, 2000). En síntesis, hay evidencias de que las competencias de gestión de la carrera están relacionadas con el éxito profesional, por facilitar la consecución de oportunidades, mejorar la empleabilidad y la movilidad social (McCarthy, 2016). No obstante, los servicios de orientación en las universidades se han propuesto como fin la inserción de sus titulados a través de bolsas de trabajo (Pérez Cusó y Martínez Suárez, 2015) y de forma escasa han desarrollado actividades de gestión de la carrera y del proyecto profesional para ayudar a los egresados en sus múltiples transiciones futuras (Romero Rodríguez y Figuera Gazo, 2016).

Nuestro programa de orientación profesional se podría considerar también como un programa para la Gestión Personal de la Carrera, ya que está concebido para que los participantes construyan su propia vida y el proyecto profesional y sean responsables de adaptarse a los cambios del entorno. También explorarán las posibilidades a partir de su pasado y su autoconcepto. Establecerán metas, estrategias y evaluarán sus actividades. Al fin y al cabo, se trata de que autogestionen su carrera profesional para conseguir o mantener un puesto de trabajo. Otro aporte de este enfoque es que daremos mucha importancia a las expectativas de autoeficacia con constructos como el sentimiento de competencia y el de empleabilidad percibida que a continuación describiremos. Contenidos a trabajar comunes a este enfoque serán el autoconocimiento, ser capaz de crear redes de contacto, tener una actitud positiva y desarrollar la habilidad social y de relación para generar oportunidades laborales.

1.4 Proyecto Profesional y de vida

Romero (2004) entiende el proyecto profesional y de vida como una construcción activa. Es el sujeto el que trabaja sobre la propia imagen de sí mismo. Para ello se necesita información, exploración, formación de objetivos y un plan de acción. Este proceso permite un desarrollo personal el cual puede ser aprendido. De acuerdo con Rodríguez Moreno (2003), sólo se puede abordar desde el presente percibiendo lo que será el futuro. Es intencional ya que se pretende ver lo que se desea hacer en el mañana de forma autónoma y en referencia a la propia identidad. Romero (2004) indica que la intencionalidad se justifica por el continuo cuestionamiento y ejercicio de anticipación del futuro y con el establecimiento de un plan de acción para alcanzarlo y una planificación previa de todo este proceso.

La orientación profesional fundamenta la contemplación de los proyectos profesionales y de vida desde un doble enfoque (Rodríguez Moreno, 2003): filosófico y psicosociológico. Desde la filosofía se toma el existencialismo, la fenomenología, la psicología humanista y cognitiva de Piaget como fuentes para explicar la necesidad y la obligación de los individuos de construir el propio proyecto de vida. Desde la psicosociología, los fundamentos se toman de la escuela sociológica francesa, la escuela micro-sociológica americana y los enfoques marxistas.

De acuerdo con Rodríguez Moreno (1998), el proyecto profesional es acción y una reflexión de triple orden: sobre el presente, el futuro que se desea y sobre los medios que se desean para conseguirlo, reevaluando y redefiniendo las metas que se buscan. Como indica Bernard (1995), el desarrollo del propio proyecto profesional requiere que la persona esté buscando un sentido a su propia vida: reflexione sobre quién es, decida la manera de relacionarse con su entorno, e identifique qué sueños tiene. Todo ello porque dicha persona es un “ser en proyecto”.

De acuerdo con Romero (2004), los proyectos profesionales y de vida son una expresión de libertad de las personas; en un contexto social y en un colectivo; tienen un carácter abierto (no lineal); y son el resultado de una construcción activa durante toda la vida.

Los contenidos de un proyecto profesional y de vida, desde el enfoque de la orientación profesional de Romero (2004), los exponemos en la tabla 1.

Tabla 1. Contenidos de los Programas para el desarrollo de Proyectos Profesionales y de Vida (Romero, 2004)

AREAS	TAREAS/CONTENIDOS
APRENDER A ANTICIPARSE	<p>Sobre sí mismo: valores profesionales, historia de vida (género, clase social y procedencia cultural), intereses profesionales, aspiraciones, motivación, competencias, formación y estilos de aprendizaje.</p> <p>Sobre el entorno: información académica, profesional y de la comunidad.</p> <p>Construir la identidad personal y colectiva (cristalización): Comprender el propio desarrollo, plantearse yo futuros posibles, compatibilizar roles vitales, etc.</p>
APRENDER A CONSTRUIR PROYECTOS	<p>Aprender a tomar decisiones: Conocer el proceso de toma de decisiones y los factores intervinientes y los factores que influyen.</p> <p>Aprender a elaborar un plan (realización) Identificar acciones, abordar dificultades y selección de estrategias.</p>
APRENDER A ACTUAR	<p>Desarrollo de la empleabilidad y ocupabilidad: Saber elaborar un curriculum; planificar la búsqueda de empleo; identificar canales para acceder a oportunidades; autoempleo; emprendimiento, saber cómo establecer diferentes organizaciones (cooperativas, sociedades limitadas, etc.). Valorar la movilidad y el aprender a aprender</p> <p>Desarrollo de competencias participativas: Colaborar en proyectos colectivos (colegios profesionales, asociaciones, ONGs, etc.).</p> <p>Planificación del ocio y tiempo libre Buscar el equilibrio entre el tiempo del trabajo y el tiempo libre.</p>

Padilla-Carmona, Sánchez-García y Suárez Ortega (2017), en su investigación con 1.810 usuarios de los SPE, identificaron las necesidades que tenían estas personas para desarrollar su proyecto vital y profesional, y que se resumen en: competencias para la gestión de la carrera, para la planificación de metas y objetivos realistas y para la búsqueda de empleo.

En síntesis, hasta este punto de la contextualización teórica, hemos indicado que la orientación no puede circunscribirse en un momento dado para ayudar a las personas a decidir a qué dedicarse, sino que hay que abrir la perspectiva a una orientación para toda la vida, considerando todos los sistemas en los que se desenvuelve la persona, e intentando hacer compatible la ocupación laboral con el proyecto de vida (Lent, 2013). De este modo, no podemos considerar la orientación como un medio para insertarse laboralmente y mantener el trabajo de por vida, sino como un servicio para ayudar a la persona a transitar y desarrollar su carrera profesional en un contexto de incertidumbre y de cambio continuo, y de acuerdo a su proyecto vital y profesional (Suárez-Ortega, Sánchez-García y García-García, 2016).

La perspectiva de la investigación es la del desarrollo de un proyecto profesional, bajo este enfoque. Pretendemos que la persona construya su futuro, trabajando su propia imagen, explorando posibilidades y estableciendo metas y un plan de acción para su desarrollo profesional. En este sentido tenemos el existencialismo, la fenomenología y la psicología humanista como fundamentación filosófica de la tesis doctoral. Tenemos la obligación de construir quienes somos porque, de acuerdo al postulado de Sartre (2007), *la existencia precede a la esencia*. No tenemos una identidad predefinida, sino que debemos crearla.

1.5 Inserción Profesional

En este apartado queremos hacer un recorrido del estudio de todos los factores que influyen en la inserción laboral. Aunque nuestro programa no es como tal de inserción laboral, es importante incluir este punto para comprender las teorías y factores que se han ido estudiando para comprender el proceso para encontrar un trabajo.

1.5.1 Teorías de la Inserción Profesional

El mercado laboral lo entendemos como el conjunto de relaciones entre empleadores y personas que buscan trabajar, ya sea por cuenta ajena o como profesionales independientes ofreciendo servicios a los primeros. Se encuentra sometido a cambios producidos por las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas (Echeverría, 2008). Éste puede considerarse globalizado, diferenciado y especializado y genera unas exigencias en cuanto a competencias y recursos personales en las personas que buscan trabajar (Blanco, 2005). En este mercado, la precariedad y el paro son problemáticas que dan lugar a índices de desempleo muy altos, especialmente entre los jóvenes, e inestabilidad para todos los trabajadores en disposición de laborar.

Figuera (1996) describe la inserción laboral como el acceso al empleo y al desarrollo de una trayectoria en el mundo del trabajo que, en teoría, debiera ser una inserción plena, total, estable y acorde a la formación adquirida. Pero estamos de acuerdo con que acceder a una ocupación de este tipo es cada vez más complejo. Además, se trataría de un proceso más o menos lento, y no un acontecimiento cuasi-instantáneo (Fournet, 1993).

El concepto de inserción laboral debiera integrar la noción de “mantenimiento del trabajo”. Romero et al. (2004) considera este elemento muy importante para alcanzar la plena inserción, como para la simple incorporación de la persona al puesto de trabajo. En este sentido, luego desarrollaremos el concepto de empleabilidad que lo engloba.

A lo largo de las diferentes crisis económicas que se han sucedido a lo largo del pasado siglo, se han desarrollado diversidad de investigaciones para estudiar las consecuencias que el desempleo puede ocasionar en los individuos. Hay estudios, como por ejemplo el de Garrido (1995), en el que se encuentran evidencias de que a finales del siglo XX el acceso al empleo se retrasó en seis años, el matrimonio en tres y la compra de vivienda en dos años.

Figuera (1996), Martínez (2000) y Martínez-Rodríguez (2009) realizan una exposición de las teorías más destacadas que intentan explicar la inserción laboral de los individuos. Se describen en la tabla 2.

Tabla 2. Teorías más destacadas que intentan explicar la inserción laboral de los individuos.

Teorías y modelos explicativos de la inserción laboral	Explicación del acceso al empleo y del logro laboral	Factores de inserción y desarrollo laboral
Modelo Neoclásico	Dependen de las leyes del mercado. El nivel de empleo y el salario se regulan en función de la oferta y demanda de empleo. Cuando la oferta supera a la demanda, los empleadores ofrecen salarios más bajos y se elevan los niveles de cualificación. La fuerza de trabajo es una mercancía.	Mayor demanda que oferta de trabajadores.
Teoría de Capital Humano (Becker, 1964; Schultz, 1971)	La educación determina la inserción laboral, el salario y el status laboral. El tipo de educación permite acceder a un mejor empleo. El paro es consecuencia de la falta de inversión en educación y formación.	La educación y formación recibida.
Teorías Credencialistas (Collins, 1979)	Los méritos (sociedad meritocrática) son el fundamento de la estratificación y de la lucha entre grupos sociales. Los individuos buscan credenciales (títulos, certificaciones), para competir por un puesto de trabajo. En esta línea la Teoría del Filtro y la señalización indican que la educación es una señal de habilidad o productividad que no es observable y permite identificar a aquellas personas que pudieran realizar mejor el trabajo (Arrow, 1973)	Credenciales
Teoría de la Correspondencia (Bowles y Gintis, 1983)	El sistema educativo participa en la reproducción de los estratos sociales y productivos. Existe una correspondencia de valores, actitudes, intereses, discursos, expectativas entre lo que se aprende en la escuela, la familia y el ámbito productivo. De tal forma que la procedencia de clase, traza mediante la socialización la trayectoria académica y laboral de sus miembros. La herencia no es sólo económica sino también cultural (Castón, 1996). La clase social determina el tipo de educación recibida y el nivel ocupacional (Bourdieu y Passeron, 1967)	Origen social (clase social de la familia y del grupo de iguales...)
Teorías de Base individual (Teorías Cognitivas)	El individuo es el principal agente para su inserción laboral. Existe una interacción de factores individuales y contextuales, aunque en última instancia el individuo tiene un papel primordial en su desarrollo. Los recursos cognitivos (internos) son los que determinan las conductas. Estas teorías cognitivas se fundamentan en autores como Piaget, Vigotsky, Bandura, Festinger para configurar una perspectiva Psicosocial e integral (Álvaro, 1992)	Papel activo del sujeto, condicionado por factores ambientales.

En esta tabla se representa la evolución de las explicaciones a la inserción laboral, desde unas etapas tempranas en las que se enfatizaban los aspectos contextuales y un papel de indefensión al individuo en la inserción laboral, hasta los planteamientos cognitivos vigentes en la actualidad, en donde se destaca el papel activo del sujeto en su proceso de inserción laboral. En este sentido, el acceso al mundo del trabajo exige un análisis de multitud de variables que permitan comprender el por qué unos individuos logran ejercer una profesión y otros no. El enfoque más oportuno pareciera ser una perspectiva psicosocial en el que se contemplan las variables del contexto e individuales (Garrido y Requena, 1997). Por lo que se ve necesario considerar la comprensión y la interrelación de todas ellas en las investigaciones. Aunque partamos de factores psicológicos como variables protagonistas en la investigación, no debemos perder la visión del plano general dada la complejidad de variables intervinientes en el proceso de inserción (Figuera, 1996).

Dentro de las teorías de base individual podemos contemplar los factores psicosociales clásicos que protagonizan los efectos en la inserción: las expectativas generadas por el contexto, la autoestima, el apoyo social, las experiencias previas y la identidad (Lazarus y Folkman, 1986), o el sentimiento de eficacia (Bandura, 1977). Véase la tabla 3.

Tabla 3. Teorías del enfoque cognitivo de la inserción laboral

Enfoques Cognitivos		Explicación del proceso de inserción	Factores intervinientes
Teoría transaccional (Lazarus y Folkman, 1986)	Cognitivo-	El individuo es el protagonista de su propia inserción y adopta estrategias paliativas o dirigidas al problema	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas generadas por el contexto • Autoestima • Apoyo social • Experiencia previa • Identidad
Enfoque conductual (Bandura, 1977)	Cognitivo-	El proceso de inserción depende de la percepción que tiene el sujeto sobre su propia capacidad para conseguir un trabajo, que condicionará la planificación y la acción para conseguir los logros.	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimiento de autoeficacia

Otras variables consideradas en este tipo de teorías son el valor dado a la meta de encontrar un trabajo y la expectativa de conseguirlo (Atkinson, 1964), las atribuciones de éxito y de

fracaso (Weiner, 1986), la percepción de la dificultad de la tarea (Wigfield, 2002), la percepción de la propia competencia (Van del Heijde y Van der Heijden, 2006), la actitud hacia el trabajo y su adaptación al mismo (Fugate y Kinicki, 2008) o la empleabilidad percibida (Vanhercke, 2014). Dentro de las teorías de base individual también se podrían integrar las relativas a las competencias profesionales (McClelland, 1973; Bunk, 1994; González y Wagenaar, 2003; Pereda y Berrocal, 2001).

1.5.2 Factores de la inserción profesional

Por tanto, la inserción laboral es un proceso en el que pueden intervenir muchos factores. Estos pueden ser de carácter social e institucional, o de carácter personal o psicológico. En la tabla 4 se describen los factores de inserción profesional de Figuera (1996) y los de Romero et al. (2004).

Tabla 4. Modelos de inserción profesional de Figuera (1996) y Romero et al. (2004)

Modelos de inserción profesional	Factores	Factores	Proceso de inserción laboral
<p>Modelo de Inserción profesional de Figuera (1996)</p>	<p>MACROCONTEXTO Ajuste de Oferta-Demanda Política de acceso a la universidad Factores demográficos Tendencias en las elecciones de los estudiantes Evolución de la economía Política de Ocupación Estructura de apoyo a la inserción</p>	<p>MICROCONTEXTO Individuo Variables sociodemográficas Credenciales educativas Conductas de exploración Expectativas de control Significado del trabajo Imagen de la profesión Autoestima, ansiedad, habilidades sociales Ocupación Vías de reclutamiento Proceso de selección y factores Perfil del entrevistador</p>	<p>Pilar Figuera, en su estudio de inserción de los universitarios, explica que la inserción es el resultado de la interacción entre los factores macrocontextuales y microcontextuales. El macrocontexto tiene su efecto en la cantidad y calidad de las demandas específicas para un perfil profesional, en un momento dado. Son variables incontrolables por el individuo, pero que obligan a esta a elegir estrategias adecuadas para sortearlas o aprovecharlas.</p> <p>El microcontexto hace referencia a la interacción entre los comportamientos de búsqueda de oportunidades laborales por parte de los individuos y de los empleadores. Sus actitudes, competencias, atribuciones de éxito y fracaso, metas, autoestima, etc. influyen en el proceso, así como el tipo de proceso de selección utilizado por el empleador.</p>
<p>Romero et al. (2004)</p>	<p>Factores de ocupabilidad Estructura y tendencias del mercado laboral Coyuntura económica Ofertas de trabajo Demandas de empleo (competencia) Índices económicos Cambios demográficos Política laboral Edad Sexo Nacionalidad</p>	<p>Factores de empleabilidad Importancia concedida al trabajo Interés por trabajar y buscar empleo Autoestima personal y profesional Locus de control y atribución de éxitos y fracasos Madurez ocupacional Competencias: transversales, relacionales, profesionales. Formación y acreditaciones académicas Experiencia laboral Conocimiento de técnicas de inserción y búsqueda de empleo. Factores sociales Contexto personal</p>	<p>La inserción debe contemplar la ocupabilidad y la empleabilidad, dado que tienen un efecto directo e indirecto. También se consideran aspectos macroeconómicos y específicos de las personas que buscan un trabajo (como son las cualidades emocionales y de capital social).</p> <p>La ocupabilidad es un factor sobre el que es difícil ejercer un control. Se refiere a las variables económicas, sociales, tecnológicas y demográficas.</p>

Nuestra investigación comprende un análisis de estos factores para discriminar la influencia de ciertas variables intervinientes en la influencia de nuestro programa de Orientación profesional en la inserción laboral o empleabilidad de nuestros participantes.

A continuación, se van a exponer algunas investigaciones relativas a factores de especial interés en la inserción profesional para nuestro estudio.

1.5.2.1 Factores Personales

En este apartado vamos a describir algunos estudios relacionados con variables vinculadas a la persona y su incidencia con la inserción profesional en el ámbito ocupacional de los individuos.

A lo largo de las últimas décadas las investigaciones han pretendido analizar los factores que predicen el éxito en la búsqueda de trabajo, obteniendo un amplio abanico de resultados. Como prólogo hay que adelantar que parece ser que las teorías realmente contemplan las variables de los procesos, incluyendo los recursos personales y las variables sociolaborales.

Luego, los estudios van estableciendo las relaciones entre todas estas variables o alguna de ellas. Por ejemplo, en una investigación, llevada a cabo en la Comunidad Valenciana partiendo de los datos de la encuesta a más de 2.000 egresados del año 2008 y 2009 para elaborar el Libro Verde de empleabilidad de los titulados universitarios de la Comunitat Valenciana, Martín-González, Ondé y Pérez-Esparrells (2015) hallaron como variables significativas relacionadas negativamente con el desempleo: la no tenencia de hijos, la rama de enseñanza (área de “Técnicas”), la nota media alta, la experiencia internacional y la experiencia laboral durante los estudios. Todas ellas incrementan la probabilidad de no superar los seis meses de desempleo durante los primeros cuatro años de vida laboral tras finalizar los estudios.

Así mismo, hay muchos estudios acerca de la edad y su influencia en la inserción y empleabilidad, sobre todo con jóvenes y en aquellos que son mayores de 45 años. Van Vuuren et al. (2011) no encontraron evidencias de relación entre la edad y la capacidad de trabajo y la vitalidad. Sin embargo, existen muchos estudios sobre discriminación por edad. Como ejemplo, Ahmed, Andersson, Hammarstedt (2012) realizaron el primer experimento de campo sobre la discriminación por edad en el mercado laboral sueco. Pares de candidatos iguales entre sí, con

edades ficticias, fueron enviados a procesos de selección del ámbito de la hostelería y de las ventas. Los candidatos con mayor edad recibieron significativamente menos invitaciones para entrevistas y ofertas de trabajo que con menos edad.

En el estudio de Brana y Antón (2007) sobre los determinantes de la inserción laboral de jóvenes en España, realizaron un meta-análisis para identificar los factores para trabajar de los jóvenes, llegando a la conclusión que los más relevantes han sido el tamaño de la cohorte, el ciclo económico, y el sector de estudios. Pero dejando de lado los factores socioeconómicos, lo que importa para aumentar las probabilidades de encontrar empleo en jóvenes es la iniciativa personal, antes incluso que la credencial educativa. Otras investigaciones como la de García-Montalvo, Peiró y Soro (2006) lo ratifican, estableciendo como factores claves la iniciativa, los estudios, los contactos de amigos y pares, y la experiencia. Y los obstáculos principales, justamente estos últimos: la falta de experiencia y de contactos.

Otras variables estudiadas son el origen étnico, social y el género. Son numerosas las investigaciones sobre la discriminación en cuanto a estas cualidades diferenciadoras entre las personas para encontrar o mantener el trabajo. Lim (2010) identificó que el Origen étnico, así como la competencia en el idioma inglés y los tipos de grados obtenidos en una muestra de estudiantes de Educación Superior de Malasia, predecían el número de días de estar en el paro o la probabilidad de estar desempleado. Rodríguez y Gutiérrez (2007) llegaron a conclusiones congruentes con los estudios de Lim, pero esta vez tomando como variable el género el cual estaba relacionado con el tiempo en encontrar el primer empleo, así como el salario mensual. Sobre la disparidad en los sueldos tomando como base el género hay multitud de estudios. Como ejemplo, la Organización Internacional del Trabajo, en su último informe de 2014-15, indicó que las mujeres ganan alrededor de un 17,5% menos de salario que reciben los hombres en España. En su última estimación, el Instituto Nacional de Estadística (2016) identificó en 2015 unas remuneraciones en las mujeres inferiores en un 23% a las de los hombres.

Hay factores que han sido estudiados y que no tienen un efecto directo en la inserción en ciertos contextos socioculturales. Por ejemplo, el origen social de los graduados universitarios no es un factor de discriminación del salario percibido tras la salida de la universidad. En cambio, sí

que afecta el sexo y la ocupación en los ingresos posteriores (Fachelli, Torrents y Navarro-Cendejas, 2014).

La experiencia profesional juega a favor, según diversos estudios (Nauta, De Lange y Gortz, 2010; Van der Heijden, 2002). Sin embargo, las condiciones personales se convierten en muy relevantes tan pronto como los empleados tienen hijos o comienzan los problemas de salud. Nauta, De Lange y Gortz realizaron un estudio con adultos desempleados e identificaron que tenían mayores dificultades por sus circunstancias personales. Los estudios de estos autores advierten que lo ideal es ir sumando años de experiencia, pero poder compatibilizar la vida privada con la laboral y conservar una buena salud para garantizar en la medida de lo posible una alta probabilidad de empleo. A las mismas conclusiones llegó Thomsen (2009) con una muestra de desempleados de corta y larga duración en Alemania. Halló que las habilidades formales (técnicas) tenían poca relevancia en la empleabilidad, pero no así las obligaciones y la salud del individuo.

1.5.2.2 Variables psicológicas

Si bien los factores personales se refieren a cualidades de los sujetos que permiten diferenciarlos socialmente, las variables psicológicas se centran en aspectos mentales, cognitivos y afectivos. Bell (2016) en su estudio con recién graduados estudió la disposición proactiva y la motivación de logro y concluyó que estadísticamente están vinculados a la probabilidad de trabajar seis meses después de la graduación. Raemdonck et al. (2012), en la misma línea, vieron en profesionales de baja cualificación, que aquellos que tenían mayor motivación y autogestión por aprender e interés por el desarrollo de su carrera tuvieron mayor oportunidad de ser promovidos a puestos de trabajo de nivel superior.

Kanfer, et al. (2001) realizaron un metaanálisis de estudios relacionados con las variables psicológicas y las estrategias de afrontamiento relacionadas con la conducta de búsqueda de empleo y la inserción. Resultaron la personalidad (extraversión, apertura a la experiencia, agradabilidad y responsabilidad) la autoestima, el sentimiento de autoeficacia, el locus control interno, la resistencia a la adversidad y las estrategias de autorregulación los factores más relacionados con el comportamiento para conseguir el éxito en la consecución de un trabajo. Otros estudios lo corroboran (Brown et al., 2006; Kanfer et al., 2001; Wanberg et al., 2005). Así

mismo las emociones positivas y el estilo de afrontamiento activo están vinculadas con el éxito en la búsqueda de empleo (Creed et al., 2009; Wanbert et al., 2005, Sun, Song y Ling, 2013).

La Autoeficacia emocional es un predictor importante de la empleabilidad. Pool y Qualter (2013) encontraron que la empleabilidad en alumnos de postgrado estaba influenciada por su sentimiento de autoeficacia emocional y esta a su vez con la satisfacción de la carrera.

Otro de los factores más estudiados en los últimos años es la influencia de la inteligencia emocional en la inserción laboral. Estudios como los de Joyunseong (2012) muestran evidencias con mujeres que habían interrumpido su trayectoria profesional. Desarrolló un programa para mejorar las competencias emocionales, así como la red social, y mejoró la empleabilidad de dichas mujeres. O el trabajo de De Haro y Castejon (2014), en el que se analizó el éxito laboral, en una muestra de 130 graduados, desde el comienzo de sus carreras. Los resultados de los análisis de regresión jerárquica indicaron que la inteligencia emocional contribuye a la predicción del salario, después de controlar el efecto de la inteligencia general. En la misma línea van los estudios de Potgieter y Coetzee (2013).

Todas estas investigaciones ponen de relieve el número ingente de variables psicosociales que facilitan el éxito a la hora de conseguir un trabajo, tal y como Nieto-Flores, Berrios y Extremera (2015) exponen en su revisión teórica.

1.5.2.3 Capital Social

Existen diversos estudios que han dado mucha importancia al factor relativo al capital social. Pelayo (2012) identificó los efectos que genera el capital social de un grupo de estudiantes de postgrado. Dentro de los resultados obtenidos se encuentra que una herramienta eficaz para el acceso al empleo está determinada por factores sociales tales como las relaciones interpersonales.

El capital social es uno de los factores relevantes en la empleabilidad. Granovetter (1973), ya entonces, halló que más del 50% de los trabajos de una muestra de residentes de Massachusetts fueron obtenidos a través de contactos sociales. Los amigos y la familia proporcionan vínculos fuertes. Y las personas “conocidas”, vínculos débiles. La virtud de tener dentro de los recursos sociales muchas personas conocidas es que éstas se mueven por círculos

sociales diferentes a los de la familia y amigos íntimos. Por ello, este lazo débil puede facilitar acceder a información de valor y, por tanto, a oportunidades laborales.

En la misma línea, Burt (2000) explica que las oportunidades aumentan cuando un individuo accede a otros grupos sociales (agujeros estructurales), porque tendrá mayor acceso a información privilegiada y se incrementan las posibilidades de actuación. Batistic y Tymon (2017), en estudios recientes, midieron en 376 estudiantes de postgrado variables como la empleabilidad percibida, el comportamiento en la red, el acceso a la información y a los recursos encontrando que la red está relacionada con una mayor empleabilidad permitiendo el acceso a la información y los recursos inaccesibles de otro modo.

Stone y Hughes (2003) afirman que el *stock* de capital social de un individuo es importante pero sus efectos son desiguales según si dicho capital es mayoritariamente la familia y relaciones informales que si se trata de muchas relaciones profesionales: Las primeras están relacionadas con una participación restringida y sueldos inferiores, mientras que los contactos profesionales facilitan acceder a empleos mejores e incluso de más remuneración. Chen (2017) obtuvo con 1.468 recién graduados resultados congruentes a éstos: la red social, la diversidad de contactos y la intensidad de las relaciones tienen un efecto en la empleabilidad.

Datcher (1983), en un estudio sobre el impacto positivo de las redes sociales, demostró que las reuniones con amigos, la participación religiosa y conocer gente en actividades de voluntariado están vinculadas a la satisfacción laboral. Y Yuhuijeong (2015) evaluó el efecto mediador de la red social en 288 mujeres con una Carrera profesional interrumpida. Dos factores fueron significativos en la empleabilidad de estas personas. En primer lugar, las barreras percibidas por su situación personal y de desempleo; y, en segundo lugar, la red social de dichas mujeres, la cual era un factor influyente para lograr reinsertarse.

Figuera, Dorio y Torrado (2007) establecieron, a partir de los análisis de la Encuesta Catalana de Inserción de Graduados (AQU), que la red de contactos personales es el primer medio de acceso a un trabajo; independientemente de la disciplina de origen; y alcanzando en los resultados de la encuesta del 2011 el 30%. García-Montalvo (2007) y Rodríguez, Prades, Bernáldez y Sánchez (2010) también concluyen que la red social de amigos y conocidos es la vía de acceso más importante para incorporarse al mundo del trabajo.

En la encuesta de AQU, la prensa, que en los años 90 era la segunda vía de acceso al mundo laboral en Cataluña, ocupaba en 2011 uno de los últimos puestos en los estudios llevados a cabo por la AQU (2011) y actualmente se considera una vía residual. En cambio, Internet ha ido adquiriendo relevancia e importancia como herramienta para posibilitar la entrada al mercado de trabajo pasando del 0,3% en el año 2001 hasta el 18,93 en el año 2011.

En el Barómetro de Empleabilidad y empleo de los universitarios en España, 2015 (2016) también se determina que los contactos personales son, con gran diferencia, el medio más eficaz y que más utilizan los graduados (con un 77,6% de eficacia), y luego la autopresentación y el contacto directo (con un 69,7% de eficacia), ambos métodos muy alejados en cuanto a su eficacia del resto de canales.

En esta misma línea se han realizado diversos estudios relacionados con los canales de inserción, y todos apuntan a la misma conclusión: la vía más rápida para la inserción y el mantenimiento en el ámbito laboral son los canales informales (Uribe, Viáfara, y Oviedo, 2003; Jiménez, 2012; Del Río, Yáñez, Pérez, 2012 y Restrepo, 2013).

Así mismo, parece ser que la movilidad de los trabajadores en diferentes empresas de un mismo sector es una vía para darse a conocer ante los empleadores, según se desprende en los estudios de Henkens, Remery y Schippers (2005) en el contexto holandés.

De todo ello se desprende la importancia del Networking, entendido como el proceso de ampliar y mejorar la red de contactos a la vez que das a conocer tus competencias. Es una herramienta de búsqueda de empleo a la que debemos dar mucha importancia en cualquier programa de mejora de la empleabilidad. (Calvo y Rojas, 2009).

1.6 Empleabilidad

En este apartado se hará un recorrido del constructo empleabilidad, que comprende al de inserción laboral y lo amplía. Comenzaremos con su definición y procederemos a su operativización.

1.6.1 Concepto

El concepto de empleabilidad ha sido estudiado desde diferentes disciplinas (psicología, educación, sociología, economía, política...), y puntos de vista (del empresario, el académico, el gobierno...) y diferentes perspectivas (Suárez, 2014):

- Como obtención de empleo.
- Relacionado con estadísticas sobre el primer trabajo de los estudiantes, y sinónimo de inserción laboral inicial.
- Vinculado con las empresas.
- Relacionado con las competencias, formación y capacitación necesaria para acceder al mercado de trabajo.
- Como la capacidad para ser autosuficiente en el mercado laboral.

Podría decirse que el inicio de los estudios sobre este término fue en el siglo XIX. Gazier (2001) identifica una versión del concepto en los años 20, con el inicio de la “gran depresión” y que se conservó hasta la década de los 50, en la que una persona era considerada empleable si tenía entre 15 y 64 años, no tenía problemas físicos o mentales y no tenía restricciones familiares fuertes. Se trataba de una definición en la que no hay competencia ni grados de empleabilidad.

La palabra “empleabilidad” proviene de vocablo inglés “employability”, que es una combinación de dos palabras: “employ” y “hability”, y permite conocer el significado literal del constructo: “Conjunto de aptitudes y actitudes que permiten a una persona conseguir y conservar un empleo” (definición del Diccionario de la Real Academia de la Lengua). Y surgió como tal en los años 80 con la crisis económica y la precariedad laboral (Campos, 2003), y el alto crecimiento en las tasas de desempleo. En ese momento se realizaron una serie de estudios para determinar el grado de empleabilidad por países; se concluyó que existía un nivel de empleabilidad muy bajo debido a la carencia de actitudes profesionales positivas, y no tanto a una carencia de conocimientos de los trabajadores. En otras palabras: los jóvenes y desempleados no tenían problemas de habilidades técnicas propias de la profesión, sino que carecían de habilidades no técnicas, que se vinculaban a las habilidades de empleabilidad.

Cotton (1993) realizó una investigación para identificar los criterios que utilizaban los empresarios para seleccionar a sus trabajadores y llegó a la conclusión de que las nuevas

exigencias contemplaban 3 tipos de cualidades: habilidades básicas, habilidades de pensamiento alto y habilidades afectivas y de trato. Éstas últimas se relacionan con la manera como se relacionan con sus superiores y los compañeros del mismo nivel o subordinados, en cuanto a la actitud hacia ellos, la formalidad y la responsabilidad. Beach (1982) da a conocer investigaciones en empresas en donde el 87% de los trabajadores eran despedidos no tanto por una falta de conocimientos o habilidades técnicas, sino por una mala actitud. Chamorro-Premuzic y Furnham (2010) afirman que los empleadores están más interesados en las habilidades sociales que en las habilidades cognitivas y prefieren sus propios modelos de competencias que a las prescripciones académicas de éxito.

El Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios (OEEU, 2015) define la empleabilidad como “la capacidad/ probabilidad (individual) de obtener y mantener un empleo, de integrarse y desenvolverse en el mercado laboral de forma adecuada, y de que el(los) puesto(s) que ocupe(n) a lo largo de su carrera profesional cumpla(n) con una serie de requisitos relacionados con la calidad y otras características (salario, responsabilidad, sostenibilidad, satisfacción, relación con los estudios, etcétera)”. Brown, Hesketh y Williams (2002) la explican de forma más sintética: es la probabilidad relativa de encontrar y mantener un trabajo. O Harvey (1999) como “la propensión de los graduados para mostrar atributos que los empleadores anticipan serán necesarios”. Y, por último, Sáez y Torres (2007, p2) plantean la empleabilidad como la “capacidad que una persona tiene para tener empleo y satisfacer sus necesidades profesionales, económicas, de permanencia y de desarrollo a lo largo de su vida”.

Tamkin y Hillage (1999) entienden la empleabilidad como la capacidad de proceder de manera autosuficiente en el mercado de trabajo para desarrollar el potencial personal a través de un empleo sostenible. Esta empleabilidad depende de las competencias y actitudes que la persona tiene, la manera como utiliza estos recursos y cómo los presenta ante los empleadores (Yorke, 2004). Para Yorke y Harvey (2005), la empleabilidad conlleva el desarrollo del aprendizaje de la comprensión, la aplicación hábil de la metacognición, el aprendizaje autodirigido y la reflexión de experiencias.

1.6.2 Factores de la empleabilidad

A la hora de hablar de la empleabilidad podemos hacer hincapié en factores externos (y más incontrollables), o enfatizar las cualidades personales del individuo que pueden determinar el éxito en la transición. En este sentido, McQuaid y Lindsay (2005) propusieron los factores como los determinantes de la empleabilidad que se muestran en la figura 2.

Figura 2. Estructura de factores de la empleabilidad (adaptado de McQuaid y Lindsay, 2005, p209)

FACTORES INDIVIDUALES	CIRCUNSTANCIAS PERSONALES	FACTORES EXTERNOS
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades y atributos de empleabilidad • <i>Atributos básicos: (habilidades sociales, integridad personal, fiabilidad, responsabilidad,...)</i> • <i>Competencias personales básicas (proactividad, automotivación, asertividad...)</i> • <i>Competencias transferibles básicas (fluidez verbal, escritura, cálculo...)</i> • <i>Habilidades transferibles clave (razonamiento lógico, trabajo en equipo, inteligencia emocional...)</i> • <i>Cualificaciones</i> • <i>Conocimiento básico sobre el trabajo</i> • <i>Vinculación con el mercado laboral</i> • Características demográficas • Salud y bienestar • <i>Salud</i> • <i>Discapacidad</i> • Búsqueda de empleo • Adaptabilidad y movilidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Circunstancias familiares • <i>Responsabilidades de cuidados directas (niños, abuelos...)</i> • <i>Otras responsabilidades familiares o de cuidado (obligaciones financieras con otros miembros ajenos al círculo familiar).</i> • <i>Otras circunstancias del hogar (seguridad del hogar).</i> • Cultura laboral • Acceso a los recursos • <i>Acceso al transporte o posibilidad de ir caminando a los lugares.</i> • <i>Acceso a posibilidades de financiamiento.</i> • <i>Acceso al capital social (redes de apoyo familiar, amigos, etc.)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Factores de demanda • <i>Factores del mercado laboral.</i> • <i>Factores macroeconómicos</i> • <i>Características de vacantes laborales</i> • <i>Factores de reclutamiento</i> • Factores de apoyo • <i>Factores de la política de empleo</i> • <i>Otros factores de política de apoyo</i>

Robert, Chamorro-Premuzic, Kaiser (2013) estudiaron las diferencias entre personas desempleadas con alta inteligencia, y aquellos que tenían menos capacidades cognitivas, pero que eran más empleables. Se trata de un trabajo que analiza los factores individuales para el éxito profesional, controlando el factor “inteligencia”, así como las competencias buscadas en los procesos de selección de candidatos por los empleadores. La conclusión de esta investigación es

que el concepto de empleabilidad depende de la percepción de los empleadores acerca de la habilidad de los candidatos a un puesto de trabajo, y que tiene que ver con 3 cualidades: llevarse bien con los compañeros; capacidad de aprender y hacer bien el trabajo; y ser productivo y perseverante.

1.6.2.1 Educación, CI y personalidad

En cuanto a los factores individuales, existen evidencias de que la educación es un componente a considerar, pero sólo con una relación modesta con la carrera de éxito. Bretz (1989), en un meta-análisis de 50 estudios y 62 muestras, halló que las medias de las calificaciones en la carrera apenas predijeron el salario inicial y su evolución. Hay otros estudios como el de Judge et al. (1995) que, con una muestra de 1.388 ejecutivos americanos, encontraron una relación significativa moderada entre el éxito económico y el nivel educativo, prestigio y calidad de los estudios. También Ng et al. (2005) llegaron a la misma conclusión. En cualquier caso, la relación es relativamente pequeña, lo que sugiere que hay otras variables que son importantes. Chamorro-Premuzic y Arteché (2008) señalan que el éxito educativo actúa como un primer filtro en los procesos de selección. Esta conclusión es la misma que a la que se llega en el Informe Competencias profesionales y empleabilidad (2015) donde se indica que el 75% de las ofertas de empleo que ponen las empresas piden alguna titulación, ya sea de formación profesional o universitaria, y sirven de requisito de partida. García-Montalvo y Mora (2000) ya indicaron que los jóvenes ocupados declaraban que las razones por las que habían sido contratados eran, por ese orden, la rama de estudios, el campo de especialización y, por último, la personalidad. Es decir, el único rasgo diferenciador entre todas las personas que compiten en un ámbito profesional, que tienen una credencial para poder acceder al mismo, es la personalidad de cada uno. Pferfer y Fong (2002) vieron que existía una relación significativa entre las medidas de éxito en la carrera y la institución en la que habían estudiado. Pero no encontraron relación entre el éxito profesional con el tener un programa Máster en Dirección de Empresas (MBA) o las calificaciones medias en la carrera.

Más estudios en esta línea son los de Tomlinson (2008), quien afirma que las credenciales académicas siguen siendo vistas como un factor significativo de las posibilidades de empleo, pero los estudiantes comprenden y tienen cada vez más la necesidad de añadir valor a las mismas

mediante experiencias o actividades que les diferencien, con el fin de obtener una ventaja respecto a otros estudiantes en el mercado de trabajo. Hennemann y Liefner (2010) indican que los graduados poseen más conocimientos y estudios de los necesarios, pero carecen de importantes competencias y habilidades transferibles que demanda el mundo laboral.

Un tópico que se ha estudiado en profundidad es que los logros educativos dependen de la habilidad cognitiva. No obstante, recientes estudios empíricos han encontrado evidencias de que la habilidad cognitiva y la personalidad son igualmente importantes para predecir el logro académico (Von Stumm y Chamorro-Premuzic, 2011). Por ejemplo, Ng y Feldman (2010) en un metaanálisis con 455 muestras independientes concluyeron que la dimensión de la personalidad del modelo de los cinco factores “Responsabilidad” y la habilidad cognitiva predijeron el nivel educativo, y a su vez el nivel de salario. Von Stumm, Hell y Chamorro-Premuzic (2011), de un megaaanálisis de éste y otros estudios, concluyeron que el esfuerzo, la habilidad y la curiosidad tienen efectos independientes en el éxito académico. En definitiva, los componentes de personalidad como los cognitivos son ambos predictores del éxito en el trabajo y en la vida. Kuncer et al. (2007) concluyeron en su estudio que los rasgos de personalidad predicen todos los indicadores relacionados con el éxito en el trabajo (ingresos, prestigio ocupacional, desempleo a largo plazo y estabilidad laboral). O Judge et al. (1999) en un estudio longitudinal con 354 personas en los años 50, encontraron que la personalidad y el CI evaluados en la infancia, podían predecir el éxito ocupacional en la edad adulta.

1.6.2.2 Cualidades y competencias exigidas por los Empleadores

Los Directivos parece que le dan tanta o más importancia a la personalidad o el físico que a los componentes cognitivos. Baruch y Bozionelos (2011) encontraron que hacer bien tu trabajo no garantiza tener una carrera de éxito. Existen estudios en los que se ha encontrado una correlación de tan solo .30 (Carmeli, Shalom y Weisberg, 2007). Peters (1996) explica este suceso indicando que las evaluaciones del rendimiento de un trabajador por parte de un superior las hacen en función de lo que le guste ese empleado. Por ejemplo, se han encontrado relaciones positivas entre la altura y el atractivo físico, y los ingresos (Judge y Cable, 2004; Judge, Hust y Simon, 2009).

En cuanto a lo que los empleadores buscan en los procesos de contratación, estamos de acuerdo con la afirmación de Hogan, Chamorro-Premuzic y Kaiser (2013): lo que los empleadores quieren es lo que define quien es contratado. En esta línea, el Departamento de Trabajo de Estados Unidos (1991) realizó el primer estudio a gran escala para conocer qué es lo que los empleadores buscaban. La encuesta, realizada por empleadores, identificó 5 categorías de competencias críticas:

- 1) Habilidad para identificar y localizar recursos.
- 2) Habilidades Interpersonales.
- 3) Habilidad para encontrar y utilizar información.
- 4) Ser capaz de entender sistemas complejos.
- 5) Ser capaz de trabajar con tecnología.

Brinkmeyer (1994), en un análisis de ofertas de periódico en Estados Unidos durante 6 meses, halló que el 47% solicitaron buenas habilidades interpersonales, el 71% en aquellos empleos con contacto con el cliente, el 78% en trabajos que requerían interacción con otros, el 83% en trabajos con interacción con subordinados, y el 84% en trabajos directivos.

De estos estudios se desprende que, desde el punto de vista de los empleadores, la característica más importante para determinar la empleabilidad es la competencia social. Brown y Hesketh (2004) ampliaron este punto de vista explicando que los empleadores dan mucha importancia en las entrevistas a las habilidades para mostrarse a uno mismo (tales como la postura, los gestos, los espacios interpersonales, el contacto con la mirada, etc.). A los mismos resultados llegaron Warhurst y Nickson (2001), con el estudio en el que los empleadores encuestados manifestaron sus dificultades para encontrar profesionales con capacidad de trabajar en equipo, con habilidades interpersonales, empatía, etc. para ocupar sus ofertas de trabajo.

Otra competencia importante identificada por Hogan, Lock y Brinkmeyer (1997) en una investigación fue la capacidad de entender las intenciones de otro (sensibilidad hacia los demás) en situaciones de conflicto. En la misma línea van los estudios de Van der Heide y Van der Heiden (2006) o el de McCall y Lombardo (1983) en el que el principal motivo para despedir a los directivos era el estilo áspero de relación interpersonal.

La conclusión de la línea de investigación de Robert, Chamorro-Premuzic y Kaiser (2013) explica que lo que realmente buscan los empleadores son personas agradables y que parecen obedientes. Razón que puede explicar por qué personas muy inteligentes están desempleadas: por su irritabilidad, falta de compañerismo, abiertas a disputas, inconformismo e insensibilidad. También manifiestan que existe una discontinuidad entre lo que quieren los empleadores (habilidades sociales y capacidad de tratar con los demás) y lo que defiende la perspectiva psicológica (la necesidad de adquirir habilidades cognitivas y credenciales educativas).

Hoy en día, más que de factores de inserción laboral, se habla de competencias profesionales. Fue McClelland (1973) el primero en utilizar este término y afirmar que el Coeficiente intelectual (CI) ni los expedientes académicos eran capaces de predecir la adecuación de una persona a su puesto de trabajo, ni su éxito laboral. Las competencias, a diferencia de los rasgos de personalidad, son algo más que características individuales y hacen alusión a otros aspectos como los conocimientos adquiridos por los sujetos por medio de la experiencia (Martínez – Rodríguez, 2008)

Bunk (1994) define las competencias profesionales como un conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes que son necesarias para ejercer una profesión y resolver situaciones de manera autónoma y flexible. Considera cuatro tipos de competencias: *técnica, metodológica, social y competitiva*. González y Wagenaar (2003:255), las describen como una combinación dinámica de atributos (conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades) que caracterizan lo que los alumnos serán capaces de demostrar al final de un proceso educativo. En este caso, tras finalizar la formación profesional previa a la inserción profesional.

De acuerdo a Pereda y Berrocal (2001), las aptitudes y rasgos de personalidad aluden a aspectos que diferencian a las personas entre sí y que subyacen a las conductas y las condicionan; sin embargo, las competencias comprenden la puesta en práctica de conocimientos, aptitudes y factores personales en situaciones concretas para resolver con éxito situaciones en el puesto de trabajo. No obstante, las primeras condicionan a las segundas y también tienen una gran importancia. Por ello es necesario tenerlas muy en cuenta en los programas de inserción profesional y empleabilidad (Martínez-Rodríguez, 2008).

Por todo ello, las competencias profesionales son variables que intervienen en el proceso de inserción y transición, pero hay que advertir que dichas competencias adquiridas a través de la educación superior no son garantía de inserción, ya que hay muchos otros factores que hay que tener en cuenta.

Marques y Moreira (2011) enfatizan la necesidad de introducir en el ámbito universitario las competencias relacionadas con el emprendimiento, desde la premisa que es una vía para desarrollar otras competencias como la iniciativa, la proactividad, la creatividad, comunicación, negociación, entre otros elementos fundamentales para trabajar en la actualidad.

Barraycoa y Lasaga (2010) comparan dos estudios, uno cuantitativo y otro cualitativo, en los que se analizan las opiniones de los empleadores para saber qué competencias consideran que son importantes para los graduados de ADE y economía y el nivel de adquisición de las mismas en la etapa universitaria. En la figura 3 se identifican una serie de competencias clave para la empleabilidad: el trabajo en equipo, la capacidad de aprendizaje y la comunicación en todos sus aspectos.

Figura 3. Competencias más importantes para los empleadores (Barraycoa y Lasaga, 2010; p.33)

Comparativa de las valoraciones de empleadores en estudio cuantitativo y cualitativo		
Encuesta previa cuantitativa <ul style="list-style-type: none"> • Competencia trabajo en equipo • Capacidad de aprendizaje • Comunicación eficaz de forma oral en lenguas propias • Comunicación eficaz de forma escrita en lenguas propias • Competencia comunicación • Espíritu emprendedor • Planificación y organización 	Encuesta cualitativa gran empresa <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación (en todas sus dimensiones) • Orientación Comercial • Espíritu emprendedor • Resolución de problemas • Trabajo en equipo • Capacidad de aprendizaje • Capacidad de análisis 	Encuesta cualitativa en PYME <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación (en todas sus dimensiones) • Espíritu emprendedor • Responsabilidad • Resolución de problemas • Idiomas extranjeros • Trabajo en equipo • Capacidad de aprendizaje

Hay amplitud de estudios que llegan a conclusiones similares. En la misma línea, la Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2015) elaboró un estudio en el que mediante una encuesta a 1.325 empleadores se describió la visión de éstos acerca de las competencias más importantes y tenidas en cuenta para la empleabilidad de los recién graduados.

Entre los resultados, se encontró que el 91% de las empresas de la muestra consideran muy importante el tener un grado universitario para la contratación, un 34% el tener un título máster y un 8% el tener un doctorado. Y en una escala de 0 a 10, los factores más importantes tenidos en cuenta para la contratación de graduados eran: las titulaciones en el extranjero (6,6), las prácticas en empresas (6,5), las estancias internacionales (6,4) y el prestigio de la universidad (5,5); y las competencias más importantes para estos empleadores fueron: la responsabilidad en el trabajo (8,9), la capacidad de aprender (8,4) y el trabajo en equipo (8,3).

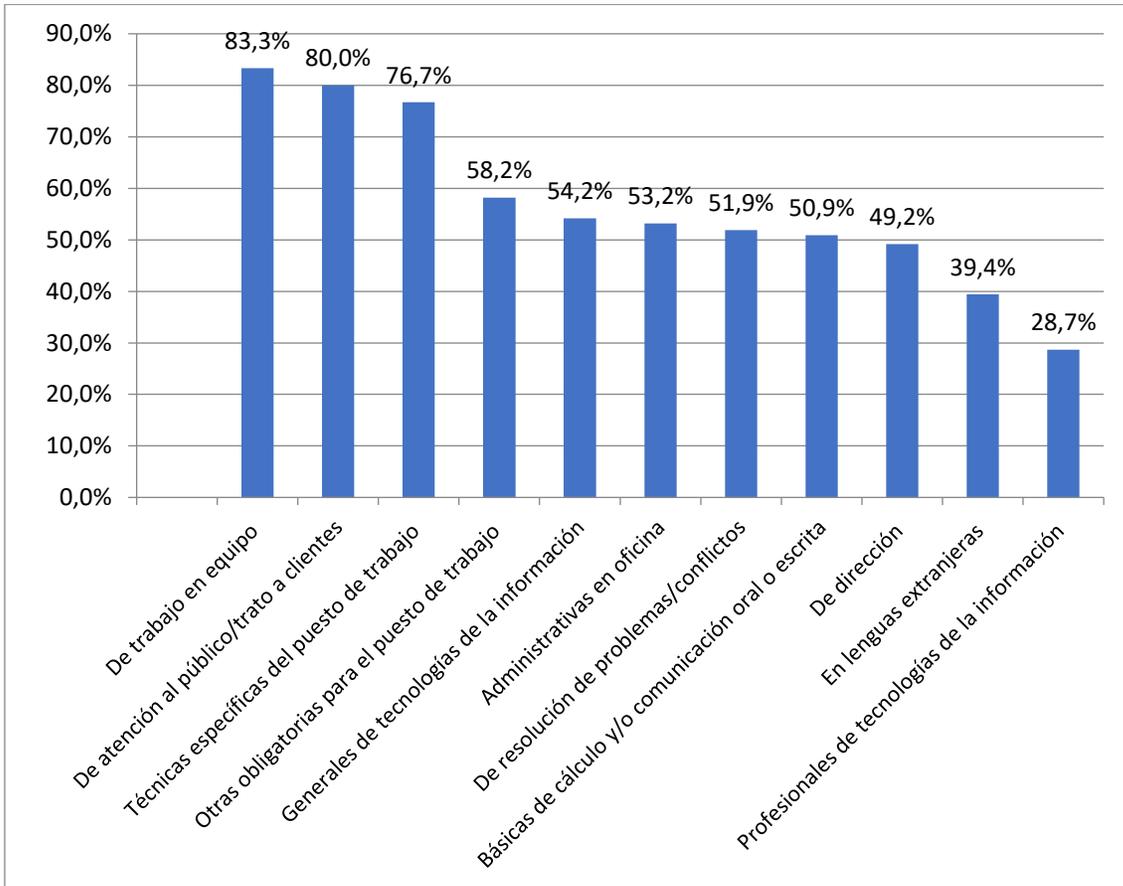
Por último, se describen los 3 principales problemas para encontrar a las personas adecuadas para cubrir un puesto de trabajo: la falta de competencias necesarias (60%), no contar con titulados de una especialidad concreta (30%) y la no aceptación del salario ofertado al candidato elegido (20%).

El Servicio Público de Empleo Estatal (2015) en su estudio sobre los perfiles de empleo en España 2014, identifica las competencias que se encuentran presentes en las ofertas de empleo en 2014, y que están muy vinculadas a la empleabilidad:

- Responsabilidad y compromiso con los objetivos de la empresa.
- Iniciativa y dinamismo.
- Trabajo en equipo.
- Actitud creativa.
- Disposición al aprendizaje continuo.
- Inclinação a la innovación y a nuevos métodos de trabajo
- Calidad
- Orientación al cliente
- Buen comunicador
- Esfuerzo, flexibilidad, organización, etc.

En la Encuesta Nacional Laboral de 2013, las empresas indican que las competencias más importantes que los empleados deben tener para el buen futuro de la empresa son las que se describen en la gráfica 1

Gráfica 1. Porcentaje de empresas que dan importancia a determinadas competencias para el futuro de la empresa. Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2013).



Pero existen muchos otros estudios donde se identifican competencias clave para la empleabilidad. Así sólo una muestra, en la tabla 5.

Tabla 5. *Competencias de empleabilidad identificadas en diferentes estudios*

ESTUDIO	COMPETENCIAS IDENTIFICADAS	OBSERVACIONES
Burgaz (2008)	Competencias interpersonales y de comunicación "honestidad y fiabilidad", y "lengua extranjera"	Encuesta cualitativa a empleadores, profesores, directores y alumnos
Zaharim, et al. (2009)	Habilidades de comunicación, Resolución de problemas y Habilidades Interpersonales	Información obtenida de artículos, revistas, documentos e informes. Estudio realizado con Ingenieros
Teijeiro, Rungo y Freire (2013)	Competencias sistémicas (personales)	Este trabajo demuestra que los individuos que han desarrollado mejor las competencias que las empresas buscan suelen ser los que están en condiciones de obtener un puesto de trabajo
Kiralova y Malec (2014)	Habilidades comunicativas y de gestión	El estudio se centra en las necesidades de los empleadores en el sector del turismo en relación a la comunicación de los graduados y las competencias de gestión que deben introducirse en los planes de estudio.
Cake et. Al. (2016)	Comunicación, empatía, autoeficacia y habilidades para los negocios	Competencias en veterinarios
McMurray, Dutton, McQuaid y Richard (2016)	Actitud personal, habilidades de empleo, experiencia laboral y resultado en el grado. Las habilidades transferibles demandadas: la honradez, la fiabilidad, la motivación, las habilidades de comunicación y la voluntad de aprender	Investigación llevada a cabo con los empleadores de 71 empresas para determinar la demanda de habilidades empresariales y de gestión.
Nisha y Rajasekaran (2018)	Comunicación, el trabajo en equipo, la inteligencia emocional, la resolución de problemas, liderazgo, iniciativa y proactividad	Estudio más reciente sobre la temática.

Todas las investigaciones tienen conclusiones similares. Es, por tanto, fundamental que desde la formación profesional se doten de estas cualidades clave para el desarrollo de la carrera.

¿Y qué es lo que creen los candidatos sobre lo que buscan las empresas? El Barómetro de Empleabilidad y empleo de los universitarios en España, 2015 (2016) describe la opinión de más

de 13.000 graduados de universidades españolas. En uno de sus indicadores se identifican las competencias que, según su percepción, son requeridas por los empleadores: “habilidades interpersonales”, “la capacidad de asumir responsabilidades”, “el compromiso ético”, capacidad de resolución de problemas”, “capacidad de organización y planificación” y “capacidad para gestionar la presión”.

En cierto modo, se aprecia unos resultados congruentes entre todos los estudios presentados. Acabamos con otro que puede sintetizar lo que los empresarios buscan. Se trata del trabajo de Carmona y Casares (2005) quienes pidieron a una muestra de empresarios que ordenasen jerárquicamente una serie de aspectos por orden de importancia a la hora de incorporar a su empresa a un futuro trabajador. Un 75,2% de los encuestados expresó que lo más importante eran las cualidades personales que convierten al trabajador en alguien fiable y moldeable; es decir, susceptible de ser formado en las normas, creencias y valores propios de la empresa. En segundo término, destacaron las “habilidades y destrezas técnico-profesionales” con un 19,5%; dejando en tercer lugar de la clasificación con un 5,3% “los conocimientos (teóricos) técnico-profesionales”. Estos datos ponen de manifiesto que los empresarios valoran, por encima de las habilidades laborales y los conocimientos técnicos que puedan tener los futuros empleados, sus cualidades personales.

1.6.3 Cómo desarrollar las competencias para la empleabilidad

En este momento es necesario reflexionar sobre cómo desarrollar estas competencias. Los resultados del estudio de Cranmer (2006) ponen en duda el supuesto de que estas competencias para el empleo se puedan desarrollar con eficacia dentro de las aulas, lo que obliga a reflexionar sobre los enfoques pedagógicos y de orientación profesional que se acostumbran a utilizar. Scharr y Bartlet (2014) desarrollaron un programa de empleabilidad con jóvenes en riesgo de exclusión social en una empresa social y los resultados revelaron mejoras en la acción personal e interpersonal, en sus aspiraciones y la toma de decisiones. Otro programa que demostró su eficacia fue el de Goyoungnam (2005), que mejoró la autoestima, las habilidades técnicas, la comprensión de la realidad laboral y el establecimiento de redes sociales en los participantes que estaban en búsqueda de empleo. Estudios más recientes llegan a la misma conclusión, como los

de Ariffin, Raja-Abdullah y Baba (2015) o los de Komariah (2015) que defienden con sus investigaciones el aprendizaje en el puesto de trabajo para el desarrollo de competencias.

Así mismo, hay estudios que vinculan el desarrollo de estas competencias con la movilidad internacional de los individuos (Di Pietro, 2015; Li, Wang, 2014), y a su vez con la empleabilidad. Di Prieto indica que estudiar en el extranjero tiene un efecto relativamente grande y estadísticamente significativo sobre la probabilidad de estar en el empleo tres años después de la graduación, en personas de entornos desfavorecidos. Li y Wang también afirman que la experiencia educativa internacional correlaciona significativamente con: la conciencia de sí mismo, las habilidades de comunicación, las habilidades cognitivas y la fiabilidad individual.

1.6.4 Evaluación de la empleabilidad

El problema que debemos abordar a continuación es cómo medir la empleabilidad. De acuerdo con Suarez Lantaron (2016), la empleabilidad ha sido estudiada desde diferentes perspectivas y no puede ser reducida a una. Su comprensión es multidimensional y multifacética (Williams, Dodd, Steele y Randall, 2016).

El constructo teórico se elabora sobre dos tipos de variables: la información que aportan los empleadores en cuanto a lo que buscan de un profesional y los estudios de inserción que se refieren a los profesionales que han conseguido trabajar en un momento dado después de haber finalizado sus estudios (Calvo, 2013). Según esta autora, no existe un método homologado de medición de la empleabilidad en Europa y es cada institución la que mide dicho indicador con una metodología determinada. Ya existen en España algunos estudios como el de las encuestas de inserción de las universidades catalanas o las universidades gallegas (AQU Catalunya, ACSUG) que comparten la metodología. Pero no existe una única forma de medir la inserción o la empleabilidad por no existir un sistema de evaluación comparable en el resto de instituciones o universidades; ello dificulta la valoración de la calidad de los datos con los que están contando dichas instituciones.

Hay que distinguir también entre la idea de empleabilidad como un atributo subjetivo del individuo, referente a su capacidad para hacerse atractivo y útil en el mundo del trabajo, y la empleabilidad como concepto equivalente a inserción laboral (Tomlinson, 2007; Harvey, 2001).

Esta segunda perspectiva puede ser interpretada como el éxito de una institución conseguido por la calidad de su enseñanza y no pone el acento en las cualidades internas del sujeto a la hora de conseguir un trabajo.

De acuerdo con Harvey (2001) el modo como se defina la empleabilidad permitirá su operacionalización correcta. En su artículo pone el siguiente ejemplo (traducido del inglés), aplicando el proceso de operativización que lleva un concepto teórico a un indicador medible (Harvey and MacDonald, 1993). Véase la tabla 6.

Tabla 6. Ejemplos de diferentes formas de operativizar de empleabilidad (adaptación de Harvey y MacDonald, 1993)

<i>Alternativa</i>	<i>No. 1</i>	<i>No 2</i>	<i>No 3</i>
Etapa 1: Definición teórica	Empleabilidad es la capacidad para obtener y conservar un trabajo satisfactorio (Hillage y Pollard, 1998)	Empleabilidad es la propensión del graduado para exhibir los atributos que los empleadores anticipan serán necesarios para el futuro funcionamiento eficaz de su organización (Harvey, 1999)	Empleabilidad es la capacidad del graduado para conseguir un trabajo satisfactorio
Etapa 2: dimensiones	Naturaleza del empleo Tiempo después de la graduación Ingresos Disciplina	Gama de atributos: Trabajo en equipo Comunicación Asunción de riesgos, etc..	Financieramente gratificante Interesante Responsabilidad delegada
Etapa 3: Indicadores (ejemplos)	¿El graduado tiene empleo? Su trabajo: ¿Está ligado al tema de sus estudios? ¿Implica habilidades relacionadas con sus estudios? ¿Tiene posibilidad de promocionar?	Trabajo en equipo; Experiencia de trabajo en equipo; Experiencia de liderazgo de equipos; capacidad para desempeñar diferentes roles en diferentes equipos simultáneamente, etc..	Por ejemplo, delegar responsabilidad: control flexible de trabajo; especificar dirección; tomar decisiones estratégicas...
Estado 4: selección	¿El graduado trabaja a los seis meses después de acabar sus estudios?	Conjunto de atributos claves, que puede tener un elemento específico de la disciplina	Conjunto de indicadores de satisfacción en el trabajo
Etapa 5: instrumentos	Encuesta reciente de las actividades de los graduados	Evaluación de habilidades de los egresados.	Encuesta de satisfacción de los graduados en el trabajo
Etapa 6: Decisión	Indicador simple de empleo	Complejo conjunto de indicadores de habilidades del graduado	Matriz de indicadores individuales de satisfacción del graduado

El concepto de 'Empleabilidad' implica la noción central relacionada con la propensión de los estudiantes para obtener y mantener un puesto de trabajo. Sin embargo, cada una de las definiciones puede subrayar y dar más importancia a un elemento o a varios simultáneamente. Estos elementos son, según Harvey (2001):

1. *El tipo de contrato*: ya sea conseguir un trabajo que requiera una cualificación similar a la de los estudios cursados, o referidos a un trabajo satisfactorio.

2. *El Momento en el que se consigue el trabajo*: por ejemplo, tras un tiempo señalado tras la graduación.

3. *Atributos de la contratación*. El concepto de empleabilidad se refiere a una habilidad del sujeto para demostrar los atributos deseados en la fase de reclutamiento o es procesual, relacionándose con la capacidad de ponerse al día rápidamente.

4. *Ir más allá del aprendizaje*. Algunas definiciones hacen hincapié en la importancia del aprendizaje permanente.

5. *'Habilidades para el empleo'*. La empleabilidad se puede entender como la posesión de unas habilidades básicas o como los atributos que un empleador considera en los procesos de selección.

Gamboa et al. (2007) explican que la empleabilidad se puede operativizar al menos de dos maneras. La primera de ellas, a partir de un análisis de *indicadores objetivos* tanto de las características individuales como del mercado laboral. Algunos indicadores de empleabilidad individual utilizados han sido la antigüedad, el número de empleos, la formación, la experiencia, entre otros (De Grip y Sanders, 2004). Judge, et al. (1999) los definen en términos de prestigio ocupacional y logro económico, que se pueden medir numéricamente. Este enfoque para operativizar la empleabilidad no ha sido del todo utilizado por la necesidad de recurrir a varias fuentes de datos. Aunque hay autores, como Baruch y Bozionelos (2011), que los prefieren a los indicadores subjetivos porque las personas están predispuestas a evaluar sus carreras de forma favorable, especialmente aquellas que son optimistas, que acostumbran a hacer generalizaciones favorables.

La segunda se relacionaría con la *evaluación subjetiva* de las propias características de empleabilidad realizada por el propio individuo, así como la valoración de la situación del mercado y la interacción de ambas. Ha sido la estrategia de evaluación de la empleabilidad más extendida. Ripoll et al. (1994) la definen como “*la apreciación subjetiva que el individuo hace de sus posibilidades de encontrar trabajo en función de la situación objetiva del mercado laboral y de determinadas características personales*” (p.82). O Gamboa et Al. (2007) como la “*percepción del individuo sobre las oportunidades que tiene de conseguir un empleo de su preferencia o de mejorar el que posee, teniendo en cuenta que dichas oportunidades van a depender de sus características y conductas y de los factores contextuales que le rodean*” (p.8).

1.6.5 Empleabilidad percibida

Nos detendremos en el modelo que Vanhercke et al. (2014) han propuesto en relación a la *empleabilidad percibida*. Estas autoras conciben la empleabilidad como la percepción individual de sus posibilidades de obtener y mantener un empleo en un mercado interno (dentro de la empresa donde se labora), o mercado externo (obtener un nuevo empleo). Dependiendo de los autores, se han detenido en diferentes factores “input” que incrementan estas posibilidades, como por ejemplo las relativas a los factores de capital humano y social, tales como las competencias técnicas como el saber hacer (Eby et al., 2003). Otros autores, como ellas, se centran en las consecuencias asociadas a estas oportunidades; es decir, a los factores que enfatizan el “output” de la empleabilidad, como es la empleabilidad percibida. Y la relacionan con los “inputs”.

La empleabilidad percibida, entendida como percepción subjetiva de la posibilidad de conseguir trabajo, implica la integración de las interpretaciones de las capacidades personales, y de los factores estructurales (organizaciones, disponibilidad de trabajo, competencia, política de empleo del gobierno, etc.), y sus interacciones. Diferencian el concepto de empleabilidad percibida del de sentimiento de autoeficacia. Si Bandura (1987) define la autoeficacia como “*los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, con base en las cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado*” (p.373), y se relaciona con los atributos personales del individuo que le permiten tener un sentido de dominio en situaciones retadoras, la empleabilidad percibida se diferencia en que el sujeto tiene en cuenta los factores contextuales. Por ejemplo, yo puedo tener un alto sentimiento de autoeficacia para aprobar un

examen teórico en una oposición, pero puedo valorar que cada vez hay menos plazas, que no tengo experiencia, y que hay mucha competencia.

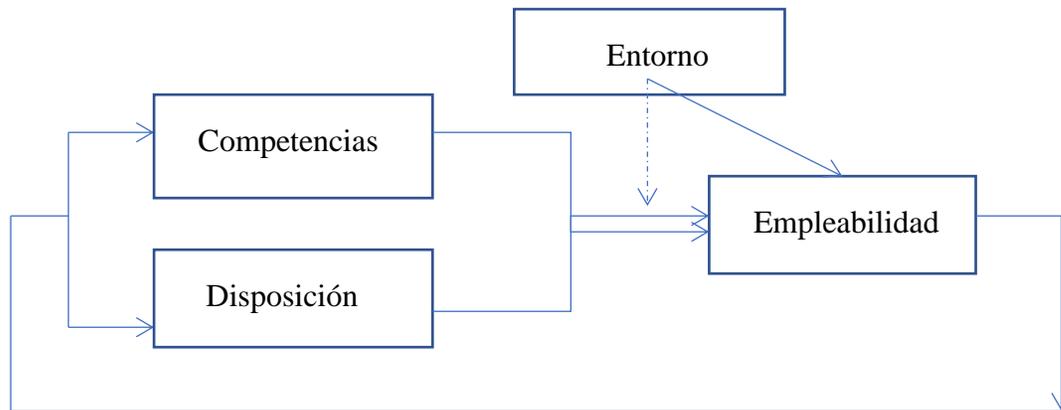
Existen otros enfoques para explicar la empleabilidad: la perspectiva basada en la competencia y en las disposiciones actitudinales. La empleabilidad basada en la competencia se centra en la percepción del individuo en sus capacidades y habilidades específicas o genéricas que generan oportunidades de empleo (Van del Heijde y Van der Heijden, 2006). Estas capacidades específicas pueden ser desarrolladas y se relacionan con su experiencia laboral, y las competencias genéricas que se vinculan con cualidades como “la anticipación y optimización”, “la flexibilidad personal”, el “sentido corporativo” o “equilibrio”. La empleabilidad basada en la disposición de los individuos, se relaciona con la proactividad y actitud hacia la carrera y el empleo en general (Fugate y Kinicki, 2008). Estos autores definen la empleabilidad como una constelación de diferencias individuales que predisponen a los empleados a activamente adaptarse a su trabajo y a su entorno de la carrera. Las dimensiones que contemplan son cinco: “apertura a cambios en el trabajo”, “trabajo y resiliencia en la carrera”, “Trabajo y proactividad”, “Motivación laboral” e “Identidad laboral”.

Los tres conceptos (empleabilidad percibida, empleabilidad basada en la competencia, y en las disposiciones y actitudes) tienen una similitud (Vanhercke et al., 2014): son percepciones. En la empleabilidad percibida, el individuo evalúa su posición en el mercado laboral; en la segunda concepción, basada en la competencia, se valoran las propias competencias de empleabilidad; y en la tercera, relativa a la propia disposición, valora las propias actitudes hacia su empleabilidad.

Lo que Vanhercke et al. (2014) proponen es un modelo en el que integran los tres constructos y los relacionan, porque consideran que las características de las percepciones están vinculadas y se influyen unas a otras. Las habilidades del enfoque basado en competencias y las actitudes y motivaciones del enfoque basado en las disposiciones del individuo son considerados inputs, y la empleabilidad percibida la contemplan como output. Las implicaciones son que la percepción sobre las propias competencias y las actitudes hacia el trabajo conducen a la empleabilidad percibida. Dominando las competencias, es más probable que los individuos se perciban como más empleables, como se ha demostrado en el estudio de Wittekind et al. (2010). Del mismo modo, actitudes proactivas potencian la empleabilidad percibida. Kirves et al. (2013)

mostraron que el optimismo está positivamente relacionado con la empleabilidad percibida. Se representa este modelo en la figura 4.

Figura 4. Modelo del proceso de desarrollo de la empleabilidad percibida (Vanhercke et al., 2014, adaptado de Forrier et al. 2009)



El entorno laboral interno y externo son factores importantes que en su modelo funcionan como antecedentes de la empleabilidad percibida. Por ejemplo, la percepción del individuo de las posibilidades de ascenso en la empresa, apoyo organizacional o tener posibilidades de poder acceder a una institución, permiten percibir unas probabilidades más altas de movilidad en el empleo. Y así mismo, el contexto interactúa con los factores personales (competencias y actitudes) y permite predecir la empleabilidad percibida, como demostró Kirves et al. (2013) al identificar que la empleabilidad percibida de trabajadores fijos se podía predecir en función de su percepción acerca de la posibilidad de movilidad interna (factores contextuales) y los trabajadores temporales según su optimismo (actitudes).

Por último, la empleabilidad percibida de mejorar las posibilidades de obtener un empleo o mejorarlo permite a los individuos implicarse en el desarrollo de sus habilidades y actitudes, como muestran Vanhercke et al. (2014) con el ejemplo del trabajador que se considera competente, que está motivado y que percibe que su entorno le favorece para realizar un tránsito en el mercado interno o externo. Todo ello le permite tener una alta empleabilidad percibida, que a su vez estimula y permite al trabajador desarrollar sus habilidades y actitudes motivacionales, y así sucesivamente.

Este modelo permite obtener información de la percepción de control del individuo sobre su carrera, lo cual es relevante cuando queremos conocer las consecuencias relacionadas con su empleabilidad percibida, como, por ejemplo, el éxito en su carrera. Así mismo, la empleabilidad percibida es un indicador de la evaluación que hace el individuo de su posicionamiento en el mercado laboral. Por sí misma, la empleabilidad percibida, no permite plantear acciones de intervención ya que no indica nada sobre las competencias, actitudes o percepciones de los factores sociales, sino sólo del sentimiento acerca de las posibilidades de conseguir, mantener o transitar a otro empleo. Considerar todo el modelo íntegramente permite plantear intervenciones haciendo énfasis en el desarrollo de habilidades mediante la formación cuando las personas perciben que no son competentes, o en el planteamiento de la mejora de la motivación y las actitudes en el trabajo.

1.6.6 Estudios sobre la empleabilidad percibida

Se han desarrollado diversos estudios utilizando el constructo de empleabilidad percibida. En unas ocasiones como variable independiente, y en otras como dependiente.

Como variable independiente, podemos partir de las teorías del aprendizaje social de Bandura y el sentimiento de autoeficacia. Los estudios demuestran que cuando un sujeto percibe y cree que con una habilidad o competencia puede alcanzar un reto, como pueda ser conseguir el trabajo que uno desea, se incrementan las probabilidades de que realmente ocurra. Esto es porque pone en juego todos sus recursos en su máxima potencia, o porque ante cualquier fracaso o contrariedad, confía en que, aun así, se van a conseguir las metas.

Berntson y Marklund (2007) identificaron que los individuos con mayor empleabilidad percibida acostumbraban a manifestar una mejor salud y bienestar un año más tarde. Resultados similares a los obtenidos recientemente por Vanhercke, Cuyper y De Witte (2016) que realizaron un estudio para ver el grado de relación entre la empleabilidad percibida y el bienestar percibido, aunque sugieren una causalidad recíproca: el percibir control para encontrar o mantener un trabajo, afecta al bienestar; y viceversa: sentirse bien tiene una influencia en el control a la hora de sentirse empleable.

En la misma línea Kinnunen et al. (2011), encontraron que las creencias positivas sobre las capacidades y competencias para obtener un empleo correlacionaban negativamente con los síntomas psicológicos y de agotamiento laboral. Peeters, De Cuyper y De Witte (2016) encontraron también una relación positiva entre la empleabilidad percibida y el engagement (vigor y dedicación), y curvilínea entre la empleabilidad percibida y el burnout. Es decir, a niveles bajos y altos de empleabilidad percibida se correspondía un alto nivel de agotamiento emocional y despersonalización. Y en cuanto a otro tipo de consecuencias positivas de los procesos de estrés De Vos, De Hauws y Van der Heijden (2011) encontraron una relación positiva entre la empleabilidad percibida, la satisfacción laboral, sus habilidades para venderse o, lo que sería compatible, tener plan de marketing personal.

Ahora bien, ¿qué estudios analizan el cómo se puede desarrollar la empleabilidad percibida? De acuerdo con el modelo de Vanhercke et al. (2014), en el estudio de De Vos, De Hauws y Van der Heijden (2011) obtuvieron resultados congruentes con el mismo e identificaron que la participación de los empleados en las actividades de formación para el desarrollo de competencias de la empresa, así como apoyo y el interés de la misma para el desarrollo de la competencia percibida, se asociaba positivamente con la percepción de la empleabilidad

Wittekind, Raeder y Grote (2010) en un estudio longitudinal en Suiza con 465 empleados de 4 empresas a lo largo de 3 puntos en el tiempo, con el objetivo de analizar los determinantes principales de la empleabilidad percibida, hallaron que existía una correlación entre la formación recibida, el apoyo a la carrera y desarrollo de habilidades, el nivel actual de conocimientos relacionados con el trabajo, y la voluntad de cambiar de trabajo, con la empleabilidad percibida. En cambio no encontraron relación significativa, contrario a su hipótesis de partida, entre este constructo y las variables predictivas: Disposición a desarrollar nuevas competencias por parte del individuo, la conciencia de oportunidad y la habilidad para auto-presentarse.

Por último, Kim, Kim y Lee (2015) recogieron datos de 301 empleados de una organización en Korea y obtuvieron evidencias de que el autoconcepto del empleado puede ser un antecedente de la empleabilidad percibida. Cómo se percibe uno mismo influye en las creencias de éxito en las transiciones laborales.

Hodzic et al. (2015) desarrollaron un programa de desarrollo de la inteligencia emocional (identificar y expresar emociones, comprender las emociones, y la regulación de la propia y emociones de los demás) con un grupo experimental y grupo control de adultos desempleados y mostraron que los participantes del primer grupo aumentaron significativamente su nivel de empleabilidad percibida, y su auto-eficacia empresarial en general. Pero lo más significativo es que tuvieron más éxito en la búsqueda de empleo y lo lograron en menos tiempo que el grupo control. Los resultados sugieren que las intervenciones estructuradas en el desarrollo de la competencia emocional pueden aumentar las creencias de las personas en sus propias capacidades (auto-eficacia empresarial) y su capacidad para encontrar empleo (empleabilidad) y puede contribuir a la reinserción laboral real.

1.7 Marca personal

Uno de los elementos destacados de esta tesis tiene que ver la marca personal como factor determinante para los individuos en su empleabilidad. Como se ha descrito hasta ahora, el concepto de empleabilidad no está vinculado a un trabajo para toda la vida, sino a un proceso de adaptación continuo, rupturas constantes y también, de acuerdo con Rentería y Enriquez (2006), a reinventarse y al marketing personal. Las personas se posicionan como si fueran una marca, con identidad de producto o servicio, para poder mantener su empleabilidad en este mercado dinámico mediante la diferenciación. La nueva realidad laboral exige a los profesionales saber satisfacer las expectativas de los clientes (ya sea la empresa en donde se labora, o una persona que recibe los servicios). Antes de ser contratado, el profesional debe ser visible y creíble. Serán los clientes los que reconozcan en él los valores y características distintivas que están buscando. Se trata de cambiar el enfoque y en vez de hablar de estrategias de búsqueda de empleo, pasar a un enfoque de desarrollo de estrategias para ofrecer un trabajo profesional a clientes, que serán los que determinen quien es “empleable”, y en qué condiciones económicas y temporales se establecerá la relación (Barley y Kunda, 2004). Cederberg (2017) hace un análisis de los psicólogos -uno de los colectivos principales en nuestra investigación- y afirma que éstos se han mostrado escépticos con el enfoque de la marca personal por ser confundido con prácticas comerciales y poco éticas que atentan contra el código deontológico. Así mismo, existen perspectivas que califican este enfoque como neoliberal, en el que se presiona a las personas a

que sean flexibles, funcionen como empresas y transmitan en pocas palabras, de forma auténtica, coherente y repetitiva, lo que no son en realidad; así mismo, hay orientadores que no están de acuerdo con la perspectiva porque está muy vinculada al marketing; y por último, los divulgadores de la marca personal son criticados por dirigirse a colectivos mediante la persuasión y sin considerar sus perfiles ni la realidad de ciertas ocupaciones (Gershon, 2016). Conley (2009) también manifiesta que la marca personal es un constructo desorganizado lleno de consejos persuasivos y optimistas. Probablemente, de acuerdo con Zarcada (2012), la literatura científica en este ámbito es aún muy débil. Con esta investigación pretendemos realizar una pequeña aportación al cambio de actitud de los colectivos reacios a esta perspectiva, como a los teóricos que la rebaten.

1.7.1 Concepto de marca personal

Fue Tom Peters (1997) el primero que utilizó este término de marca personal para referirse a que todos somos los Directores Generales de nuestra propia empresa y que cada uno de nosotros somos un YO S.A. con un departamento de ventas que tiene como principal misión venderse a si mismo.

De acuerdo con Lair, Sullivan y Cheney (2005) se trata de hacer una transferibilidad del tipo de gestión organizacional (marketing, ventas, comunicación, etc.) a la gestión de profesionales. Es lo que Sherpherd (2005) denomina “life-as company” (vivir como una empresa).

Hablamos previamente de que en muchísimos casos se requieren unas credenciales para acceder a un proceso de selección. Pero no es más que un requisito para poder llegar a competir por un puesto. Luego la clave estriba en la personalidad y otros rasgos que te hacen diferente y que te hacen visible y elegible. Para Tom Peters la buena noticia es que, en un mercado como el actual, todos tenemos la oportunidad de mejorar nuestras competencias y cualidades personales para destacar y ser dignos de ser observados y elegidos. Hoy en día los profesionales no tenemos un trabajo para siempre y no pertenecemos a una compañía de por vida. Lo único que no cambia es que siempre seremos los responsables de nuestros servicios, ya sean servicios a cien clientes – si es el caso de que seas un trabajador independiente-, un cliente –si sucede que estás contratado por cuenta ajena en una empresa-, o si eres desempleado –cero clientes (Pérez Ortega, 2014). El

aspecto clave en el *branding* personal es que todos tenemos una marca; ni tampoco es exclusivo de una cualificación profesional, sino que es aplicable a todas las ocupaciones, perfiles y edades (Rubio, 2013).

La marca personal no es exclusiva del *World Wide Web*, sino que se construye tanto dentro de la realidad virtual (internet), como en la vida real (Alastruey, 2013). El concepto de marca personal tampoco es un concepto que se ha acuñado ahora, sino que de acuerdo con De la Morena (2014) siempre ha existido. Pone como ejemplo cómo en el siglo XIX muchos autores literarios daban a conocer su arte en la escritura a través de los periódicos para llegar a un amplio público.

Pérez Ortega (2015) define la marca personal de un individuo como “*la suma de todas las expectativas y asociaciones que crea en la mente de su audiencia*” (p.62). O “*la percepción que tiene nuestro entorno de aquellos atributos que nos hacen sobresalir, diferenciarnos y ser tenidos en cuenta por aquellos que necesitan nuestros servicios*” (Pérez Ortega, 2015: 34). El objetivo de una marca comercial es “*dejar una impresión duradera acerca de la naturaleza de una empresa, un producto, un servicio, un proceso o una persona*” (Pérez Ortega, 2015: 66). Una marca implica calidad, confianza y seguridad. Una marca permite reducir la incertidumbre cuando decidimos lo que elegimos. Tom Peters define la marca como una promesa del valor que recibirá el cliente. Para Gander (2014) la marca personal permitirá a la gente saber qué ofreces con lo que indicas en tu curriculum –donde siempre hay títulos, experiencia y cursos de desarrollo de habilidades- pero esta gente necesita saber qué es lo que te diferencia. Para McNally y Speak (2002) la marca personal debe satisfacer los deseos y necesidades específicas de unos individuos en un momento dado.

Montoya y Vandehey (2003) explican que una marca será eficaz si genera 3 percepciones básicas. Una, que tú eres diferente o que posees una habilidad nueva y original; dos, que eres el mejor en esa habilidad o servicio; y tres, que eres un profesional auténtico. Y luego, se le asocia una emoción (Pérez Ortega, 2014). Así, la marca personal sería “*una respuesta emotiva a la imagen o al nombre de una empresa determinada, un producto o una persona*” (Dekers y Lacy, 2012;24)

Normalmente las personas cuando buscan trabajo utilizan los procesos ordinarios; es decir, envían el curriculum, la carta de presentación, esperan a ser seleccionados para la entrevista, realizar las pruebas psicométricas o de evaluación de competencias y finalmente desean ser seleccionados. Es un proceso que parte de uno mismo, que elige el puesto y espera ser correspondido. El objetivo de una marca personal es el inverso: que los demás te elijan para tú decidir si vas a corresponderles. Es decir, que te nombren antes de pasar por todo el proceso para suplir un puesto de trabajo. En palabras de Pérez Ortega (2015), el objetivo de una marca es ocupar un lugar preferente en la mente de quienes quieres que te contraten. En marketing se habla de posicionarse en la memoria de los demás para ser elegido entre la competencia, entre todos los que componen el mercado.

Respondamos en el siguiente apartado la siguiente pregunta ¿Cómo se construye una marca?

1.7.2 Branding personal

La diferencia entre marca personal y branding personal es importante tenerla en cuenta. El branding personal es el proceso como un individuo crea su marca personal (Pérez Ortega, 2015). O en términos de este mismo autor: *“el conjunto de acciones planificadas que vamos a realizar para generar experiencias que produzcan una impresión positiva en tu audiencia... es un método, sistema o proceso planificado para conseguir que la gente te conozca, sepa lo que haces y obtengas el reconocimiento que mereces”* (Pérez Ortega, 2014; 3). Por tanto, la marca personal es el resultado. Así, para crear una marca, las pregunta que deberíamos formularnos deberían ser ¿Cómo me gustaría que los demás me conocieran? ¿Qué palabras quiero que a los demás les venga a la mente cuando digan mi nombre? (Deckers y Lacy, 2012).

Pérez Ortega (2015) indica que, para descubrir la marca personal, uno debe ser consciente de lo que es, lo que sabe hacer y lo que tiene que mejorar a largo plazo, para conseguir los propios proyectos, mediante planes de desarrollo profesional y personal. Cada uno debe convertirse en el protagonista de su futuro. La creación de la marca (branding personal) no es algo que uno realiza de forma superficial, sino que, para tener credibilidad, hay que partir de un

autoconocimiento: de tu misión, visión, valores y rasgos diferenciadores. Hay que buscar dentro de uno mismo lo que uno es y desea ser, así como las fortalezas.

Efectivamente, la marca tiene que ver con la forma con que te diferencias. O lo que Shephard (2005) llama “signo de distinción”. Cuando no eres capaz de gestionar tu marca, alguien lo hará por ti. Pero, ¿qué se debe hacer para ser diferente? Para Peters (1997) es esencial partir por las cualidades o características que te distinguen de los competidores, y que te atribuyen los demás. Por eso es positivo siempre preguntar a tus clientes o colegas cuáles son los rasgos que mejor te definen o tu mayor fortaleza. Qué es lo que uno puede presumir o lo que uno hace que tiene valor. Una vez uno sabe esas ventajas, que son ciertas porque parten de lo que los demás perciben, uno debe comunicarlas, venderlas, hacerlas visibles hacia aquellos que quieres que te conozcan.

La palabra importante, para Peters (1997), es la visibilidad y participar en cualquier proyecto, actividad, propósito en el que los demás te van a ver y ahí poder mostrarles tus cualidades. ¿Y luego qué ocurrirá? Seguramente, si les ha gustado, comenzará la compañía boca-a-boca y a difundirse entre el resto de clientes, colegas, amigos el valor de tu marca. Esa es la clave: el poder de la reputación, de lo que opinan de ti en una habilidad, área, especialidad, cualidad, contribución realizada, etc. Peters (1997) enfatiza que cada uno es responsable de su marca. No hay una manera única de crearla, como no hay un sólo camino para el éxito.

La marca personal también es el reflejo de quién eres para la mente de los demás. Holloway (2013) integra los valores, principios, reputación, comportamientos, habilidades e imagen de uno mismo, y todo lo que hacemos, incluyendo la forma de caminar, de sentarse, de hablar, de reír, de negociar, de comunicar, afecta a la marca personal. “Lo que uno es o hace” puede ser tangible, como las habilidades que mostramos, nuestra imagen personal o comportamiento. Pero luego, dice Holloway (2013), hay unos componentes intangibles que necesitan más cuidado y desarrollo como es la reputación, que tiene que ver con cómo los demás te perciben o lo que piensan de ti y tus valores o principios. La marca personal consiste en integrar todos estos elementos en una identidad que dote a la persona una ventaja competitiva para acceder a un trabajo. Esta identidad en la mente de los otros será la que aparecerá cuando piensen en nosotros. La reputación es la opinión y mirada externa sobre el sujeto. Esa es la

diferencia entre reputación y marca personal: que la marca personal se basa en la manera cómo yo me percibo y cómo lo transmito. La reputación depende de cómo los demás te perciben. La marca personal la puedo controlar, pero la reputación no, aunque puedo influir en ella (Arques, 2012). En definitiva, la gestión de la reputación es el aseguramiento de que la imagen que tienen los demás de uno es positiva y es la que queremos (Dackers y Lacy, 2012). Kaputa (2012) afirma que, si no gestionamos nuestra marca, serán los demás los que definan totalmente la percepción de quien eres, sin el control de nuestra persona.

El modo como se determina la marca personal tiene dos fases, la de emisión o reflejo de lo que uno es, y la de feedback de los demás (Gander, 2014). El reflejo tiene que ver con los mensajes que uno envía a los demás. Y si uno toma conciencia de qué transmitimos en la práctica uno puede aprender a gestionar dichos mensajes (Finlay, 2008). La segunda fase tiene que ver con el feedback que te dan los demás sobre cómo te perciben. En ese sentido es muy importante hacer un seguimiento haciendo actividades de feedback 360 grados o *focus group* para preguntar a personas que sean honestas acerca de cómo eres percibido.

El proceso de branding personal ha sido definido por muchos autores que a continuación analizaremos. En todos los casos, la marca personal, como cualquier marca, toma un tiempo desarrollarla, debido a que es resultado de una fuerte campaña de comunicación tras definir claramente los atributos por los que quieres ser reconocido. Las marcas necesitan una consistencia y claridad, ya que cualquier “fallo” (ya sea cualquier comportamiento público o metedura de pata) puede ocasionar que la imagen se deteriore muchísimo más rápido que el tiempo que se necesitó para alcanzar una reputación positiva (Gander, 2014)

En la figura 5 se representa qué es la marca personal, tomando diversas definiciones de los autores, y el proceso de branding personal.

Figura 5. Representación del concepto de marca personal



La marca personal es el resultado de un proceso en el que los potenciales clientes asocian a ti una representación, unos valores, unas cualidades diferenciadas, una promesa de calidad y autenticidad y una emoción, reduciendo la incertidumbre de lo que será el desempeño en tus servicios o de tus productos, y logrando ser la opción preferente para oportunidades profesionales.

Gander (2014) propone algunas tácticas para desarrollar la marca personal:

- 1- Ser trabajador y parecerlo. Es decir, que los demás lo vean.
- 2- Hacer el trabajo que nadie quiere hacer para ser visible.
- 3- Elegir una cualidad, habilidad o área de especialización para ser un experto y ser percibido por ello.

- 4- Aprovechar cualquier situación en la que te pregunten por tu vida, por una temática que dominas, para contar lo que has hecho o lo que sabes.
- 5- Apoderarse de una tendencia emergente, un tópico en el que estás muy interesado, y que nadie hay aún posicionado como el que más sabe.
- 6- Utilizar las Redes Sociales (Linkedin, twitter, Blogs, etc) para llegar a más personas que con el simple cara a cara.
- 7- Crear contenido sobre tu área de expertís.

Los errores más comunes para que la marca personal no funcione son:

- 1- No reflejar lo que deseas transmitir de tu marca.
- 2- No definir por lo que uno desea ser reconocido.
- 3- Promocionarte demasiado o poco de ti. Hay un punto medio que es el adecuado.
- 4- No acudir a encuentros o jornadas para el contacto cara a cara.
- 5- Tener las redes sociales desactualizadas.

Climent-Rodríguez y Navaro-Abal (2016) exponen el modo como desarrollar la construcción de la identidad digital. Para ello se hace necesario saber el objetivo que tienes con la creación de tu identidad digital; cómo aparecer en las redes o aplicaciones que consideras más útiles para conseguir tus metas; para ellos se hace necesario conocer las herramientas disponibles y progresivamente ir apareciendo e interactuando con los usuarios de esas redes sociales.

El principio del que partimos en la tesis es que la creación de la marca está vinculada con el proyecto vital y profesional. Esto es porque la marca tiene un componente relacionado con la imagen que tienen los demás de ti. Qué sello, huella o percepción hay en la mente de los otros. Ese reflejo es el destello de la propia identidad. Si no hay identidad, la marca nunca reflejará quien eres, porque ese “yo” no está definido. De la indefinición no puede nacer una marca fuerte. Si el proyecto vital y profesional consiste en determinar a corto, medio y largo plazo tu identidad, ese propósito está estrechamente vinculado con la marca, ya que durante el proceso de comunicación y de promoción uno se va haciendo visible justo para que los demás te perciban como realmente eres. En otras palabras: la experiencia acorde a quien quiero ser genera el propio autoconcepto. Y a su vez, la representación de los demás de ti también está condicionada por lo que te ven hacer o lo que te escuchan. La experiencias, lo que uno hace, el tipo de relación e

interacción que uno tiene con los demás, etc. son la base de la generación del propio autoconcepto y de cómo te perciben los demás (Myers y Spencer, 2001; Woolfolk, 1999; Bruno, 1995; Ríos, 1994). Tal y como indica Pérez Ortega (2014; 24) “*para dejar una huella debes actuar, debes hacer algo, realizar alguna acción para producir un efecto en alguien*”. La marca personal es el fruto de todas las actividades realizadas durante muchos años: los logros, reuniones profesionales, ayudas prestadas, consejos brindados, etc. La frecuencia y la calidad de los comportamientos son los que impregnan la marca en la mente de los demás (Pérez Ortega, 2011).

1.7.3 Modelos de Branding Personal.

Como ya hemos avanzado, el branding personal hace referencia al proceso de creación de una marca. Y forma parte de una de las áreas de gestión de las empresas: el marketing. El marketing consiste en orientar todas las actividades de la organización (diseño, producción, precios, comunicación, distribución, etc.) al logro de la satisfacción de las necesidades del mercado final (Ferré, 2003). El marketing personal, como transferencia del enfoque organizacional al individual, hace necesario que los individuos analicen su entorno, clientes, competencia, realidad social, etc. para organizar dichas actividades para alcanzar sus metas que tendrán que contemplar a los clientes.

Las ventajas del branding personal son diversas, aunque la principal es que influye en la reputación, lo que permite posicionarse en el mercado de trabajo y alcanzar las metas profesionales. Otras ventajas que se consiguen, las describe Rampersad (2009), son, por ejemplo:

1. Decir a los demás quién eres, qué sabes hacer, en qué eres diferente y qué pueden esperar de ti.
2. Crear expectativas en los demás sobre lo que les puedes ofrecer con tus servicios.
3. Facilita crear una imagen que hará que te recuerden.
4. Permite que los clientes te vean como la mejor solución a sus problemas.
5. Te pone como una opción mejor a tus competidores.

En la tabla 7 se exponen diferentes modelos de branding personal:

Tabla 7. Modelos de Branding Personal

Peters (1997)	McNally y Speak (2003)	Rampersad (2009)	Arqués (2012)	Pérez Ortega (2015)
<p>1. Evaluación personal</p> <p>2. Elección de Posicionamiento</p> <p>3. Comunicación</p>	<p>1. Análisis interno y externo</p> <p>2. Definición del propósito (misión), visión y valores personales</p> <p>3. Determinación de las dimensiones de la propia marca personal: en qué competencias se quiere destacar, qué estándares (niveles de exigencia) se van a alcanzar. Y qué estilo (cómo se va a comunicar y relacionar con los demás)</p> <p>4. Selección del público objetivo para alcanzar relevancia.</p> <p>5. Establecimiento de un plan de acción de marca personal</p> <p>6. Medición del proceso y de las actividades.</p>	<p>1. Determinación de la misión, visión y roles personales (ambición personal)</p> <p>2. Análisis de la fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades (DAFO) para identificar los elementos de diferenciación</p> <p>3. Reflejar los objetivos y establecer un cuadro de mando integral con indicadores para las medidas de rendimiento.</p> <p>4. Plan de acción y comunicación.</p>	<p>1. Establecimiento de valores que nos singularizan como marca personal.</p> <p>2. Fijación de objetivos a conseguir con la marca</p> <p>3. Establecimiento del público objetivo</p> <p>4. Posicionamiento, evaluando la reputación real y planificando acciones para adecuarla a los deseos de marca.</p> <p>5. Comunicación: de nuestra propuesta al público objetivo</p> <p>6. Revisión del plan.</p>	<p>1. A-Análisis, atributos y autenticidad.</p> <p>a) Evaluación interna y externa del profesional.</p> <p>b) Planteamiento de objetivos, misión y visión, elementos diferenciadores y estructura (recursos disponibles)</p> <p>2. D-Diferenciación. Qué elemento permitirá distinguirse.</p> <p>3. N-Notoriedad.</p> <p>a) Ganar visibilidad ante los clientes potenciales elegidos.</p> <p>b) Selección de canales de comunicación para contactar con ellos: charlas, conferencias, artículos, libros, webs, blogs, reuniones, networking, etc.</p> <p>c) Establecimiento de un plan de acción concreto.</p> <p>d) Seguimiento y control mediante un cuadro de mandos.</p>

Como se puede observar, los 5 modelos contemplan fases muy similares a la hora de crear la marca personal. Unos establecen menos etapas. Otros enfatizan ciertos aspectos del proceso. Pero es el modelo de Peters (1997) el que resume en 3 pasos la creación de la marca, con la evaluación personal, la elección del posicionamiento y, por último, la comunicación. Lo que se pretende en todos los modelos es que mediante el autoconocimiento el individuo decida en qué quiere diferenciarse, se promocióne mostrando ese rasgo distintivo, para que su público objetivo le atribuya dicha cualidad y sea elegido para la oportunidad profesional. Por tanto, la parte de ejecución del plan de comunicación es esencial para que finalmente las personas reciban oportunidades.

1.7.4 Factores del éxito del Branding personal

Todos los autores referenciados han establecido una serie de factores clave para que el proceso de branding se lleve con éxito, y que bien podrían considerarse también como factores de éxito para la empleabilidad.

1) **Diferenciación y especialización:** hace referencia a los elementos que comunicaremos y que nos hacen especiales ante la competencia por el valor que aporta. De acuerdo con Pérez Ortega (2015), la única manera de diferenciarte cuando eres igual a los demás es por un precio más bajo.

2) **Autenticidad:** Todos los modelos se basan en la importancia de no “vender algo que no somos”, sino partir de nuestra misión, visión, valores éticos y cualidades reales. De acuerdo con Harris y Rae (2011) las marcas personales ficticias no se sostienen en el tiempo. No se trata de mostrarte tal y como quieren los demás, o como te gustaría que te percibieran, sino que se trata de promocionarse de acuerdo a lo que te apasiona, por lo que vives y tiene sentido en tu vida. Este factor es esencial para McNally y Speak (2003) y especialmente para Rampersad (2009).

3) **Consistencia:** los mensajes que uno emite en su entorno deben ser homogéneos y en todas las interacciones (Wee y Brooks, 2010)

4) **Constancia:** La comunicación necesita tiempo. Montoya y Vendehey (2002) indican que se requiere paciencia y organización.

5) **Relevancia:** hace referencia a que la comunicación debe ser de interés y valor para nuestros clientes (McNally y Speak, 2003). Cuando nos dirigimos a todos puede

ocurrir que haya personas a las que nada interese lo que ofrecemos, ocasionando una reputación seguramente menos deseable.

6) **Networking:** establecimiento de una red de personas que comparten objetivos y con las que se generan oportunidades. Una carencia de contactos reducen las posibilidades de éxito (Schawbel, 2011).

7) **Visibilidad:** de acuerdo con Pérez Ortega (2015), seguramente los gurús, especialistas y expertos de referencia son buenos, pero serán mejores dando a conocer lo que hacen. Para ello hay que mostrarse y transmitir los proyectos en los que uno está trabajando.

8) **Enfoque:** es mejor posicionarse de forma específica que intentar ser un experto en todo. (Pérez Ortega, 2013).

9) **Singularidad:** hay que crear los propios contenidos, más que intentar copiar a los demás (Pérez Ortega, 2013)

10) **Trabajo:** generar una marca personal requiere mucho tiempo y dedicación.

Figura 6. Factores de éxito en el branding personal

Diferenciación y especialización: • ¿Tenemos algún rasgo distintivo?
Autenticidad: • ¿Partimos de nuestra misión, visión, valores éticos y cualidades reales?
Consistencia: • ¿Nuestra comunicación es homogénea o interactuamos diferente según el contexto?
Constancia: • ¿Somos constantes en el tiempo?
Relevancia: • ¿Tenemos claro quien es nuestro público objetivo en la comunicación para que lo que emitimos tenga importancia?
Networking: • ¿Tenemos una red de contactos relevante?
Visibilidad: • ¿Damos a conocer realmente lo que hacemos mediante los canales apropiados?
Enfoque: • ¿Sabes claramente en qué quieres destacar?
Singularidad: • ¿Eres más de copiar a los demás o generar nuevos contenidos?
Trabajo: • ¿Dedicas el tiempo suficiente a la semana para la creación de la marca?

De acuerdo con Davidhizar (2016) una de las cualidades que los directivos deben aprender es gestionar la marca con claridad, con una visión clara y coherente de lo que quieren transmitir. Según la autora, una marca desarrollada convenientemente puede aumentar el potencial de liderazgo. Se hace visible ante sus colaboradores con cualidades positivas para que estos le sigan. La credibilidad creada con la marca es esencial para este proceso y que el directivo se conecte con otros. La gestión de la marca personal establece la línea entre una carrera de éxito o un trabajo insatisfactorio (Clark, 2011).

Otros estudios, entre los pocos realizados hasta la fecha en esta temática, es el de Frunzeti et al. (2012) que explica cómo la gestión de la marca personal y notoriedad de profesores de instituciones educativas permiten captar alumnos a pesar de que muy pocas están involucradas en ello. Es una idea compatible a la de Vosloban (2012) y Pérez Ortega (2014) cuando afirman que la marca comercial de una institución puede verse favorecida por la suma de las marcas personales de todos los miembros de la empresa. Aunque podría ser contraproducente en ocasiones, cuando conviven marcas personales de empleados que puedan eclipsar la marca de la empresa (Polo y Polo, 2012), o que haya trabajadores que velen más por su imagen de marca que por la de la organización (Kaputa, 2012).

La investigación de Manai y Holmlund (2014) mediante entrevistas, analiza la importancia del desarrollo de las habilidades de autocomercialización y de generación de marca personal en 17 estudiantes del área de negocios para mejorar su éxito en la búsqueda de empleo. A pesar del amplio interés en esta temática, hay escasa investigación publicada acerca de las habilidades para venderse de los estudiantes, especialmente a través de redes sociales. Kleppinger (2015) insta a los educadores a reconocer que la marca personal digital puede ser un activo emergente para jóvenes profesionales en el siglo XXI. Del mismo modo que las empresas trabajan por identificar sus ventajas competitivas para competir en el mercado, lo mismo lo proponen Finch, Peacock, Levallet y Foster (2016) en estudiantes de postgrado. El que el estudiante sepa encontrar el recurso o cualidad que le permite destacar, ser visible o llegar mejor al cliente, supone una ventaja competitiva con respecto al resto de competidores (profesionales como él). Diferenciación y creación de valor son dos elementos cruciales para destacar en el mercado laboral y ser el profesional de referencia.

1.7.5 Medición de la marca personal

A la hora de operativizar la marca personal nos encontramos con una dificultad metodológica: es necesaria la participación de los clientes, en los que esa marca ha calado. Ortegón (2010) hace una recopilación de métodos de medición de la marca de las empresas. Entre ellos destacan los modelos de Aaker (1996) y el del Keller (1993, 2008). El instrumento utilizado en los métodos cuantitativos es la encuesta con escala que es respondida por clientes de la empresa a la cual se le mide su marca. Se utilizan varios elementos que el cliente debe identificar como el nombre, el logotipo, el personaje que los representa, el empaque, lo que producen, los atributos de la marca o el eslogan. También se habla de la personalidad de la marca (Aaker, 1997 y 1999) o las características o rasgos humanos que los consumidores pueden atribuir a la marca.

Luego también se pueden desarrollar estudios más cualitativos que utilizan instrumentos como la libre asociación, técnicas proyectivas o métodos experienciales donde a los clientes se les solicita que registren su experiencia con los productos, sus hábitos, sus sentimientos con la marca o servicio.

Tabla 8. Modelos de medición de la marca y sus dimensiones de referencia.

Modelos	Dimensiones de la medición.
Aaker (1996)	Fidelidad o lealtad Calidad percibida Asociaciones – diferenciación Conocimiento – Reconocimiento Comportamiento de mercado
Keller (1993, 2008)	Conciencia de marca Asociaciones de marca Actitudes hacia la marca Apego a la marca Actividad de marca

En la actualidad ya hay intentos válidos y fiables para medir la marca personal, como el trabajo de Hai-Ming y Hsin-Mei (2017) y el de Martínez, Esparragoza y Jaramillo (2017). Éstos últimos han propuesto un cuestionario para medir la promesa de marca personal, validada (n=396) y con una fiabilidad alta ($\alpha = 0,876$), con 9 dimensiones: alcance de posicionamiento, motivación y valores, objetivos, DOFA, oferta, posicionamiento, confianza, diferenciación y visibilidad.

Existen otros métodos para medir la marca personal basados en las respuestas hacia la marca (Deckers y Lacy, 2012). Por ejemplo:

- Posicionamiento natural en buscadores.
- Conocer cuántas personas buscan en internet tu nombre, te nombran o te buscan en redes sociales. Por ejemplo, las visualizaciones de tu perfil en linkedin.
- Correos, llamadas o solicitudes de contacto de personas que no conozco y que se interesan por lo que hago.
- Número de clientes que te llegan recomendados.
- Apariciones en google al poner tu nombre.
- Número de ofertas de trabajo recibidas
- Número de invitaciones recibidas para participar en proyectos.
- Número de menciones en medios de comunicación.
- Número de seguidores en redes sociales
- Número de cursos que te ofrecen para impartir sobre tu temática.
- Cuántas personas siguen tu página de Facebook, tu blog o tu perfil de Instagram.
- Visitas a tu página web.
- A través de un blog: número de referencias a un enlace, comentarios, o visitantes.

Pérez Ortega (2011) incluye otros indicadores, como recibir premios, honorarios, ascensos, votantes, apariciones en medios, etc.

En nuestra investigación nos basaremos en este tipo de indicadores, medibles y cuantificables. Y se incluirá una variable subjetiva de percepción de la propia reputación como profesional. De acuerdo con Pérez Ortega (2011,18): *“No buscas empleo, sino más bien oportunidades de ganarte la vida”*. Y continúa: *“para poder elegir, debes aumentar las probabilidades de ser elegido”* (Perez Ortega, 2011, 19). En la tesis, una escala es la de oportunidades recibidas, como vía de medir la marca personal y la empleabilidad.

Hasta aquí se ha realizado un análisis exhaustivo acerca de las variables que influyen en los procesos de inserción laboral y en la empleabilidad. A continuación, se va a describir el modelo teórico de partida. El fin es poder verificar que las relaciones que se suponen entre variables, realmente se den.

1.8 Modelo de Desarrollo del Proyecto Profesional y de la Marca Personal de la Investigación

Todos los modelos descritos de branding personal comparten una serie de fases, si bien pueden cambiar el orden o la denominación. Así mismo, en cualquier nueva propuesta que se desee desarrollar habrá que contemplar los factores de éxito analizados. Todo ello permite determinar lo que será el proceso a seguir para el desarrollo del proyecto profesional y de branding personal en esta tesis doctoral y que se describirá a continuación. En la tabla 9 se realiza una comparativa entre los 5 modelos expuestos y el que se utilizará en el programa.

El modelo a seguir redefine las fases descritas, pero no se centra exclusivamente en la creación de la marca, sino que es en sí un proceso de creación del proyecto profesional del individuo, que contempla la generación de la marca. De hecho, se aplica el plan de marketing organizacional, al plano individual. Incluye un proceso de autoconocimiento, propio de los programas clásicos de orientación profesional.

Cuando hablamos de un proyecto profesional, nos referimos fundamentalmente a decidir anticipadamente qué se desea realizar a nivel laboral, partiendo de lo que uno es (la misión) y lo que uno quiere (visión). Para alcanzar lo que uno desea hacer, y hacer viable la consecución del fin, se requiere analizar el entorno para identificar aquello que nos puede alejar o acercar a nuestra pretensión. Luego, ya podemos plantear objetivos, que serán los que nos aproximen de manera sucesiva a nuestro logro principal, y las estrategias. Pero en todo este proceso, realizamos actividades que generarán la representación propia y la representación de los demás (reputación): la marca personal.

Tabla 9. Comparativa de Modelos de Branding Personal con el Proceso de Desarrollo del Proyecto Profesional y de la marca personal

Peters (1999)	McNally y Speak (2003)	Rampersad (2009)	Arqués (2012)	Pérez Ortega (2015)	Desarrollo del proyecto profesional y la marca personal
1.Evaluación personal	2.Definición del propósito (misión), visión y valores personales	1.Determinación de la misión, visión y roles personales	1.Establecimiento de valores que nos singularizan como marca personal.	1.A-Análisis, atributos y autenticidad.	1.Misión 2. Visión
	1.Análisis interno y externo	2.Análisis de la fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades (DAFO)		a)Evaluación interna y externa del profesional.	3.Análisis Entorno 4.DAFO
2.Elección de Posicionamiento	3.Determinación de las dimensiones de la propia marca personal	3. Reflejar los objetivos y establecer un cuadro de mando	2. Fijación de objetivos a conseguir con la marca	b) Planteamiento de objetivos, misión y visión, elementos diferenciadores y estructura (recursos disponibles)	5.Objetivos
			3. Establecimiento del público objetivo	2.D-Diferenciación. Qué elemento permitirá distinguirse.	6.Estrategias: a) Mensaje diferenciador
3.Comunicación	4.Selección del público objetivo para alcanzar relevancia.	4.Plan de acción y comunicación.	5. Comunicación: de nuestra propuesta al público objetivo	3.N-Notoriedad. a) Ganar visibilidad ante los clientes potenciales elegidos. b) Selección de canales de comunicación	b) Público Objetivo c) Canales d) Productos y servicios
	5.Establecimiento de un plan de acción de marca personal 6.Medición del proceso y de las actividades.		6. Revisión del plan.	c)Establecimiento de un plan de acción concreto. Seguimiento y control mediante un cuadro de mandos.	7.Plan de Acción

1.8.1 Fases del desarrollo del proyecto Profesional y de la Marca Personal

El sistema a utilizar contempla una serie de fases o etapas para acabar de describir el propio proyecto profesional y de marca personal. Estas fases son las que se trabajan a lo largo del programa y que tienen un objetivo fundamental: que aquellos propósitos laborales se puedan cumplir. Y ello pasa por, en primer lugar, saber quienes somos y lo que queremos. Segundo analizar los factores facilitadores y que pueden obstruirte el camino para establecer objetivos. Tercero, llegar a ocupar un lugar preferente en la mente de quienes tienen el poder de ayudarte para alcanzar tu meta (Pérez Ortega, 2011). Para ello, habrá que identificar el público objetivo que deseas que te conozca y te represente como deseas, los canales para llegar a éste público, y el mensaje o experiencia que se le querrá transmitir. Y, por último, habrá que actuar para seguir ese plan y finalmente te ofrezcan la oportunidad profesional que estás buscando.

1.8.1.1 La misión

La **misión** la entendemos como la representación que tiene la persona sobre el sentido que tiene la vida para él. Victor Frankl (2009) en su obra el hombre en busca de sentido, narra su experiencia en un campo de concentración nazi. Cuenta como aquellos reclusos que no tenían más fuerzas para resistir los trabajos forzados, acababan desistiendo y morían. Y cómo otros, que tenían un sentido para soportar el dolor y el sufrimiento, sobrevivían. La logoterapia consiste justamente en conocer cuál es el motivo por el que una persona vive. El mismo Frankl preguntaba a sus pacientes con depresión ¿Por qué no se suicida? Justamente para ayudarles a identificar aquellos proyectos o motivaciones que le permitieran seguir adelante.

La pregunta a la que responde la misión, desde un punto de vista profesional es: ¿A qué te dedicas? O desde una perspectiva holística y vital: ¿Por qué vives?, ¿Qué aportas a la sociedad? Este elemento es clave para construir un proyecto vital y una marca personal auténtica. Es el modo de conectar con tu propósito de vida; la llamada interior, de por qué hacer las cosas; tu pasión (Hemmi, 2013).

Coherente con Pérez Ortega (2011) y Arques (2012), la misión es:

1. El motivo por el que existimos. Y por tanto, de nuestra felicidad.
2. Nuestra funcionalidad: para lo que servimos.

3. La base para comunicar quienes somos, tanto de forma oral, como en nuestra web, blog, linkedin, libro,...
4. Se corresponde con el elemento más firme y que sustenta todas las actividades en tu vida.
5. Es el primer elemento a considerar en tu proyecto profesional

1.8.1.2 La visión

La **visión** es la proyección de uno mismo en el futuro. Las preguntas que la concretan son: ¿Cómo te visualizas en el futuro? ¿Cuál es tu sueño profesional? ¿Dónde te ves trabajando? ¿Con quién trabajarás? ¿Cuánto ganarás? Se trata de la representación y determinación de lo que uno desea conseguir. En términos de Hemmi (2013) sería el Sueño, en mayúscula, que inspira toda una vida, pero en el que no acostumbramos a reflexionar, ya que sólo nos preocupa el pasado y el presente; escasamente el futuro. Pensamos en lo que no queremos que nos ocurra mañana, o en lo que no nos gustó en el pasado o no me agrada hoy. Según Hemmi (2013), esto es así porque no se nos enseña, desde el punto de vista educativo, a confiar en nosotros mismos, sino a sacrificarnos y aceptar el destino. Existe una presión social que en muchas ocasiones nos aleja de lo que deseamos. Para él, el Sueño “*es un deseo que puedes convertir en realidad si haces lo necesario para conseguirlo*” (Hemmi, 2013; 206). Supone un cambio drástico en tu vida. También introduce el concepto de zona de confort, que hace referencia a lo que estamos acostumbrados, lo que conocemos y las rutinas cotidianas. Lo contrario es la zona de aprendizaje, que es la zona en la que experimentamos, en la que descubrimos nuevas posibilidades y con la que aprendemos creando nuevas conexiones en nuestro cerebro. Las personas no suelen visualizar su futuro porque se habitúan a la zona de confort y no desean salir de esa zona; suponen que es lo correcto. Y no salen de ella por miedo al fracaso o por lo que creen que los demás dirán. Se trata del temor al “te lo avisé” de tu familia o mejores amigos. Según Hemmi (2013), la zona del pánico o zona mágica es la zona donde te pueden ocurrir cosas gravísimas o maravillosas, según se mire. Es la zona de los grandes retos. Para poder acercarte al sueño es esencial superar la tensión emocional, los miedos, con la tensión creativa y tener un plan, o lo que denomina Hemmi (2013), su método TAAS: *Quién* va a cumplir el sueño; *Dónde* estás, de dónde vienes o adónde vas; *Qué* deseas; *Por qué* quieres conseguirlo; *Para qué*, la finalidad; *Cómo* lo harás; *Cuándo* lo pondrás en marcha y lo conseguirás. *Cuánto* necesitarás (tiempo, dinero,

recursos...). Justamente, el proyecto profesional y de marca personal es ese plan para alcanzar el sueño.

1.8.1.3 Análisis del entorno

Hay muchos factores que pueden afectar tu visión, entre ellos la economía, la legislación, las nuevas tecnologías, la política, la demografía de tu región y los cambios socioculturales, pero sobre todo, lo más destacado, son la competencia y los clientes. El éxito dependerá de saber captar los clientes necesarios para alcanzar tus metas, antes de que lo haga la competencia. Por ello, es muy importante el análisis de los competidores (Pérez Ortega, 2014) y saber quiénes son, qué ofrecen, cómo se promocionan qué tecnologías utilizan, etc.

1.8.1.4 Análisis DAFO

Una vez sé dónde estoy (misión) y donde quiero ir (visión), y analizado el entorno es cuando debemos realizar un análisis de nuestra realidad: qué debilidades y fortalezas internas tenemos y podemos controlar, y qué amenazas y oportunidades nos brinda la sociedad, la economía, la tecnología, la competencia, la cantidad de clientes,... elementos que nos facilitarán o perjudicarán en la consecución de nuestros sueños. Utilizaremos la herramienta conocida en marketing como Análisis DAFO o FODA. Este instrumento permite que todo el proceso de proyección profesional y de branding personal sea consistente y coherente, y los objetivos, planteados a raíz de esta reflexión, factibles. De acuerdo con Pérez Ortega (2011) es positivo partir de las fortalezas para valorar ponerlas como elementos diferenciadores para tu posicionamiento. Y aprovechar las debilidades para superarlas o crear nuevas oportunidades.

1.8.1.5 Definición de objetivos

El análisis DAFO, realizado tomando como referencia la visión que uno quiere alcanzar, permite establecer objetivos a corto, medio y largo plazo. Es más, partiendo de las debilidades y amenazas, uno puede comenzar a establecer objetivos relacionados con el desarrollo de habilidades, establecimiento de contactos, estrategias para obtener recursos financieros, o simplemente, retrasar o acelerar la consecución de objetivos. Y las fortalezas y oportunidades, ayudarán a diferenciarte y a identificar los valores y cualidades que permitirán sobresalir sobre la competencia. Estos objetivos representan las etapas a superar

paulatinamente para conseguir el sueño profesional (la visión), y nos ayudarán a estructurar la programación de acciones, partiendo de las estrategias. Los objetivos deben fijarse de acuerdo al método SMART (Doran, 1981), de forma específica (*Specific*), Medible (*Measurable*), Alcanzable (*Achievable*), Relevante (*Relevant*) y Acotado en el tiempo (*Time-bound*). Aparte, deben ser creíbles y deben suponer un reto (Ferrazzi y Raz, 2017).

1.8.1.6 Establecimiento de estrategias

Cada visión se compone de subetapas, que aquí denominamos objetivos, necesitarán de una manera para conseguirlos. En muchos casos, se necesitará la articulación de tres elementos: quién me ayudará a conseguir mi objetivo, qué le contaré sobre mí, y, por último, qué canales utilizaré para lanzar mi mensaje y que me permita llegar a mi cliente.

1.8.1.6.1 Determinación del público objetivo

No se trata de llegar a todo el mundo, sino a aquellas personas que harán factible conseguir el objetivo (Pérez Ortega, 2017; Arques, 2012). En este sentido, podremos referirnos a clientes que son los usuarios de tu servicio, compradores (que son los que te pagan), o prescriptores que te recomiendan (Arques, 2012). Para ello, es necesario hacer un mapa de tu red de contactos actuales (Pérez Ortega, 2017; Calvo y Rojas, 2009; Ferrazzi y Raz, 2017), y aplicar el principio de Pareto para saber qué 20% de tus contactos producirá el 80% de los resultados (Pérez Ortega, 2014).

1.8.1.6.2 Mensaje y posicionamiento deseado

Este elemento es el esencial para construir la marca personal, dentro del proceso de branding y de gestión del proyecto profesional. Partiendo del análisis personal, de los valores, competencias, cualidades, fortalezas y oportunidades, tendré que saber comunicar mi elemento diferenciador y que me hará visible. En sí, consistirá en combinar eficazmente mis cualidades para crear algo único, singular y auténtico (Pérez Ortega, 2014). Este mensaje es emitido de diversas formas: ya sea oralmente, por escrito, o simplemente cuando a uno lo experimentan en el lugar de trabajo, en una interacción social o simplemente por el estilo en relacionarte. Dentro del mensaje es útil incluir el tipo de servicios o productos que ofreces. Para ello es útil tener una lista de los productos o servicios que uno sabe realizar (Pérez Ortega, 2014). Lo que es importante comprender es que, aparte de ser muy buenos profesionales, los gurús y expertos en un ámbito laboral, son mejores en la promoción de lo que saben hacer (Pérez Ortega, 2011).

Los valores son un elemento esencial en el posicionamiento de marca de una persona. Representan el criterio de conducta para tomar decisiones y para actuar. Y los demás, los clientes, eligen a sus proveedores por los valores que transmiten (Pérez Ortega, 2014).

El posicionamiento es el modo como quieres ser visto por los demás, y para ello hay que saber resumir quién eres, qué haces y el valor que aportas para que lo puedas transmitir y los demás asuman dicha percepción (Pérez Ortega, 2014). Dado que los prejuicios son inevitables (Arnold, 2013), y los demás te van a etiquetar, lo ideal es aportar tú aquello que quieres que los demás sepan de ti para así gestionar el modo como los demás te clasifican (Pérez Ortega, 2014). En otros términos, para ser un experto, hay que ser un experto en parecerlo (Yoriento, 2015). Para ello es necesario seleccionar en qué quieres destacar y aplicar alguna de las leyes del posicionamiento, que Ries y Trout (2003) popularizaron. La primera de ellas: “es mejor ser el primero que ser el mejor”. Ejemplos de marcas que fueron las primeras en hacer productos o servicios innovadores hay muchas: Ford, Coca-cola, Gillette, etc. Obviamente es difícil ser el primero en crear una metodología o en mostrarte de un modo diferente. Por eso existe la Ley de la Categoría: “si no eres el primero en una categoría, crea una en la que sí que lo seas”, es decir, ponle nombre a lo que haces (Pérez Ortega, 2014) para ser el fundador de esa tendencia. La ley de la mente también es interesante: “es mejor ser el primero en la mente que en el punto de venta”. Si uno es un referente en lo que hace, los clientes acudirán donde uno esté. La Ley de la percepción ya la comentamos anteriormente: “el marketing no es una batalla de productos sino de percepciones”. La captación de clientes consiste en saber ser percibido como deseas y ser la elección de los demás. Y, por último: la ley del Enfoque. “El principio más poderoso en marketing es poseer una palabra en la mente de tus clientes”. Todos estos principios, aplicados a la persona, permiten posicionarte como profesional.

En el apartado del mensaje, también debemos hablar de cómo nos presentamos ante quien no nos conoce, y cómo generamos confianza. Para ello, un principio clave tiene que ver con la integridad personal, la fiabilidad y la honestidad (Pérez Ortega, 2014; Deckers y Lacy, 2012). Si nada más conocer a alguien, ya llega tarde, o te miente, dejamos de confiar en ella. Y luego, en vez de presentarte sólo con tu profesión o funciones que desempeñas, es más útil hacerlo tomando como criterio los beneficios que generas: qué aumentas, reduces, mejoras y creas (Pérez Ortega, 2011). Otra herramienta para generar credibilidad es, según Pérez Ortega (2011), crear presentaciones en las que incluir:

- a) Credenciales: títulos académicos obtenidos.
- b) Tiempo en el sector.
- c) Trabajos o proyectos en los que has participado.
- d) Recomendaciones de expertos, famosos o autores.
- e) Datos del pasado y ejemplos reales de lo que has hecho.
- f) Ofrecer garantías por ser parte de algún organismo como un colegio profesional o asociación.
- g) Artículos o libros que ha escrito o ha participado.
- h) Premios o logros importantes.
- i) Clientes con los que has trabajado.
- j) Conferencias específicas o cursos realizados.
- k) Colaboraciones como experto.
- l) Puestos ocupados de relevancia.
- m) Investigaciones realizadas.

La historia personal o de nuestra marca también es un elemento del mensaje y del posicionamiento (Deckers y Lacy, 2012), ya que es el principal elemento de diferenciación: nuestra biografía.

1.8.1.6.3 Elección de los canales.

Existen muchos métodos para llegar a tus clientes: realización de conferencias, ponencias, asistir a reuniones, escribir libros, artículos, asistencia a congresos, jornadas, networking, etc. Pero no es necesario utilizar todos, sino que hay que seleccionar los suficientes para establecer, lo que Pérez Ortega (2013) denomina, Tu Plataforma. La elección de los canales es esencial para llegar a cualquier persona o cliente en el mundo, de acuerdo a la Teoría de los Seis Grados de Separación (Watts, 2004). Según esta teoría, cada individuo conoce a una media de 100 personas. Cada uno de esos 100 contactos, tiene otros 100 amigos de media, y así sucesivamente, por lo que cada uno de nosotros podríamos llegar, en el sexto nivel a 1.000.000.000.000 individuos. Hoy en día, por ejemplo, las redes sociales permiten llegar a cualquier persona en el mundo que esté conectada a ellas. Los canales más habituales, y que describen Arques (2012), Calvo y Rojas (2009), Deckers y Lacy (2013), Ferrazzi, K. y Raz (2017), Pérez Ortega (2011; 2013; 2014), son:

Internet

Actualmente cualquier persona busca en la red información para ver comentarios y puntuaciones de otros usuarios de diferentes servicios y productos. Cualquiera te va a querer “googleizar” (Arques, 2012). El también denominado por Arqués (2012) como *egosurfing* consiste en poner tu nombre o el de tu negocio en un buscador o red social, para averiguar tu reputación online. Querrá saber si estás en internet, si tienes fotos, vídeos o artículos mostrándote como el profesional que se supone que eres. Cuando no aparece nada en internet tuyo, se podría afirmar que no existes en la “realidad virtual”. Por ello, si no se aparece, es importante hacer un esfuerzo por estar.

Página web

Una página web la podemos comprender como el escaparate de tu marca o de tu organización (Arques, 2012). Es importante que transmita confianza e invite a navegar por ella. Podría ser un repositorio en el que incluir vídeos, fotos, artículos, tu catálogo de servicios o productos, etc.

Blogs

Lo que Pérez Ortega (2013) denomina “cuartel general” tiene muchas utilidades como canal. Es similar a una página web, pero se caracteriza por ser actualizado diariamente o con mucha frecuencia. Los blogs han ser especializados y en ellos se deberían incluir artículos de interés para tus seguidores. Hay blogs de todo tipo: salud, psicología, educación, deportes, etc. Sirve para conversar con los clientes potenciales mediante la creación de contenido. Es un escaparate que se puede controlar para demostrar lo que uno sabe, la experiencia que tienes o expresar los propios pensamientos. Permite también posicionarse en buscadores, establecer relaciones con otros blogueros o ser la página a la que invitas a quienes son tu público objetivo.

Redes sociales (twitter, Facebook, Instagram, YouTube, Facebook, etc.)

Las redes sociales tienen también un gran interés como canal de promoción y para interactuar con tus potenciales clientes (Pérez Ortega, 2013). De acuerdo con Cantone (2011) lo que se publica en las redes sociales en un momento dado, estará funcionando durante 24 horas todos los días del año. A modo de síntesis, te permiten decir lo que estás haciendo en cada instante, sin gastar demasiado tiempo, por lo que es fácil aparecer en la vida de los demás de forma habitual. Además, permiten establecer relaciones y conversar con quien te sigue o te interesa

(potenciales clientes o empleadores). Son medios para difundir tus conocimientos o dar consejos. Redes sociales como Facebook o LinkedIn facilitan el participar en grupos de contenido específico, por lo que es fácil interactuar con personas o profesionales que bien podrían ser tus clientes. Y otras como YouTube o Instagram, están especialmente diseñadas para la comunicación audiovisual, y así poder mostrar tus productos o servicios, de forma directa y casual.

Participar en comunidades, foros y encuentros formales (ferias, eventos, congresos) e informales (carreras o actos deportivos)

Una buena forma de conocer a personas de interés es asistir a eventos de un colectivo determinado. Es una gran oportunidad para conocer a los profesionales de referencia y colaborar con quien seguramente pueda ser un potencial cliente o contratarte. Acostumbran a haber actividades de networking. Es un buen lugar para mostrar tu producto o servicio, ya sea en un stand y mediante una presentación informal.

Dictar cursos y ponencias. Asistir a Seminarios, congresos y cursos

Si, además de asistir y compartir el evento, se tiene la oportunidad de dictar un curso o conferencia, es posible ser más visible y ser considerado como un experto (Pérez Ortega, 2017). Para ser un buen ponente es importante tener diversas competencias: planificación de la presentación, programación de la misma, oratoria y capacidad de autoevaluación y mejora continua. Hay muchas técnicas de comunicación oral y no verbal que hay que considerar y que rara vez se enseñan en la educación formal. Así mismo, es importante saber transmitir emoción e impactar.

Escribir artículos especializados y libros. Prensa escrita y revistas

Cuando una persona dice tener un libro sobre una temática es habitual dar por sentado que la persona es una experta (Pérez Ortega, 2013). Es importante considerar si las personas que leen esa revista o libro son potenciales clientes. Lo difícil es escribir bien y tener un editor que confíe en ti, pero hoy en día es posible autoeditar una publicación. Si se desea destacar en una temática es necesario tener un libro o publicar en revistas de referencia en tu ámbito. También es importante ser un referente para los periodistas para que cuenten contigo para ciertas noticias o reportajes, donde a uno le puedan referenciar como experto.

Relaciones Públicas con tu mercado objetivo

Vinculado con el networking, hay una actividad destacable: la de las relaciones públicas. En muchas ocasiones, hay sujetos que sólo contactan con alguien para pedirle un favor, solicitarle trabajo o ayuda. En cambio, es mucho más eficaz tener el hábito de mantener una relación a lo largo del tiempo. Y así, cada mes o dos meses, contactar con esa lista de personas importantes para felicitarles por sus éxitos o aniversario, animarles en situaciones vitales complicadas o simplemente para preguntarles qué tal están. A todos nos gusta ser considerados y es la mejor manera de mantenernos en la mente de ese cliente o personalidad de importancia (Pérez Ortega, 2013).

Colaboración con instituciones, medios de comunicación y personas

Un canal también útil es ofrecerse para colaborar con comunidades de interés. Por ejemplo, con los medios de comunicación (TV, prensa o radio) que permiten llegar a una gran audiencia; o con aquellas asociaciones con las que nos queremos vincular. Realizar voluntariado o prácticas estaría dentro de este apartado.

Networking

El networking, o establecimiento de redes de contactos, se basa en una filosofía: “dar” a aquellas personas que quieres que te prueben y te conozcan (Calvo y Rojas, 2009). Una persona puede dar: recomendaciones, información, sus propios artículos o los de otras personas, vídeos, opiniones, apoyo, contactos o la propia experiencia o consejo profesional. El Networking no consiste en pedir o reclamar las ayudas que tú has dispensado. Según Calvo y Rojas (2009) cuando se exige ya no se trata de networking, sino de negociación o intercambio de servicios. El tercer paso del networking para estas autoras es el agradecer. En la misma línea, Ferrazzi y Raz (2017) afirman que el verdadero networking consiste en hacer que los demás consigan sus éxitos con tu ayuda. De este modo se conecta con los demás con el poder de la generosidad, porque conectar no significa manejar transacciones, sino relaciones y la capacidad de conectar se puede aprender. No obstante, es importante en cualquier actividad de networking tener la oportunidad de compartir un momento distendido con tu potencial contacto, ya sea en un almuerzo o reunión cara a cara (Deckers y Lacy, 2012; Pérez Ortega, 2013; Ferrazzi y Raz, 2017).

1.8.1.7 Elaboración y ejecución del Plan de acción

Una vez tenemos las estrategias, basadas en objetivos, que a su vez son determinados por un análisis de la misión, visión y DAFO, podremos elaborar un plan de acción anual, mensual, semanal, diario... con una asignación de tiempo y recursos, y siempre tomando en cuenta los clientes, el mensaje y el canal para conseguirlos. Después, ya sólo quedará actuar, siendo perseverante, y manejando las distracciones y otras metas o proyectos que puedan competir con tu plan.

1.8.1.8 Evaluación del proceso

La creación de una marca personal y consecución de objetivos vitales no es un proceso rígido, sino que es flexible y exige una evaluación continua tanto del proceso como de los resultados que se van obteniendo (Arques, 2012; Pérez Ortega, 2017).

Estas fases, bien podrían corresponderse con los pasos para establecer un proyecto vital, pero con la ventaja que incluye los modos como alcanzarlos; esto es, mediante la gestión de la reputación y la creación de la propia marca personal que queremos impregnar en los demás.

En la figura 7 se representa este modelo que unifica el branding personal con la gestión del propio proyecto profesional.

Figura 7. Modelo de desarrollo del Proyecto Profesional y de branding personal de la investigación.



Labrecque, Markos y Milne (2011) indican que la gente se involucra en su marca personal, aunque sus esfuerzos son a menudo mal dirigidos o insuficientes. Seguramente el trabajar el branding personal permitiría tener un mayor enfoque y eficacia. La gestión de la marca, también ahora online, es desafiante, sobre todo, durante los cambios de la vida o en la gestión de múltiples públicos objetivos.

1.8.2 Sistema teórico de partida

¿Cómo se configura y cuáles son las fuentes teóricas del modelo teórico de partida? Se ha tenido en cuenta el modelo del proceso de desarrollo de la empleabilidad percibida de Vanhercke et al., (2014) y el modelo de desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal propuesto. En este sentido, se consideran unas variables de control que podrían afectar en el estudio, y luego unas variables mediadoras input: percepción de la propia competencia general profesional, la actitud hacia el mundo laboral y el grado de desarrollo del propio proyecto Profesional y de la marca personal. Estas variables input estarán condicionando las variables mediadoras output: la empleabilidad percibida y la cantidad de

actividades de promoción que realiza la persona, siguiendo su proyecto profesional. Así, se presupone que las personas que tengan un proyecto profesional y de marca personal elaborado, realizarán las actividades de promoción que establecen en él, para mostrar su rasgo distintivo y ser las personas elegidas por su público objetivo (Peters, 1999; McNally y Speak, 2003; Rampersad, 2009; Arqués, 2012; Pérez Ortega, 2017, 2014, 2013; Ferrazzi y Raz, 2017; Deckers y Lacy, 2012). Y también, las personas que se sientan competentes con lo que hacen y tengan una actitud abierta hacia el mundo laboral, se sentirán más empleables (Vanhercke et al., 2014) y ello aumentará las probabilidades de que pongan en juego todos sus recursos para buscar y obtener sus oportunidades laborales.

En todo este entramado teórico, la empleabilidad estará influida por estas variables, y la medimos mediante 6 indicadores: oportunidades recibidas laborales, satisfacción laboral actual con lo que realizan; reputación percibida como profesional de referencia; número de clientes (o personas que las contratan, pagan o recurren a ellas para diversos servicios); grado de relación entre su situación laboral actual con su proyecto profesional; y grado de mejora en los últimos meses de su situación laboral con respecto al proyecto profesional.

Lo que se presupone con esta investigación es que el programa va a ayudar a las personas a activar el sistema de variables. De tal modo que los participantes que, asistiendo al programa, mejoren su proyecto profesional, y realicen actividades de promoción, mejorarán su empleabilidad aumentando alguna de las variables que la especifican: mejorando las oportunidades recibidas laborales, con una mayor satisfacción profesional, una mejor reputación percibida, mayor número de clientes (o personas o instituciones que le reclaman como profesional). Así mismo, su vida profesional será más acorde a su proyecto profesional y tendrá un mayor ajuste en los últimos meses.

En la tabla 10 se representa lo que a priori sería el entramado de relaciones teóricas de las variables del estudio. Tomándolas como referencia se elaboró el instrumento.

Tabla 10. Sistema de variables del estudio

VARIABLES PERSONALES	VARIABLES MEDIADORAS INPUTS	VARIABLES MEDIADORAS OUTPUT	EFFECTIVIDAD. VARIABLES DEPENDIENTES SITUACIÓN LABORAL EMPLEABILIDAD / MARCA PERSONAL
Edad, sexo, estudios, nacionalidad, Condiciones personales: salud, hijos, responsabilidades familiares, etc.	-Percepción de competencias -Actitud hacia el trabajo -Grado de desarrollo del Proyecto Profesional y Branding Personal	-Empleabilidad percibida. - Realización de actividades de promoción profesional	-Satisfacción laboral -Recepción de Oportunidades laborales, recomendaciones - Número de clientes - Reputación Profesional percibida - Situación laboral y grado de vinculación con su proyecto profesional - Mejora de su situación laboral en los últimos meses, con respecto a su proyecto

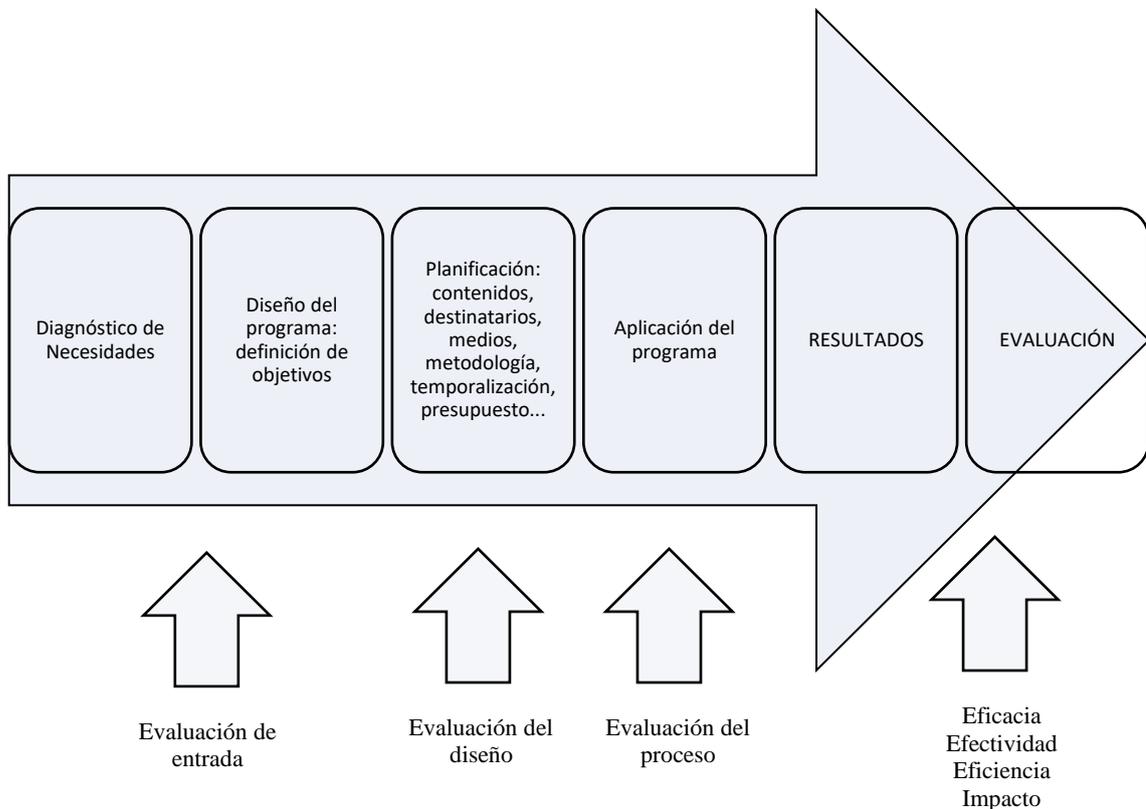
Existirán un conjunto de dificultades o circunstancias que hará que ciertos individuos no mejoren su empleabilidad. El cuestionario cualitativo de seguimiento y el cuestionario final incluirán el análisis de estas posibles variables intervinientes desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa.

1.9 Intervención mediante programas de orientación profesional

Rodríguez Espinar et al. (1993) definen programas de orientación como aquellas acciones sistemáticas, planificadas, orientadas a metas, que se establecen como respuesta a las necesidades educativas de los diferentes agentes educativos y comunitarios.

Dichas necesidades son el punto de partida para diseñar el programa, que a su vez se concreta en objetivos operativos, que se trabajan a través de unos contenidos, mediante unos recursos y unas actividades a lo largo de un periodo de tiempo. Todo ello se evalúa de forma continuada. La orientación profesional, como indicamos anteriormente, se identifica con una actividad educativa, por lo que es conforme a la estructura de un programa de formación, como se representa en la figura 8.

Figura 8. Fases de una intervención formativa (Cabrera, 1993)



En la fase de diseño se debe partir de una base teórica. En la de implementación, debe primar una metodología participativa y constructivista. La evaluación está presente a lo largo de todo el programa: desde que surge su necesidad tras valorar el contexto (evaluación de entrada), para dictaminar su adecuación (evaluación del diseño), durante su desarrollo (evaluación del proceso), y al finalizar (evaluación del producto).

Isus (2008) también estructura los programas en tres fases:

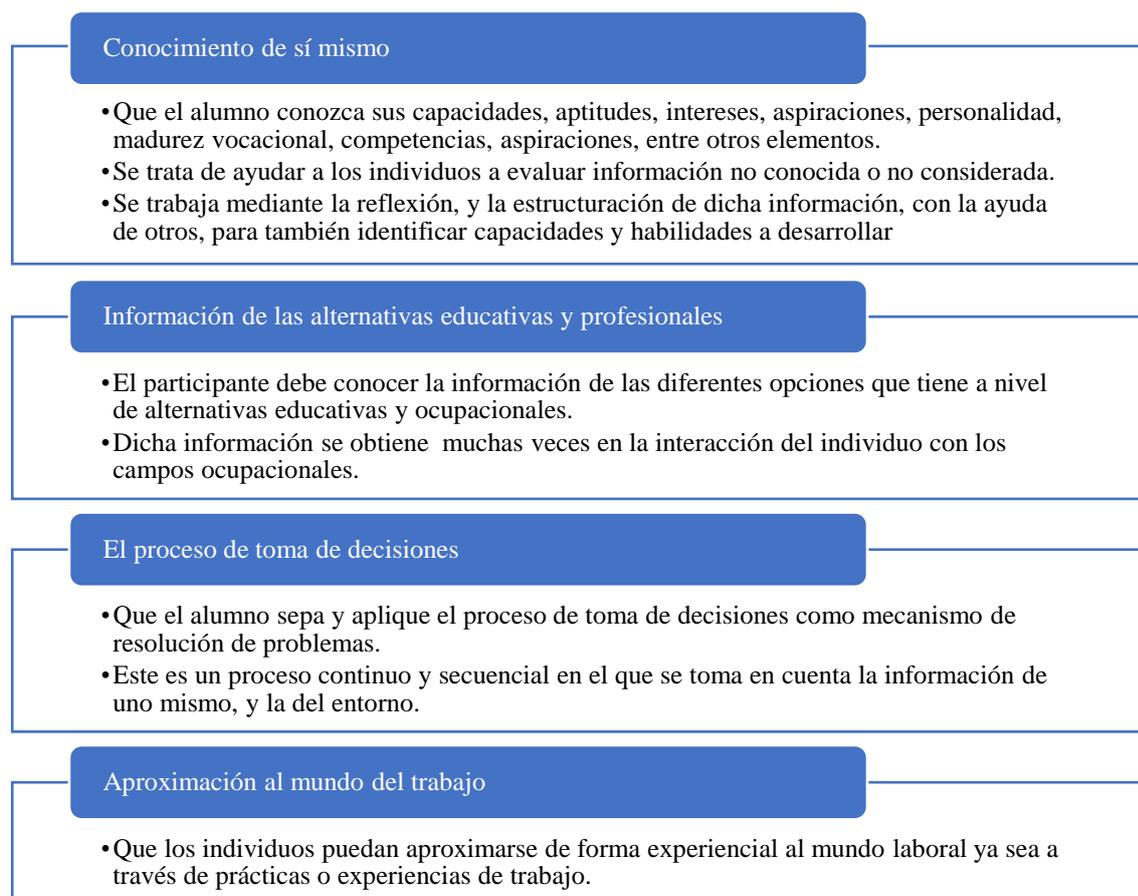
- Análisis de necesidades, como punto de partida de la concreción de objetivos, y fundamentación teórica.
- Diseño del programa: con definición de objetivos, contenidos, destinatarios, metodología, actividades, recursos materiales, personales y funcionales y temporalización.
- Implementación del programa: ejecución de todo lo planificado.

La evaluación se desarrolla desde la fase del diseño, en la aplicación y en los resultados del programa.

Hay una amplia tipología de programas. Álvarez (1995) distingue los de carácter preventivo, de desarrollo y vocacionales. Los de tipo preventivo se suelen realizar más en educación infantil o primaria. Los programas de desarrollo tienen como fin que los individuos afronten los procesos de desarrollo individual con una actitud y unas capacidades cognitivas adecuadas. Se trabaja la madurez vocacional, habilidades sociales, comunicación, interpersonal, etc. Los programas centrados en los aspectos vocacionales, trabajan con los sujetos las diferentes variables que afectan en el desarrollo profesional del alumno. Álvarez y Bisquerra (1996) diferenciaban entre los programas de inserción académica y los de inserción socio-laboral, si el criterio era la finalidad; y entre los de educación para la carrera e integración curricular, mejora de la madurez vocacional, toma de decisiones e inserción socio-laboral, si el criterio era la temática.

Las áreas o dimensiones que se han ido trabajando en estos programas se describen en la figura 9.

Figura 9. Dimensiones comunes en los programas de orientación profesional (Álvarez, 1995)



Estas dimensiones son consistentes con las propuestas por otros autores (Rodríguez Moreno, 2003; Romero Rodríguez, 2004; Repetto, 2003; Álvarez y Bisquerra, 2012). O la de Watts (1996) que plantea el modelo DOTS (decision learning, opportunity awareness, transition learning, self awareness), en el que plantea 4 preguntas que se debieran responder: ¿Quién soy? (fase de autoconocimiento); ¿Dónde estoy? (fase de información); ¿Qué haré? (fase de toma de decisiones); ¿Cómo lo haré? (fase de aproximación al mundo laboral).

A lo largo de los últimos años se han desarrollado diversos programas con el objetivo de mejorar las habilidades para la búsqueda de empleo y la empleabilidad. Estos programas han procurado entrenar las habilidades que consideraban importantes para el proceso de inserción. Entre ellos los de Barry et al., (2006) con su programa WNJ que desarrollaba en los sujetos en búsqueda de empleo la autoeficacia, las estrategias de Afrontamiento, el Aprendizaje activo y el apoyo grupal; el Programa Jobs de Vinokur et al. (2000), donde el entrenamiento mejoró los resultados de reinserción mediante el desarrollo de la motivación de búsqueda y la sensación de dominio; y por último ejemplo, el programa LGO de Van

Hooft y Noordzij (2009) que entrena en la orientación a metas de aprendizaje y de rendimiento, también consiguiendo resultados significativos positivos.

Repetto y Gil (2000) también demostraron resultados significativos con su programa *Tu futuro profesional*. A través de un diseño cuasi-experimental pretest-postest, con grupo control y experimental, con casi 5.000 alumnos de nacionalidad española de educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional, obtuvieron que los estudiantes que asistieron al programa mejoraron sus puntuaciones en el Inventario del Desarrollo de la Carrera de Super; específicamente el grado de autoconocimiento, el aprender a toma de decisiones y la planificación y la gestión de su carrera. Martínez Cano (2007) aplicó el mismo programa con estudiantes de enseñanza obligatoria en colegios públicos de Cuenca obteniendo el mismo resultado significativo entre el grupo experimental y el control.

Otros programas que han demostrado evidencias son el programa *Planifico mi Futuro Profesional* (Carbonero y Merino, 2004), con estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, mejorando la expectativa de autoeficacia en el grupo experimental. El de Fortuño (2015), en el que estudiantes de formación profesional y de bachillerato aumentaron los niveles de auto-conocimiento y auto-exploración. O el de Santilli, Nota y Hartung (2018) que desarrollaron un estudio cuasiexperimental pretest-postest, para evaluar un programa basado en el manual MCS (*my career story*) para ayudar a jóvenes en sus futuras transiciones laborales mediante la construcción profesional y diseño de vida. El grupo experimental, compuesto por 54 participantes, mejoraron la adaptabilidad profesional y orientación futura. El grupo control (n=54) no tuvo mejoras. No hubo cambios en ningún grupo en cuanto a optimismo o resiliencia.

En el ámbito universitario y/o profesional se han evaluado programas y actividades de orientación. Destacar el desarrollado en la Universidad de Murcia (Martínez-Pellicera, Llamas-Botíab y García-Palmar, 2014), compuesto por entrevistas de orientación profesional, actividades de orientación y actividades formativos para el desarrollo de competencias. En este plan de orientación para universitarios las evaluaciones de satisfacción fueron muy positivas por parte de los participantes.

Otro estudio interesante es el de Spurr et al. (2015) en el que los autores buscaron incrementar el éxito subjetivo profesional mejorando el comportamiento en las redes, la planificación de carrera y el optimismo profesional del grupo experimental, respecto a un grupo control. Los primeros aumentaron la planificación profesional y las expectativas de

éxito profesional respecto a los segundos. Hazenberg, Seddon y Denny (2015) evaluaron un programa para mejorar la empleabilidad de un grupo de graduados desempleados, mediante un diseño cuasi-experimental. Los participantes del grupo experimental mostraron niveles más altos de sentimiento general de autoeficacia al finalizar el programa.

Por último, los estudios ya referenciados de Taveira et al. (2006) donde los estudiantes de psicología del grupo experimental mejoraron las actitudes exploratorias de la carrera y los comportamientos y la planificación del futuro profesional. Y el programa de De Vos, De Hauws y Van der Heijden (2011) en el que empleados que asistieron a actividades de formación para el desarrollo de competencias de la empresa, así como apoyo y el interés de la misma para el desarrollo de la competencia percibida, se asociaba positivamente con la percepción de la empleabilidad.

En nuestra investigación, pretendemos desarrollar un programa de orientación profesional basado en la creación del proyecto profesional y el branding personal. Este programa deberá contar con el trabajo en las áreas habituales de los programas de orientación profesional, de Gestión Personal de la Carrera, Creación del proyecto profesional y de vida, y de Branding personal. Pretende complementar los resultados obtenidos con otros programas de orientación profesional y de fomento de la empleabilidad.

1.10 Programa para el Desarrollo del Proyecto Profesional y la marca personal.

La variable independiente será un programa de orientación profesional para el desarrollo del propio proyecto profesional y la marca personal, basado en el entramado teórico descrito en esta contextualización.

El programa fue diseñado tomando como referencia los cursos que como ponente este investigador ha ido realizando a lo largo de los últimos 5 años. Dicho programa se incluye en el ANEXO 1 y es el resultado de la evaluación del contexto y del diseño del mismo por parte de expertos; y por supuesto, de tomar en consideración toda la contextualización teórica descrita hasta ahora.

A modo de síntesis, el programa tiene como objetivo general que el participante construya y desarrolle el propio proyecto profesional incluyendo un proceso de construcción de la marca personal que permita mejorar su empleabilidad.

Los contenidos trabajados durante el programa incluyen una introducción a la realidad sociolaboral, los factores de la empleabilidad, el concepto de marca personal y lo que contempla, y la explicación de cada una de las fases de desarrollo del proyecto profesional, descrito anteriormente.

Como aspectos diferenciadores destaca que, a lo largo de las 11 horas presenciales, los participantes realizan, con ayuda del profesor, su proyecto profesional que luego deberán mejorar fuera del aula. Dicho proyecto lo pueden ir entregando para una evaluación del mismo por parte del orientador, que consiste en revisar que el estudiante tiene por escrito el plan del proyecto profesional y de marca personal. El documento utilizado para que los participantes realicen el proyecto profesional se presenta en el ANEXO 2, y se le envía al alumno para que lo pudiera elaborar de manera voluntaria. Los indicadores de la evaluación de esta tarea son los elementos del proyecto y que se encuentran en el Plan del Proyecto Profesional que se utilizó durante el programa. En el ANEXO 3 se presenta el formato que el orientador utilizó para dar el feedback a los participantes que de forma optativa elaboraron el proyecto. Esta fase del programa, que duró unos 6 meses, el orientador estuvo disponible para cualquier consulta de los estudiantes respecto a su proyecto. Éste remitió al participante unas observaciones y orientaciones generales para definir el proyecto. Por último, según su criterio y basándose en los 10 indicadores del proyecto, dio un % de desarrollo del mismo.

Este programa pasó por un proceso de evaluación que incluyó también una evaluación de su aplicación, y, por supuesto, de la efectividad que es el propósito de esta tesis. El diseño de la evaluación del programa se describe a continuación.

1.11 Sistema de la Evaluación del Programa

Autores relevantes han dado su definición sobre el concepto de evaluación desde hace ya décadas. Tenbrink (1981) la entendía como un proceso en el que se obtiene información y se usa para hacer juicios útiles en la toma de decisiones. O Mehrens y Lehmann (1984) como el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión.

En nuestro trabajo la comprendemos como un proceso transversal a la actividad formativa: no sólo se da al finalizar la acción educativa. El objetivo de la misma es adquirir información de acuerdo a unas hipótesis planteadas, realizar un juicio de valor y tomar las decisiones pertinentes para realizar los cambios oportunos en cualquiera de los elementos del programa de formación.

De acuerdo con Cabrera (1993) es un conjunto de acciones planificadas e intencionales que de acuerdo a Tejada (1990) contemplan 4 tipos de evaluación: la evaluación del contexto o de las necesidades formativas, del diseño, del proceso y del producto.

Con la Evaluación del Contexto se parte de las características y estado del entorno social y poblacional para detectar las necesidades y decidir diseñar y planificar los objetivos y demás elementos de un programa. Por tanto, tras obtener la información y en base a un criterio y un juicio se toma una decisión de plantear una acción formativa para un colectivo. En nuestra tesis, la decisión de diseñar un programa para ayudar a desarrollar el proyecto profesional y la marca personal surge de la realidad laboral y de la hipótesis de que es probable que los alumnos mejoren su empleabilidad.

La Evaluación de Entrada o del diseño hace referencia a la información que permite decidir sobre la estructura, programación y metodología del programa que ya ha sido decidida en la fase de evaluación del contexto. En definitiva, se evalúa si el diseño, las estrategias y los recursos del programa son los adecuados para los alumnos sobre los que intervendrá. Las decisiones implican cambios dentro del programa para su ajuste a la población. En nuestra tesis debemos contemplar una evaluación de entrada para ajustar el programa diseñado al colectivo al cual nos dirigimos.

La Evaluación del Proceso procura recoger la información sobre cómo se desarrolla el programa de acuerdo a cómo se tenía previsto. Se decide si es necesario introducir modificaciones para conseguir los objetivos y mejorar de forma continuada los aspectos

metodológicos según se va implementando el curso. Nuestro programa para la mejora del proyecto profesional y la marca personal también incluirá una evaluación del proceso.

Por último, la evaluación del producto tiene como fin analizar si los objetivos propuestos se consiguen. Las decisiones a tomar con la evaluación del producto son diversas: desde decidir si un alumno ha superado el programa o no, si hay que hacer cambios en la metodología, espacios, duración, evaluación... o incluso cancelar el programa, si es que se tenía pensado repetirlo. Los cuatro criterios de evaluación del producto son: la eficacia, la eficiencia, la efectividad y el impacto (Tejada, 1990).

La eficacia hace referencia al logro de los objetivos de aprendizaje una vez finalizado el programa; en nuestro trabajo, el resultado será que los alumnos diseñen su proyecto profesional y decidan la marca personal que desean proyectar. La eficiencia evalúa la relación entre resultados y medios y el tiempo empleados; es un indicador de rentabilidad y también se tendrá en cuenta en nuestro trabajo con la evaluación de recursos, personas formadas, etc. La efectividad se refiere a los efectos producidos un tiempo después de haber acabado el programa; en nuestra tesis es que al menos 6 meses después encontraremos cambios en las diversas variables del estudio, de acuerdo a las hipótesis de investigación. Y, por último, el impacto es la valoración de aquellos aspectos inesperados en el desarrollo de un programa, y que también se deben contemplar en nuestra investigación. En la tabla 11 se describen los tipos de evaluación de Tejada (1990).

Tabla 11. Tipos de Evaluación (Tejada, 1990)

TIPO DE EVALUACIÓN	REFERENTE	TAREA	ÁMBITO DE APLICACIÓN
Del contexto/ necesidades	Territorio, Sociedad, comunidad	Análisis de la realidad: sus necesidades, problemáticas, dificultades, conflictos, etc.	Toma de decisiones para elaborar un programa.
Del diseño	Expertos en programación y planificación	Análisis de la coherencia y pertinencia del diseño y de la programación.	Diseño y planificación del programa.
Del proceso	Profesores y participantes en el programa	Análisis de la aplicación del programa: metodología, medios, coordinación, participación, etc.	Ejecución del programa.
Del producto	Evaluadores	Eficacia, efectividad, eficiencia e impacto	Toma de decisiones futura del programa. Conclusiones

Cabrera (1993) divide el proceso evaluativo en tres grandes fases y diversas tareas. En la primera fase, de planificación, se determinan los objetos de evaluación y la finalidad, los criterios referenciales sobre los que tomar posteriormente la decisión, la temporalización, quién hará la evaluación y el procedimiento. En la segunda fase se obtiene y analiza la información. Las tareas son seleccionar y elaborar los instrumentos de evaluación, y aplicarlos. Por último, en la tercera fase se hace la valoración tomando como base la información obtenida y se redacta el informe de evaluación.

La investigación tomará de referencia este sistema de evaluación. Tanto las fases de Tejada (1990) como el proceso evaluativo de Cabrera (1993).

MARCO EMPÍRICO

Capítulo 2. Marco metodológico

2.1 Presentación de la tesis y justificación.

En la revisión teórica precedente hemos podido conocer diversos estudios que analizan la influencia de variables para comprender y mejorar la empleabilidad (Tomlinson, 2008; Ng y Feldman, 2010; Kuncer et al., 2007; Nisha y Rajasekaran, 2018; Scharr y Bartlett 2014; Vanhercke, Cuyper y De Witte, 2016; Vanhercke et al., 2014; De Vos, De Hauws y Van der Heijden, 2011; Hodzic et al., 2015; entre otros).

El aspecto diferenciador de esta investigación es diseñar y desarrollar un programa de orientación profesional basándonos en un modelo propuesto de desarrollo del proyecto profesional y branding personal del individuo para mejorar su empleabilidad, consiga más oportunidades y sea elegido para empleos o proyectos. Esta investigación, por tanto, se integra en la misma línea de trabajo que la de Climent-Rodríguez y Navarro-Abal (2016). Estos autores indican que la tendencia más innovadora en cuanto a programas de inserción laboral y empleabilidad es la relativa a la construcción de marcas personales que permitan adquirir un valor diferenciador frente al mercado laboral y permitan ser un profesional vendible. Consideramos que hay que diversificar los modelos clásicos en los que las actividades de orientación de los servicios de empleo se centran en el desarrollo de las competencias y habilidades carentes de los usuarios (elaboración de Curriculum y de carta de presentación, búsqueda de empleos a través de recursos, superación de la entrevista de trabajo o de pruebas psicotécnicas), a un nuevo enfoque en el que el profesional aprende a destacar entre el conjunto de competidores y clientes. En estudios recientes, como el de Vargas-Hernández y Jimenez (2015), ya comienzan a proponerse programas de desarrollo del plan de marketing personal para mejorar la empleabilidad. En esta línea se desarrolla la investigación. Así mismo, Climent-Rodríguez, Navarro-Abal y Ortega, (2012) defienden el enfoque de orientación profesional utilizando herramientas y técnicas que faciliten el desarrollo de un Modelo de Negocio aplicado a la persona: con la identificación de la misión, la visión, valores, objetivos, identificación de público objetivo, posicionamiento, canales, etc. del mismo modo que se hace cuando se crea y lanza un producto comercial.

En este trabajo creemos en la actividad constructiva y planificadora del profesional. Lo que interesa de esta investigación es poder identificar, en un colectivo específico, como aquellos participantes que desarrollen su proyecto profesional, sean constantes en la construcción de su marca personal y realicen acciones para su desarrollo, serán más empleables, recibirán más oportunidades y serán elegidos para actividades en su ámbito profesional. Entendemos, al igual que Petruca (2016), la importancia de ampliar las propias redes de contactos para desarrollar la marca y recibir oportunidades. Es un buen mecanismo de branding personal: es decir, de construcción y mantenimiento de su marca. Son dos procesos que se retroalimentan.

Así mismo, tendrán un proyecto más vinculado con su realidad profesional y mejorarán su situación laboral en los últimos 6 meses. Existe un gran reto en este trabajo: ayudar a las personas a mejorar su empleabilidad.

2.2 Objetivo general

El objetivo general de esta tesis es el diseñar y evaluar un programa de orientación profesional para la mejora de la empleabilidad mediante el desarrollo del proyecto profesional y la marca personal, de un colectivo de profesionales de la psicología y la educación y ciencias afines de una institución educativa.

Los objetivos específicos se concretan en:

1. Diseñar un programa para desarrollar el propio proyecto profesional y de la marca personal.
2. Evaluar el diseño del programa.
3. Realizar la evaluación del proceso, de la aplicación, del programa.
4. Analizar el modelo teórico de relaciones entre variables mediante un análisis de ecuaciones estructurales con los datos experimentales.
5. Evaluar los resultados del programa en cuanto a eficacia, efectividad, eficiencia e impacto en la empleabilidad de los participantes, mediante un cuestionario compuesto por escalas ya existentes y otras elaboradas ad hoc para el estudio (análisis del cambio).
6. Comprender las dificultades de los participantes en el desarrollo y elaboración del proyecto, así como los factores de éxito.

2.3 Hipótesis de trabajo

La hipótesis principal es que el programa será eficaz y los participantes de los grupos experimentales desarrollarán más su proyecto profesional y de branding personal, que los del grupo control. Y que el programa será efectivo, por lo que los participantes mejorarán indicadores de empleabilidad y de forma más significativa que los del grupo control.

2.4 Metodología

Para alcanzar estos objetivos se ha partido de las necesidades sociales y de empleo de una muestra de estudiantes de una organización educativa, así como del contexto de la institución, para diseñar un programa de orientación profesional. Tras su diseño, se realizó la evaluación de entrada o del diseño mediante una comparación de su estructura con los programas de orientación profesional basados en los proyectos profesionales y de vida, y en los programas basados en la Gestión Personal de la Carrera. Adicionalmente, once expertos realizaron una evaluación del diseño, obteniendo así información suficiente para reajustar el programa.

Para la evaluación de la aplicación del programa, o evaluación del proceso, se realizaron dos cursos pilotos para reajustar parámetros de su implementación. Con la información obtenida, finalmente se desarrolló el programa con los participantes de 2 grupos experimentales y se evaluó la aplicación definitiva del programa. En este sentido, la validación se realiza con un colectivo específico y con dos grupos experimentales que difieren en características cualitativas. Así mismo, los grupos control no son equivalentes, al no haber aleatorización.

Se construyó un instrumento con escalas, unas ya existentes y otras elaboradas para la ocasión, tomando como referencia el marco teórico y una muestra de la población de la institución. Estas escalas fueron respondidas a modo de pretest. Con esta información se pudo realizar un estudio cuantitativo y un análisis de ecuaciones estructurales para analizar las relaciones y efectos, de unas variables en otras, y la comparación de los datos empíricos con el modelo teórico de partida.

Para evaluar los resultados del programa, y especialmente la eficacia y la efectividad del mismo, se realizó un estudio cuasiexperimental con un diseño pretest-postest

(previamente al desarrollo del programa y seis meses más tarde de la aplicación del mismo) con dos grupos experimentales y dos grupos control, siendo la variable independiente el asistir a este programa en el que el alumno desarrolla su proyecto profesional y la marca personal. La eficacia y la efectividad se midieron al menos a los 6 meses de finalizar el programa, que es cuando respondieron al posttest los participantes. Las variables dependientes son indicadores de empleabilidad. Se han integrado factores modeladores de nuestro modelo teórico, como son la percepción general de competencia, la actitud hacia mundo del trabajo, la empleabilidad percibida, el desarrollo del proyecto profesional y la marca personal, y las actividades de promoción del participante. Aparte, variables sociobiográficas.

Por último, también se ha realizado un estudio cualitativo, descriptivo por encuesta, para triangular los datos obtenidos en la fase cuasiexperimental y comprender los procesos, dificultades y factores de éxito que se dan a lo largo de los 6 meses tras el fin del programa. En la tabla 12 se describe el enfoque metodológico, que contempla diferentes metodologías de investigación.

Tabla 12. Resumen metodológico de la investigación

Objetivo	Metodología
1. Diseñar un programa para desarrollar el propio proyecto profesional y de la marca personal.	*Análisis contextual para la definición de programas.
2. Evaluar el diseño del programa.	*Comparación con modelos de programas de orientación profesional. *Evaluación de expertos.
3. Realizar la evaluación del proceso, de la aplicación, del programa.	*Análisis descriptivo de la aplicación del programa y evaluación de indicadores.
4. Analizar el modelo teórico de relaciones entre variables mediante un análisis de ecuaciones estructurales con los datos experimentales.	*Estudio descriptivo mediante un análisis de ecuaciones estructurales.
5. Evaluar los resultados del programa, en cuanto a eficacia, efectividad, eficiencia e impacto del programa en la empleabilidad de los participantes, mediante un cuestionario compuesto por escalas ya existentes y otras elaboradas ad hoc para el estudio (análisis del cambio).	*Estudio cuasiexperimental con diseño pretest-postest con 2 grupos experimentales y 2 grupos control.
6. Comprender las dificultades de los participantes en el desarrollo y elaboración del proyecto, así como los factores de éxito.	*Estudio cualitativo, descriptivo por encuesta.

2.5 Participantes

Se ha partido de una institución de Educación Superior que lleva más de 30 años de experiencia en la formación postgradual de psicólogos y profesionales de la educación. Por tanto, se trata de estudiantes que han realizado o están haciendo una formación especializada de máster o postgrado en alguna de las áreas de la psicología, la educación, la neuropsicología o la logopedia. El hecho de elegir esta organización se ha realizado por facilidad de acceso y porque tiene más de 1.000 alumnos presenciales y virtuales al año entre sus distintas sedes en un curso académico, y más de 20.000 egresados.

La población ha sido el conjunto de profesionales de esta institución educativa, que están cursando un máster o formación de postgrado, o que lo han hecho en los últimos 5 años. La muestra comprendía aquellos estudiantes que han querido acceder a participar en la investigación con el cuestionario y/o en el programa por tener tiempo e interés en el mismo.

En una primera fase, 357 participantes interesados contestaron al cuestionario pretest, que permitió contrastar el modelo teórico de la investigación. En el ANEXO 4 se presentan datos descriptivos de los mismos. Se trata de una muestra compuesta por mayoría mujeres (85,4%), de nacionalidades variadas (un 50,5% de españoles, y el resto de más de 14 países latinoamericanos), y de residencia fuera de España (60,3%). La mayoría son psicólogos (59,2%), el 24,34% son de profesionales relacionadas con la educación y la salud; y un 12,8% son de otras profesiones. Hay un 3,6% que aún no han acabado sus estudios de grado. La media de edad es de 35,07 años, con una edad mínima de 20 y máxima de 70. Un 19,8% tiene hijos menores de 12 años. Hay que destacar que sólo 1,6% tiene discapacidad y el 1,4% de ellas problemas de salud.

De esta muestra, finalmente accedieron a responder el cuestionario posttest 230 participantes, de los que 102 quisieron previamente realizar el programa y, por tanto, formar parte de los 2 grupos experimentales; y 128 estudiantes que, por razones personales, no pudieron participar en el programa, pero que formaron parte de los 2 grupos control.

En el ANEXO 5 se describen los participantes en los diferentes grupos. Las 230 personas que han respondido al posttest son mayoría mujeres (85,2%), de nacionalidades diferentes (un 48,3% de españoles, y el resto de más de 14 países latinoamericanos). La mayoría son psicólogos (57,8%), el 23,7% son de profesionales relacionadas con la educación y la salud; y un 13% son de otras profesiones. Hay un 5,2% que está pendiente de acabar sus estudios (están en último curso de carrera). La media de edad es de 35,84 años, con una edad mínima de 21 y máxima de 64. Un 21,3% tiene hijos menores de 12 años. Sólo 0,4% tiene discapacidad y el 0,9% de ellas problemas de salud.

Los 102 participantes en el programa se dividieron en 2 grupos experimentales:

Grupo Experimental Nacional (GE1N): Se trata de 74 participantes que hicieron o están cursando un máster en modalidad presencial o a distancia en la institución y que accedieron a realizar el programa para el desarrollo del proyecto profesional y la marca personal. Se denomina nacional porque son estudiantes que cursaron o cursan su programa máster en España. Se organizaron 3 grupos para que los participantes pudieran asistir a su sede más cercana: uno en Madrid, otro en Barcelona y el último en Valencia. El GE1N son mayoría mujeres (89,2%) y de nacionalidad española (74,3%). Residen en España excepto un 6,8% que viven en latinoamérica. Un 62,2% son psicólogos y un 56,8% tienen un máster

finalizado. Su edad media es de 37,7 años ($sd=11,3$) y llevan de promedio 6,5 años trabajando en la profesión que desean ($sd=8,8$). El 13,5% tienen hijos menores de 12 años.

Grupo Experimental Latino (GE2L): 28 estudiantes que vinieron desde latinoamérica a realizar un curso corto de especialización por dos semanas a Madrid, y que por interés propio acceden a realizar el programa. Se denomina latinoamericano porque son estudiantes de Latinoamérica exclusivamente. Un 64,3% son mujeres y un 35,7% hombres. Todos son latinoamericanos y residen fuera de España. Sólo un 7,7% son psicólogos y un 42,9% son profesionales ajenos a la psicología y la educación. Hay un 39,3% de sujetos que aún no han acabado sus estudios (están en el último año de carrera). Sólo un 14,3% tienen un máster acabado. Su media de edad es de 30,7 años ($sd=10,1$) y llevan trabajando de promedio en la profesión que desean ejercer 4,9 años ($sd=8,4$). El 10,7% tienen hijos menores de 12 años.

Por tanto, el Grupo Experimental (GE), lo conformaron los 102 participantes.

Los 128 participantes, que no pudieron realizar en esta ocasión el programa, formaron parte de los 2 grupos control:

Grupo Control Nacional (GC1N): 63 participantes que hicieron o están cursando un máster en modalidad presencial o a distancia en la institución, y que no pudieron realizar el programa para el desarrollo del proyecto profesional y la marca personal en esta edición. Se denomina nacional, porque son estudiantes que cursaron o cursan su programa máster en España. El 93,7% son mujeres, el 87,3% son españolas y el 90,5% viven en el país. El 69,8% son profesionales de la psicología y el 60,3% han acabado una formación de máster. Su edad media es de 32,2 años ($sd=8,5$) y 2,7 años ejerciendo en su profesión deseada ($sd=3,9$). Un 23,8% tienen hijos menores de 12 años.

Grupo Control Latinoamericano (GC2L): 65 estudiantes de máster que cursan o cursaron un máster en modalidad elearning o a distancia. Se denomina latinoamericano porque todos son y residen en el momento de la investigación en Latinoamérica. El 81,5% son mujeres y el 98,5% son latinoamericanos y el 96,9% residen fuera de España. El 63,1% son psicólogos, el 32,4% profesionales de la educación y de la salud. Todos han finalizado su carrera. El 69,2% tienen un título máster acabado. Su edad media es de 39,5 años ($sd=10,9$), y llevan de promedio 10,8 años ejerciendo ($sd=9,7$). El 32,3% tienen hijos de menos de 12 años.

Las características básicas de todos los grupos se resumen en la tabla 13:

Tabla 13. Descripción de los diferentes grupos de la investigación

Sujetos	Pretest			Posttest			
	357	GE1N 74	GE2L 28	GE 102	GC1N 63	GC2L 65	GC 128
Mujeres	85,4%	89,2%	64,3%	82,4%	93,7%	81,5%	87,5%
Hombres	14,6%	10,8%	35,7%	17,6	6,3%	18,5%	12,5%
Nacionalidad Española	50,5%	74,3%	0%	53,9%	87,3%	1,5%	43,8%
Otras nacionalidades (%)	49,5%	25,7%	100%	46,1%	12,7%	98,5%	56,2%
Residencia fuera de España	39,5%	6,8%	100%	32,4%	9,5%	96,9%	53,9%
Profesionales de la Psicología (%)	59,2%	62,2%	7,7%	47,1%	69,8%	63,1%	66,4%
Profesionales de la educación y salud (%)	24,4%	21,5%	10,7%	18,6%	23,9%	32,3%	28,1%
Otras profesiones (%)	12,8%	14,9%	42,9%	22,5%	6,3%	4,6%	5,5%
Sin acabar estudios (%)	3,6%	1,4%	39,3%	11,8%	0%	0%	0%
Con Máster finalizado	55,7%	56,8%	14,3%	45,1%	60,3%	69,2%	64,8%
Media de edad (años)	35,1	37,7	30,7	35,8	32,2	39,5	35,9
Desviación típica de la edad	10,7	11,3	10,1	11,3	8,5	10,9	10,4
Edad mínima (años)	20	22	21	21	22	23	22
Edad máxima (años)	70	62	64	64	55	60	60
Media de años en profesión deseada	6,2	6,5	4,9	6,1	2,7	10,8	6,8
Desviación típica de años en profesión deseada	8,3	8,8	8,4	8,6	3,9	9,7	8,4
Hijos menores de 12 años (%)	19,8%	13,5%	10,7%	12,7%	23,8%	32,3%	28,1%
Discapacidad (%)	1,6%	1,4%	0%	1%	0%	0%	0%
Problemas de salud (%)	1,4%	0%	0%	0%	1,6%	1,5%	1,6%

En la tabla 14 se describen los participantes del pretest y el posttest y su distribución por sexo.

Tabla 14. Descripción de los participantes de los diferentes grupos por sexo

	Mujeres	Hombres	TOTAL		
Pretest	305	52	357		
	Grupos Control		Grupo Experimental		
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	TOTAL
Postest	112	16	84	18	230
	128		102		

Para la fase del estudio cualitativo, 65 sujetos se dispusieron a colaborar respondiendo en algún momento los cuestionarios de seguimiento. El 83,3% eran del GE1N y el 16,7% del GE2L. El 83,3% eran mujeres con estudios en psicología (55,6%), de nacionalidad española (66,7%) y residiendo en España (75,9%). El 18,5% tienen hijos menores de 12 años.

De estos 65 sujetos, 18 entregaron el proyecto Profesional y de Marca personal por escrito al orientador.

2.6 Procedimientos

2.6.1 Sobre el diseño del programa. Evaluación del contexto.

Para decidir diseñar el programa se partió del análisis contextual, social y económico, del marco teórico, del modelo para el desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal y de la experiencia profesional y docente del orientador. De acuerdo a Tejada (1997), hay que identificar las circunstancias que permitan adaptar el los objetivos, contenidos, metodología, etc. a la realidad donde se pretende aplicar. Para ello, se analizó el contexto tomando como instrumento esencial la observación del investigador y su experiencia en la institución durante más de 5 años. Los indicadores tenidos en cuenta fueron:

- La caracterización del entorno social y económico
- La institución por dentro:
 - o Enseñanzas y formación que imparte.
 - o N° de profesores y alumnos
 - o Aspectos organizativos
 - o Características de los programas que se desarrollan.

- Clima relacional
- Medios y recursos disponibles.
- Evaluación del entorno
 - Necesidades y posibilidades formativas.
 - Recursos necesarios y disponibles.
 - Valoración de la situación.
 - Situaciones facilitadoras y obstaculizadoras.

El resultado de esta fase fue el diseño del programa, en bruto.

2.6.2 Sobre la evaluación del diseño del programa

Para evaluar el diseño del programa se llevaron a cabo 2 procedimientos:

- 1) Se hizo una comparativa de la estructura del programa con los elementos de los programas de orientación profesional basados en la Gestión Personal de la Carrera y de los programas para desarrollar el proyecto profesional y de vida.
- 2) Once expertos evaluaron el programa mediante una adaptación de la escala de evaluación de programas (Maquillón, 2005). Dicha escala tiene diversos indicadores que los expertos evaluaron puntuando nuestro programa de 1 a 5, siendo (1) nunca, (2) a veces, (3) A menudo, (4) frecuentemente y (5) Siempre/si. Dichos indicadores comprenden objetos como: análisis de necesidades, contexto, Fundamentación teórica, Objetivos del programa, contenidos, Metodología, recursos, temporalización, destinatarios, Evaluación y formador.

En la tabla 15 se presentan los objetos e indicadores de la evaluación del diseño.

Tabla 15. Objetos e indicadores de la evaluación del diseño. (adaptación de Maquillón, 2005)

OBJETO	INDICADORES
Análisis de Necesidades	Análisis de Necesidades La implementación del programa puede dar respuesta a las necesidades detectadas en el contexto de referencia.
Contexto	El programa puede cubrir las necesidades de distintos grupos, independientemente de que sean homogéneos o heterogéneos, dentro de un contexto ecológico ¿El contexto de aplicación se ha tenido en cuenta para el diseño del programa de intervención? El programa puede implementarse en otros contextos con características y necesidades análogas, obteniendo resultados similares.
Fundamentos teóricos del programa	El programa se ha diseñado siguiendo un modelo teórico que lo sustente
Objetivos	Los objetivos, tanto generales como específicos, están recogidos en el programa Los objetivos del programa aparecen formulados correctamente. El programa, teniendo en cuenta la situación de partida, puede ser eficaz en la consecución de los objetivos de mejora.
Contenidos	El programa presenta la secuencia de contenidos y actividades. Existe una organización lógica en la secuenciación de los contenidos y actividades.
Metodología	¿El programa recoge la metodología general y específica del programa? La metodología propuesta en el programa es adecuada para cubrir objetivos, contenidos y para los destinatarios. La metodología empleada en el desarrollo de los contenidos del programa, puede fomentar la participación de los destinatarios en la construcción de sus propios aprendizajes.
Recursos	¿Los recursos materiales y humanos necesarios para la implementación del programa han sido previstos? Los recursos materiales y humanos, necesarios para la implementación del programa, con las suficientes garantías de éxito, son razonables
Temporalización	Se ha realizado una planificación temporal del programa y de cada bloque de contenidos o unidades didácticas El tiempo necesario para la correcta aplicación del programa es suficiente y no supone una utopía. El programa presenta un carácter dinámico, dando al responsable del mismo, la posibilidad de adecuar la implementación del programa a las diversas situaciones que pudieran presentarse.
Destinatarios	Los destinatarios del programa han sido descritos.
Evaluación	El programa es adecuado y válido para los destinatarios del programa. El programa tiene prevista su evaluación, integrando todos los aspectos evaluables Los procedimientos de evaluación son congruentes con los objetivos, contenidos y metodología del programa El diseño de evaluación del programa posee una adecuada calidad técnica. El diseño de evaluación es útil, para llevar a cabo la evaluación del programa en todos sus aspectos evaluables. El diseño de evaluación es viable, es decir, que resulta factible el llevarlo a cabo.
Formador	El responsable del programa posee la adecuada formación, conocimientos y capacidades para implementarlo

Los expertos que realizaron la evaluación del diseño se seleccionaron porque cumplían alguno de estos 3 criterios: Ser expertos y referentes en:

- Metodología didáctica
- Orientación Profesional
- Marca Personal y Proyecto Profesional

Los perfiles fueron:

- Un Doctor en Psicología. Experto en Desarrollo de Programas
- Cuatro Doctores en Educación, expertos en Orientación Profesional y empleabilidad.
- Un Pedagogo y maestro. Experto en Orientación Profesional
- Dos Orientadores profesionales. Expertos en Marca Personal
- Un Psicólogo. Experto en Orientación Profesional
- Una Pedagoga. Experta en Orientación y Evaluación de Programas.
- Una Psicóloga y Coach. Experta en el desarrollo de Proyectos vitales y profesionales

En el ANEXO 6 se presenta la escala de evaluación del diseño.

2.6.3 Sobre la evaluación del proceso. Aplicación del programa

La finalidad de esta fase de la evaluación es la de dotar de información sobre cómo se aplica el curso, para poder mejorarlo durante el proceso del mismo. El problema que nos encontramos es que el programa es intensivo, no se desarrolla por sesiones separadas en días. Por ello se decidió que sería al finalizar la jornada que se utilizaría un instrumento para que los alumnos pudieran evaluar el proceso realizado.

Los objetos de evaluación, sus indicadores y criterios se exponen a continuación, tomando como referencia los aspectos por los que se quiere destacar o porque son desde el punto de vista del investigador relevantes para el desarrollo del programa. No se seleccionaron demasiados para no alargar el instrumento.

En la tabla 16 se presenta la planificación de evaluación del proceso. Estos mismos indicadores el profesor los observa a lo largo de toda la sesión y va tomando decisiones continuamente que afectarán al desarrollo metodológico del programa. En el ANEXO 7 se presenta el cuestionario de evaluación del proceso.

Se realizaron 2 cursos pilotos para evaluar el proceso de desarrollo del programa y establecer las mejoras necesarias para implementarlo en la fase de la investigación. Cada curso piloto constó de 29 y 19 alumnos. Los participantes fueron estudiantes de carreras vinculadas a la psicología y la educación, así como de otras áreas profesionales (marketing, negocios, ingeniería, derecho).

Tabla 16. Planificación de la evaluación del proceso

ASPECTOS A EVALUAR	INDICADORES	STANDARDS	FUENTE DE INFORMACIÓN	TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS	TEMPORALIZACIÓN
Utilidad Profesional	<ul style="list-style-type: none"> Utilidad del programa para tu propio desarrollo profesional y personal 	Puntuación media de 4,5 sobre 5 en cada indicador	Alumnos	Cuestionario final de programa presencial	Al finalizar el programa presencial
Profesor	<ul style="list-style-type: none"> Claridad en las explicaciones Conocimiento del tema Trato con los alumnos 				
Contenido del curso	<ul style="list-style-type: none"> El contenido del programa ha cumplido mis expectativas 				
Estructura del curso	<ul style="list-style-type: none"> Estructura del curso 				
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> Realización de actividades prácticas La metodología empleada por el docente resultó apropiada La carga de trabajo ha sido adecuada 				
Duración	<ul style="list-style-type: none"> La duración del programa es correcta 				
Horario	<ul style="list-style-type: none"> El horario de las clases es el apropiado 				
Valoración general del curso	<ul style="list-style-type: none"> Valoración Global del programa 				

2.6.4 Sobre la Evaluación de los resultados. Estudio Cuasiexperimental.

Tal y como explica Cabrera (1993) la evaluación del producto, o de los resultados, sirve para averiguar hasta qué punto el programa formativo ha conseguido satisfacer las necesidades de formación que lo originaron.

Los elementos de la evaluación de resultados son cuatro:

- La evaluación de la eficacia: que pretende valorar los aprendizajes adquiridos o el grado en que los alumnos/as han adquirido los objetivos del programa. En este caso, que elaboren su proyecto profesional y de marca personal.
- La evaluación de la efectividad: que se realiza un tiempo después de haber finalizado el programa. Tiene como objetivo valorar si la persona ha aplicado lo aprendido a su realidad laboral o personal. Es decir, se ha transferido el aprendizaje. En nuestra investigación, si el programa tiene efectos en las variables del estudio, especialmente en la empleabilidad.
- Evaluación del impacto: Se realiza inmediatamente acabadas las acciones, o después de un periodo significativo. El objetivo es valorar los efectos en el contexto particular al que trata de responder el programa. Es decir, trata de evaluar la incidencia sobre el contexto donde operan los participantes. Se trata en cierto modo de aquellos efectos no planificados o inesperados en el programa. Por ello, procede incluir instrumentos cualitativos que nos permitan comprender mejor la realidad estudiada.
- La evaluación de la eficiencia: Hace referencia a la evaluación de la relación costos, con los resultados obtenidos; es decir, con la eficacia. Será mejor programa el que para la misma eficacia (nivel de logro de los objetivos), tiene menos costes.

En la tabla 17 se describen los indicadores, instrumentos, criterios y fuentes de información utilizadas en todo el proceso de la evaluación de la investigación.

En síntesis, se utilizó un cuestionario para evaluar el grado de desarrollo del proyecto profesional y la empleabilidad, y el cuestionario de seguimiento. Los indicadores y criterios fueron obtenidos mediante análisis estadístico. Para la eficacia y la efectividad, se analizaron las posibles diferencias significativas entre el pretest y postest en las escalas, las interacciones

significativas del modelo lineal general (MLG) de medidas repetidas, y el análisis de la D de Cohen.

Para evaluar el impacto, se desarrolló el estudio cualitativo mediante el cuestionario de seguimiento, que los participantes podrán responder periódicamente.

Tabla 17. Diseño de la evaluación de los resultados del programa

TIPO DE EVALUACIÓN	¿PARA QUÉ EVALUAR?	¿QUÉ EVALUAR?	¿QUIEN?	¿COMO? INSTRUMENTO	¿CUÁNDO?	CRITERIOS	FUENTES DE INFORMACIÓN
EFICACIA	Evaluación de los aprendizajes. Certificar niveles finales alcanzados por los alumnos	Desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal	Alumnos	*Cuestionario de evaluación del proyecto profesional y la empleabilidad	Al finalizar el estudio (marzo 2018)	*Diferencias significativas entre el pretest y postest en la escala de desarrollo del proyecto profesional *Análisis MLG de medidas repetidas *Análisis SEM de Modelo de Ecuaciones Estructurales *D de Cohen superior a 0,4 Pruebas t para muestras independientes (comparación de medias entre grupos)	Participantes
EFFECTIVIDAD	Unidad de lo aprendido: -profesional -personal	Variables mediadoras inputs Variables mediadoras output Empleabilidad	Alumnos	* Cuestionario de evaluación del proyecto profesional y la empleabilidad	Al menos 6 meses tras la finalización del programa	*Diferencias significativas entre el pretest y postest en las variables del GE *Análisis MLG de medidas repetidas *Análisis SEM de Modelo de Ecuaciones Estructurales *D de Cohen superior a 0,4 Pruebas t para muestras independientes (comparación de medias entre grupos)	Participantes
IMPACTO	Efecto de la formación en la mejora de la situación del alumno	Variables mediadoras inputs Variables mediadoras output Empleabilidad Marca personal	Alumnos	*Cuestionario Seguimiento	6 meses tras la finalización del programa A lo largo de los 6 meses	*Análisis de datos, triangulación de información con los datos cuantitativos	Participantes
EFICIENCIA	Relación entre eficacia y costos	- Nº de alumnos atendidos. - Nº de formadores implicados. - Cantidad de horas invertidas (preparación y aplicación) - Actividades desarrolladas. - Nº de horas de programa. - Recursos utilizados. - Presupuesto económico. Otros	Investigador	*Observación. Análisis de recursos.	6 meses tras la finalización del programa	*Análisis de datos	Datos del estudio

A modo de síntesis, en la tabla 18 se presentan los instrumentos que se utilizarán a lo largo del estudio, para las diferentes fases de la evaluación.

Tabla 18. Instrumentos utilizados para la evaluación del programa

Instrumentos de Evaluación del programa	Fases de la Evaluación
- Cuestionario de evaluación del diseño por expertos	Evaluación de Entrada o del diseño
- Cuestionario de Evaluación del proceso del curso	Evaluación del proceso
- Cuestionario para la evaluación del desarrollo del proyecto profesional, la marca personal y las variables de empleabilidad	Evaluación de le Efectividad Evaluación de la Eficacia
- Cuestionario de seguimiento cualitativo	Evaluación del Contexto Evaluación del proceso Evaluación de la Eficacia Evaluación de la Eficiencia Evaluación del Impacto Evaluación de la efectividad

La evaluación del producto y de los resultados se realizó mediante un estudio cuasiexperimental pretest-postest con 2 grupos control y 2 grupos experimentales.

Se procedió a informar sobre la investigación a todos los alumnos de la Institución de los últimos 5 años. Se describió su objetivo y el perfil exigible para poder participar en la misma. Los alumnos interesados rellenaron el cuestionario, que fue identificado mediante correo electrónico para una futura correspondencia con el mismo participante.

Para informar de la investigación, y hacer llegar el cuestionario pretest, se realizaron las siguientes actividades (véase ANEXO 8 con las comunicaciones utilizadas):

- 1) Email Informativo de la investigación (20 de abril 2017)
- 2) Email con Invitación a participar en la investigación y cuestionario pretest adjunto (2 de mayo 2017)
- 3) Email recordatorio para participar en la investigación (9 de mayo 2017)
- 4) Invitación dentro del aula (en las 3 sedes: Barcelona, Madrid y Valencia)
- 5) SMS a móviles para recordar la participación en la investigación. (10 de mayo 2017)

Finalmente 357 sujetos respondieron al cuestionario, y formaron parte del estudio descriptivo para realizar el análisis de ecuaciones estructurales para confirmar el modelo teórico mediante los datos experimentales. El proceso de asignación de cada participante a los

diferentes grupos no fue al azar. Esto es debido a que no todos podían realizar el programa o desplazarse a una ciudad muy alejada para cursarlo. Entre los que accedieron a cursarlo y formar parte del grupo experimental, se les asignó la sede que seleccionaron en el cuestionario pretest para asistir al programa. En este sentido cabe señalar que son grupos no equivalentes. Luego, en el análisis pretest-posttest, se analizó el perfil previo, la equivalencia estadística y las diferencias entre los grupos.

Las personas que no pudieron o no quisieron asistir al programa, pero que quisieron participar en la investigación, fueron asignados a los dos grupos control: los que vivían en Latinoamérica y habían cursado o estaban cursando un máster virtual en la institución (GC2L); y los que lo estaban cursando o lo habían hecho en España (GC1N).

Por tanto, es un muestreo no probabilístico, que no permite generalizar los resultados fuera del contexto de la institución.

Durante los meses de mayo, julio y septiembre se desarrolló el programa con el GE, en las sedes de: Barcelona, Madrid (2 grupos) y Valencia. Para los que no pudieron asistir del grupo control, se les invitó para cursarlo en marzo del 2018 en los mismos lugares.

Se desarrolló el programa por parte de los primeros y al finalizar se evaluó el proceso de implementación del mismo, así como la eficacia y la efectividad aproximadamente a los 6 meses. El cuestionario, por tanto, se solicitó previamente al inicio del programa a todos los participantes (pretest), y se replicó al menos a los 6 meses de su finalización (posttest). Con los datos del pretest se pudo realizar el análisis de modelos de ecuaciones estructurales para identificar el modelo teórico de relaciones entre variables. Y Con los datos del pretest y del posttest se hizo el estudio cuasiexperimental con diseño pretest-posttest, con 2 grupos experimentales y 2 grupos control, y evaluar la eficacia y la efectividad del programa.

2.6.5 Sobre la fase de seguimiento. Estudio cualitativo

La investigación ha considerado una fase de seguimiento y de apoyo, para aquellos participantes que lo requirieron del GE. Estos se encontraban físicamente en diversidad de puntos geográficos y se hacía muy difícil el poder hacer un acompañamiento cara a cara. Por ello se recurrió a las tecnologías y específicamente a la encuesta, para recopilar la información de los participantes durante los 6 meses posteriores al desarrollo del programa. Se trataría, por un lado, de un mecanismo de apoyo y de comunicación con el orientador,

pero por otro, podría constituirse como un estudio descriptivo, de enfoque también cualitativo, donde pretendimos describir y comprender la realidad. De acuerdo con Bisquerra (2016) es necesario tomar una modalidad de investigación adecuada a los objetivos y finalidades de la investigación. Y consideramos que esta es la que permite recopilar la información de los participantes, de un modo organizado y que facilite el posterior análisis de los fenómenos para una comprensión de las dificultades y facilidades que se encuentran a lo largo del proceso de implementación de su proyecto profesional.

Buendía (2001) comprende tres fases en el proceso de estudio por encuesta. Una primera teórico-conceptual: donde se concretan los objetivos, problemas y/o hipótesis; otra metodológica: cuando se seleccionan la muestra, las variables de la investigación y se elabora el cuestionario; y la última fase de carácter estadístico-conceptual: donde se describen las conclusiones después del análisis de datos y por el proceso de codificación. Por otro lado, Arnau (1995) habla de cuatro fases en este tipo de estudios: de descripción de objetivos y elaboración del instrumento de recogida de información; de muestreo; la recogida de datos; y la última, de Análisis e interpretación de los datos. En nuestro estudio hemos seguido estos procedimientos.

2.6.5.1 Construcción del cuestionario cualitativo

De acuerdo con Bisquerra (2016), el planteamiento de los objetivos es un aspecto esencial ya que indican el tipo de información que se quiere recoger.

En nuestro caso, el cuestionario de seguimiento tiene mucha importancia porque está incluido dentro del diseño de la evaluación del programa. Y también es relevante dentro de la evaluación del impacto.

Los objetivos de nuestro cuestionario de seguimiento son:

- Comprender los factores de éxito en el desarrollo del proyecto y de los resultados del mismo.
- Comprender las dificultades que se encuentran los participantes en el desarrollo y elaboración del proyecto.
- Identificar otras variables no consideradas en el estudio, propias de la evaluación del impacto del programa.

Los participantes en el programa podían responder de forma voluntaria el cuestionario, por lo que el muestreo fue no probabilístico –no todos participaron. Difícilmente podremos extrapolar los resultados a la totalidad de participantes de la investigación, pero nos permitirá hacer un estudio exploratorio de las dificultades y factores de éxito, a lo largo de los 6 meses posteriores al programa. No obstante, entendemos que la información proporcionada será de mucha utilidad para triangularla con la información obtenida en el cuestionario para evaluar el proyecto profesional, la marca personal y las variables de empleabilidad.

En la elaboración del cuestionario se han elegido las preguntas suficientes para obtener la información necesaria para cumplir los objetivos. Se pretende que sean cuestionarios muy breves, que se puedan responder en menos de 3 minutos, cada mes y medio o dos meses. En la tabla 19 se exponen los objetivos y los ítems elegidos para el cuestionario de seguimiento.

Tabla 19. *Objetivos e ítems elegidos para el cuestionario de seguimiento*

Objetivos	Ítem elegido
- Comprender los factores de éxito en el desarrollo del proyecto y de los resultados del mismo.	2) ¿Qué elemento del proyecto es el que consideras más importante para aumentar el número de oportunidades profesionales? ¿Por qué? 4) En el último mes ¿Has conseguido algún éxito, oportunidad laboral o de colaboración? ¿Cuál crees que ha sido la clave para este resultado (ya sea positivo o negativo)? *
- Comprender las dificultades que se encuentran los participantes en el desarrollo y elaboración del proyecto.	1) ¿Qué elementos del proyecto son los que te resultan más difíciles de elaborar? ¿Por qué? 3) En el último mes ¿Qué dificultades has encontrado para el desarrollo y aplicación de tu proyecto profesional y tu marca personal?
- Identificar otras variables no consideradas en el estudio, propias de la evaluación del impacto del programa.	5) Observaciones

2.6.5.2 Proceso de análisis de los datos cualitativos

De acuerdo a Álvarez-Gayou (2005), hemos seguido el proceso de análisis de datos cualitativos que sugiere: en primer lugar, obtener la información a través de un cuestionario. Se eligió el formato de formulario de google. De forma periódica (mensual o bimensual) se remitió por correo electrónico a los participantes del grupo experimental. Luego se transcribió y ordenó la información recibida en el documento de Excel. El investigador, a continuación, codificó la información analizando las respuestas dadas en cada cuestión. Dichos códigos representan una etiqueta a un significado de la información recogida. Según Rincón Gómez (2014), se trata de convertir las respuestas en categorías para tener unos resultados de manera más sencilla y reducida que permitan ser tabulados y analizados. Dicha codificación permite el posterior análisis e interpretación de los datos. Por último, en la última fase, el investigador debe realizar una integración de toda la información codificada entre sí y con el resto del entramado conceptual y teórico del estudio.

Para velar por la validez del sistema de categorías, se ha contado con la participación de dos colaboradores investigadores expertos en investigación cualitativa (una profesora de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación del área de MIDE de la Universidad de Zaragoza; y un orientador laboral del gobierno de Navarra), que han valorado el sistema y

han probado su aplicación a una muestra de 22 participantes, elegidos aleatoriamente, de los 65 que lo hicieron en esta fase. Por tanto, se ha contado con la aplicación de 3 personas, lo cual permitió valorar la fiabilidad del instrumento.

Algunas consideraciones de la investigación cualitativa seguida en este estudio son las siguientes. De acuerdo con Schettini y Cortazo (2015), no siempre es posible conocer una realidad con datos objetivos, sino que se hace necesario poner atención en los procesos, en saber cómo los participantes construyen su realidad y qué explican, en muchas ocasiones, los resultados de la investigación.

El camino seguido para la elaboración del sistema de categorías ha sido mediante la comparación de las respuestas a las 4 preguntas abiertas formuladas en cada momento con las categorías elaboradas. A medida que se iban analizando los incidentes se les iba asignando a una categoría o a más en función de si dicha respuesta integraba las propiedades de las categorías que componen el sistema. El sistema de categorías incluye para cada una de ellas una descripción de cada código, con sus correspondientes criterios de inclusión y exclusión, pudiéndose añadir ejemplos (Fernandez Nuñez, 2016). Se creó una lista inicial de códigos para dos de las preguntas, y un sistema basado en el método inductivo en las otras dos (Miles y Huberman, 1994). Esto es así porque en unos casos se pregunta por el elemento del proyecto, y en otros la respuesta es más amplia y se ha necesitado ir identificando categorías paulatinamente según se iba analizando la totalidad de las contestaciones.

El objetivo era conseguir las suficientes categorías que permitieran contemplar todas las respuestas factibles, pero reduciéndolas en la mayor medida posible. Es decir, identificamos las categorías de la manera más amplia para poder ver los parecidos entre ellas para poder unir dos o más categorías, y así reducirlas.

Una de las mayores consideraciones es que los participantes pudieron responder el formulario cualitativo de forma flexible, sin limitaciones de tiempo ni espacio.

En el ANEXO 9 se muestran los sistemas de categorías para las 4 preguntas. Como se indicó anteriormente, se contó con 2 expertos, aparte del investigador, para valorar la fiabilidad de los sistemas. A los dos jueces se les facilitó una muestra de respuestas de 22 participantes. Los 3 jueces (incluyendo el investigador) aplicaron el sistema de códigos. Ya con los 3 análisis de categorías, para las 4 preguntas, se utilizó el programa SPSS para averiguar el grado de coincidencia en la aplicación de las categorías de los 3 jueces. Se

calculó el índice de Kappa de Cohen que permite identificar el efecto del azar en la concordancia observada en las variables categóricas para dos jueces. Y el coeficiente de correlación intraclase para analizar la relación entre las tres aplicaciones de los códigos con los 3 jueces simultáneamente, con acuerdo absoluto.

Los resultados de la fiabilidad se pueden observar en las tablas 20, 21, 22 y 23. El grado de acuerdo es significativo para las 4 preguntas, con al menos un 5% de margen de error, si bien las correlaciones en la aplicación del sistema de categorías en la pregunta 4 no es alto (.150 en la correlación intraclase). Esto es debido a que el sistema de codificación fue inductivo, y es más compleja la identificación de significados. Seguramente, hubiera sido necesaria una capacitación de los 2 jueces invitados, o considerar definitivamente que el sistema de categorías para esta pregunta no es fiable. Donde hay mayor grado de acuerdo en la aplicación de códigos es en la pregunta 2, que alcanza un valor de ,627 en el índice Kappa, y un coeficiente de correlación intraclase de ,563 entre el juez 1 y el juez 3. A partir de estos datos, debemos ser precavidos con la interpretación de la codificación de la pregunta 4.

En la pregunta 4, adicionalmente, se interroga acerca de si el participante ha tenido algún éxito en los últimos meses. Aquí, los jueces deben indicar si en su respuesta se evidencia que sí lo ha tenido, o no. En este caso, el índice Kappa es de hasta un ,720 entre el juez 1 y el 3, y un coeficiente de correlación intraclase, de acuerdo absoluto, de ,639.

Con estos resultados, podemos proceder a realizar el análisis de datos cualitativos, con cierta cautela, y sabiendo que se trata de una interpretación de este investigador, dado que los índices y correlaciones, aunque significativos, no son de cuantía alta en algunos casos.

Tabla 20. Índices Kappa de medida de acuerdo. Comparación entre jueces.

Preguntas	Comparación de jueces	N (códigos posibles de coincidencia)	Valor Kappa de medida de acuerdo	T aproximada	Sig. Aproximada
1.¿Qué elementos del proyecto son los que te resultan más difíciles de elaborar?	Juez 1-Juez 2	301	,371	7,017	,000
	Juez 1- Juez 3	301	,368	6,461	,000
	Juez 2- Juez 3	301	,341	5,789	,000
2.¿Qué elemento del proyecto es el que consideras más importante para aumentar el número de oportunidades profesionales?	Juez 1-Juez 2	322	,594	10,749	,000
	Juez 1- Juez 3	322	,627	11,268	,000
	Juez 2- Juez 3	322	,461	8,284	,000
3.En los últimos meses ¿Qué dificultades has encontrado para el desarrollo y aplicación de tu proyecto profesional y tu marca personal?	Juez 1-Juez 2	484	,456	10,184	,000
	Juez 1- Juez 3	484	,372	8,472	,000
	Juez 2- Juez 3	484	,496	10,960	,000
4. En los últimos meses ¿Has conseguido algún éxito, oportunidad laboral o de colaboración? ¿Cuál crees que ha sido la clave para este resultado (ya sea positivo o negativo)?	Juez 1-Juez 2	516	,164	3,721	,000
	Juez 1- Juez 3	516	,163	4,163	,000
	Juez 2- Juez 3	516	,118	3,046	,002

Tabla 21. Coeficientes de correlación intraclase con acuerdo absoluto de los 3 jueces para las 4 preguntas del estudio cualitativo

Preguntas	N (códigos posibles de coincidencia)	Coefficiente correlación Intraclase	Valor Prueba F	Sig.
1.¿Qué elementos del proyecto son los que te resultan más difíciles de elaborar?	301	,356	2,728	,000
2.¿Qué elemento del proyecto es el que consideras más importante para aumentar el número de oportunidades profesionales?	322	,563	4,864	,000
3.En los últimos meses ¿Qué dificultades has encontrado para el desarrollo y aplicación de tu proyecto profesional y tu marca personal?	484	,439	3,380	,000
4. En los últimos meses ¿Has conseguido algún éxito, oportunidad laboral o de colaboración? ¿Cuál crees que ha sido la clave para este resultado (ya sea positivo o negativo)?	516	,150	1,546	,000

Tabla 22. Valores del índice de Kappa para el grado de acuerdo sobre el éxito en las respuestas de la pregunta 4.

Indicador	Comparación de jueces	N (códigos posibles de coincidencia)	Valor Kappa de medida de acuerdo	T aproximada	Sig. Aproximada
Grado de acuerdo en que el estudiante ha tenido oportunidades o éxito	Juez 1-Juez 2	43	,608	4,042	,000
	Juez 1- Juez 3	43	,720	4,788	,000
	Juez 2- Juez 3	43	,576	3,779	,000

Tabla 23. Coeficiente de correlación intraclase con acuerdo absoluto de los 3 jueces para la pregunta 4, acerca de haber conseguido algún éxito

Preguntas	N (códigos posibles de coincidencia)	Coeficiente correlación Intraclase	Valor Prueba F	Sig.
4. En los últimos meses ¿Has conseguido algún éxito, oportunidad laboral o de colaboración?	43	,639	6,295	,000

2.7 Variables e instrumento para la evaluación del desarrollo del proyecto profesional y las variables de empleabilidad.

Para evaluar la eficacia, pero, sobre todo, la efectividad del programa, se ha creado un instrumento compuesto por diversas escalas. Unas ya existentes y validadas por su autor, y otras que se han elaborado para este estudio. Para ayudar a la comprensión, en esta tesis se hablará de cuestionario para la evaluación del desarrollo del proyecto profesional y las variables de empleabilidad, aunque se trata de un instrumento compuesto de diferentes escalas. A continuación, se describirá la operativización de las variables del estudio y el proceso de validación psicométrica de las variables.

2.7.1 Operativización de las variables

Las variables que se han pretendido evaluar en el pretest y en el postest se representaban en la tabla 10.

2.7.1.1 Variables personales

Las variables personales recogen aquellos datos que permiten controlar ciertos elementos en la investigación.

- Edad
- Sexo
- Estudios de grado y postgrado cursados
- Tiempo que lleva ejerciendo en la profesión que desea.
- Nacionalidad y país de residencia.
- Condiciones personales: grado de discapacidad, hijos, responsabilidades sobre personas dependientes, etc.

2.7.1.2 Variables Mediadoras inputs

Estas variables hacen referencia a los factores de entrada que Vanhercke et al. (2014) indicaban que precedían a la empleabilidad percibida: la percepción de competencia y la actitud hacia el trabajo. Se ha incluido en este modelo el tener un proyecto profesional y de branding personal porque consideramos que tendrán una influencia en la empleabilidad percibida y, por último, en la empleabilidad del individuo.

2.7.1.2.1 Percepción de competencia General

La percepción de competencia general es un indicador de las creencias que una persona tiene sobre sus habilidades y que facilita las cogniciones referidas a las habilidades propias, actuando estos pensamientos como motivadores de la acción. Se ha seleccionado, para evaluar esta variable, la adaptación para la población española de la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996) realizada por Sanjuan, Pérez y Bermudez (2000). En la literatura científica cuando se habla de percepción de autoeficacia se ha hecho referencia a la eficacia percibida en un momento determinado y situación específica; sin embargo, hay autores que consideran que puede considerarse una autoeficacia general en la que el sujeto tiene unas creencias estables sobre sus capacidades para afrontar una diversidad de problemas estresantes. Por tanto, la tomamos como la percepción general sobre sus competencias como profesional en el área en el que desea destacar.

Esta escala consta de 10 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 10 puntos. La puntuación mínima y máxima es de 10 y 100 puntos. El coeficiente de fiabilidad de la escala en el estudio psicométrico realizado por Sanjuan, Pérez y Bermudez es de $\alpha=0,87$

2.7.1.2.2 *Actitud hacia el trabajo*

La disposición de la persona hacia el mundo del trabajo se ha evaluado a partir de la adaptación al español de la escala que Vanhercke et al. (2014) sugirieron: el Ce-PAC (Arnau, 2011). Esta escala mide la predisposición de los individuos a adaptarse activamente en su empleo y en el mundo laboral, y está compuesta de 16 ítems. Cada ítem presenta una escala Likert de cuatro alternativas siendo 4 una alta predisposición hacia a la adaptación a los cambios y 1 el de una predisposición insuficiente. Para nuestro estudio se ha elegido el 2º factor conductual, que consta de 7 ítems y que permite reducir a más de la mitad la duración de la escala. Por tanto, se obvian los factores emocionales y cognitivos.

Las puntuaciones individuales oscilan entre 7 y 28 puntos. La fiabilidad total del cuestionario Ce-PAC presenta un nivel bueno y aceptable de consistencia interna ($\alpha=0.88$).

2.7.1.2.3 *Proyecto Profesional y Branding Personal*

Si bien existen ciertos cuestionarios para evaluar la planificación de la carrera (Rodríguez Moreno, 2008) no existe ninguno que integre y comprenda los elementos que conforman cada una de las fases de un proyecto profesional y de creación de la marca personal. Por ello, se hizo necesario construir una escala para evaluar el nivel grado de desarrollo y aplicación del proyecto profesional y de marca personal, contemplando el grado en el que el sujeto tiene cada elemento del proyecto en la mente, por escrito y/o aplicado. Los indicadores de la escala son:

- La misión
- La visión
- El análisis DAFO
- Objetivos profesionales
- Mensaje diferenciador
- Público Objetivo
- Canales establecidos para llegar al público objetivo
- Un plan de actuación en base a estos elementos

En la evaluación del cuestionario piloto se evaluó la escala construida y finalmente se mejoró hasta obtener una escala fiable. En el apartado de validación de la escala se explicará la construcción de la misma.

2.7.1.3 Variables mediadoras output

De acuerdo con lo indicado en la contextualización teórica, las variables output están condicionadas por las variables input: la percepción de uno mismo en cuanto a las competencias y las actitudes hacia el trabajo.

2.7.1.3.1 Empleabilidad percibida

Este constructo hace referencia a la percepción de los participantes sobre las probabilidades de éxito en el mercado de trabajo. Se han tomado 2 ítems que han demostrado consistencia interna de la Escala “Employment Outlook” de Stumpf, Colarelli y Hartmant (1983) ($\alpha=,76$). Constan de 5 alternativas tipo Likert, por tanto, la puntuación mínima es 2 y la máxima 10. Los dos ítems son: “En la situación actual del mercado laboral me resulta posible encontrar el tipo de trabajo para el cual me he preparado o tengo experiencia” y “En la situación actual de mercado me resulta posible trabajar en una empresa de mi preferencia”.

2.7.1.3.2 Actividades de promoción

Las actividades de promoción son aquellas acciones que una persona realiza conforme al proyecto profesional con el fin de dar a conocer lo que uno conoce o sabe hacer. Es un indicador de aplicación del mismo. Para ello se ha construido una escala para medir y conocer el número de acciones de promoción en diferentes canales (ofrecimiento para asistir a eventos, realizar publicaciones impresas, dictar ponencias, ser requerido para participar en medios de comunicación, o tener colaboraciones con instituciones y empresas). Así mismo, se ha preguntado por los canales que utiliza para promocionarse, las redes sociales utilizadas, la red principal y el número de contactos en la red principal.

Para ello se redactaron los ítems y se obtuvieron datos con una muestra piloto. Se analizaron los ítems, calculando su fiabilidad, analizando su estructura y seleccionando los ítems definitivos. En el apartado de validación de las escalas se describirá el proceso psicométrico de validación de esta escala.

2.7.1.4 Variables de empleabilidad

Las variables que pueden reflejar el que una persona tiene la capacidad de conseguir y mantener un trabajo deseado, y de recibir oportunidades profesionales, se han mostrado en la revisión bibliográfica. De ellas se han seleccionado las que describiremos a continuación, dado que pueden ser medidas, versus otras que no eran viables por la dificultad para poder

conseguir los datos o medirlos con fiabilidad. Por ejemplo, entre estas, enumeramos: la posesión o no de las habilidades básicas o los atributos que un empleador considera en los procesos de selección; el prestigio profesional; el logro económico; o la percepción de la reputación por parte de los clientes o público objetivo.

2.7.1.4.1 Satisfacción laboral

La satisfacción laboral puede ser considerada como una evidencia de la empleabilidad en cuanto a que el individuo valora su situación actual de trabajo como favorable. Para evaluarla se han tomado 4 ítems del cuestionario S20 / 23 de Meliá y Peiró (1998) que tienen un carácter genérico y que permite recabar información sobre su satisfacción general laboral y sus ingresos. El resto de los 23 ítems de la escala hacen referencia al lugar de trabajo, entorno físico, relaciones dentro de la empresa y autonomía; y no se adaptan a la totalidad de circunstancias de los participantes de esta investigación. La consistencia interna del S20/23 es buena ($\alpha=0,92$) y las alternativas de respuesta son 7, y van desde 1: Muy insatisfecho, hasta 7: muy satisfecho, pasando por 4: indiferente. Por tanto, la puntuación mínima y máxima es de 4 y 28 puntos. Los ítems seleccionados son los siguientes:

Indique de 1 a 7 su grado de satisfacción en cuanto a:

- Las oportunidades que le ofrece su situación laboral de realizar las cosas en que usted destaca.
- Las oportunidades que le ofrece su situación laboral de hacer las cosas que le gustan.
- El salario que usted recibe.
- Los objetivos, metas y tasas de producción que debe alcanzar

Se ha cambiado la palabra trabajo por “situación laboral”, dado que no todos los participantes están trabajando.

2.7.1.4.2 Recepción de oportunidades

Para evaluar el grado en que un sujeto ha recibido oportunidades laborales, se ha construido una escala en la que se le pregunta al participante cuantas veces ha recibido en los últimos 6 meses solicitudes para dictar conferencias, participar en algún congreso, escribir un libro o un artículo, colaborar en investigaciones, asumir un cargo, etc.).

Se diferencia de la escala “actividades de promoción”, en que, en ésta, es el sujeto el que se propone de forma voluntaria, y en la escala “recepción de oportunidades” es el sujeto el que recibe la oferta de colaboración de forma pasiva. Es decir, es la elección de los otros. Por ejemplo, no es lo mismo ofrecerme yo para participar en un congreso, a que te llamen para que, por favor, participes en el congreso. En el apartado de validación se explicará el proceso psicométrico.

2.7.1.4.3 *Número de clientes*

Del mismo modo, un indicador de empleabilidad, desde nuestra perspectiva, tiene que ver con el número de personas/empresas/instituciones que te reclaman, te pagan o te eligen para ocupar un puesto de trabajo o actividad profesional. En este sentido, se han incluido dos ítems:

- En los últimos 6 meses ¿Cuántos clientes le han contratado y pagado por sus servicios? *
- ¿Cuántos clientes ha tenido de media cada semana en los últimos 6 meses? *

Un cliente puede ser una empresa en la que se trabaja. O también puede ser un paciente, si es que tiene un gabinete o consultorio. Si trabaja en 2 empresas, y además tiene 4 pacientes de media a la semana, la respuesta sería 6 clientes.

En el capítulo de validación de las escalas se presentan las opciones de respuesta a estas preguntas y el proceso de validación psicométrico.

2.7.1.4.4 *Reputación percibida*

Así mismo, se han integrado los 4 ítems de la escala de reputación social de Carroll et al. (1999), que si bien está construida para adolescentes, nos puede servir para evaluar el grado de percepción que tiene cada sujeto sobre su popularidad. No refleja exactamente la marca personal o reputación de los demás, pero puede ser un indicador válido para medir el grado de marca personal que pudiera tener el participante.

Los ítems tienen un rango de respuesta de cuatro puntos, que oscila entre 1(nunca) y 4 (siempre), por lo que la puntuación mínima es 4 y la máxima 28. Se evalúa lo que cree la persona que piensan los demás sobre su reputación (reputación percibida). El coeficiente alfa de Cronbach, en la versión original, fue de $\alpha=.77$ para la subescala de reputación percibida.

Los ítems, adaptados para profesionales, son:

- Los demás creen que soy popular en mi ámbito profesional.
- Los demás creen que soy un buen profesional
- Los demás creen que soy un líder en mi ámbito profesional
- Los demás piensan que tengo una buena reputación profesional.

2.7.1.4.5 Situación laboral y vinculación con su proyecto profesional

En este apartado se le pregunta al participante por su situación laboral y su vinculación con su proyecto profesional en los últimos 6 meses. Se les interroga por:

1. Su situación actual y sus actividades laborales en los últimos 6 meses ¿Están relacionadas con la profesión a la que se quiere dedicar y su proyecto profesional elegido?
2. En los últimos 6 meses ¿Cuál es el porcentaje aproximado de su tiempo laboral utilizado para realizar actividades propias de la profesión que desea ejercer y de su proyecto profesional?

Véase el apartado de validación del cuestionario para los índices de fiabilidad de la escala.

2.7.1.4.6 Grado de mejora de la Situación laboral conforme a su proyecto profesional

Esta escala es también un indicador de efectividad del programa: el grado en el que en los últimos 6 meses se ha mejorado la situación profesional, respecto a su proyecto profesional. Los ítems finales del cuestionario fueron:

1. Indique el grado que han aumentado sus ingresos económicos vinculados a las actividades profesionales a las que se quiere dedicar, en los últimos 6 meses.
2. Indique el grado que han aumentado en los últimos 6 meses el número de actividades laborales vinculadas a la profesión a las que se quiere dedicar y a su proyecto profesional.
3. Indique el grado que en los últimos 6 meses ha aumentado su satisfacción con el ejercicio de la profesión a la que se quiere dedicar y con el desarrollo de su proyecto profesional.

Y las respuestas: 1: En nada; 2: Muy poco; 3: Poco; 4: Relativamente; 5: Bastante; 6: Muchísimo; 7: Totalmente.

2.7.1.4.7 Otros indicadores de empleabilidad

El nivel de ingresos también puede considerarse una evidencia de éxito laboral, aunque el papel que juega la percepción del individuo podría tener mayor importancia que el dato objetivo de cantidad de dinero ganado en un año. Uno puede tener un sueldo de 1.000 euros y estar satisfecho y otro sujeto ganar más de 3.000 euros y estar insatisfecho. En cualquier caso, fue una pregunta optativa dado que no todos desean responderla. De hecho, 257 personas respondieron esta pregunta en el pretest, y 169 en el posttest.

2.7.2 Construcción del cuestionario para la evaluación del desarrollo del proyecto profesional, la marca personal y las variables de empleabilidad. Validación de escalas.

De acuerdo a Carretero-Dios y Pérez (2007) es muy importante tener en cuenta una serie de criterios a la hora de seleccionar tests y escalas de evaluación en los estudios de investigación. Plantean una serie de etapas cruciales en el proceso de construcción o adaptación de un cuestionario que el investigador debe reflejar en el análisis y discusión de su idoneidad. Las seis etapas son:

- a) Delimitación conceptual del constructo.
- b) Información sobre la construcción y evaluación cualitativa de ítems.
- c) Resultados del análisis estadístico de los ítems.
- d) Evidencias empíricas de la estructura interna de la prueba.
- e) Resultados de la estimación de la fiabilidad y de la estabilidad temporal de las escalas.
- f) Evidencias externas de la validez de las puntuaciones.

2.7.2.1 Delimitación conceptual del constructo

En este apartado se debe describir claramente el objeto de evaluación, mediante la definición completa del constructo evaluado para, partiendo de ella, poder elaborar o seleccionar los ítems más adecuados. En este último supuesto es de mucha relevancia que no sólo coincida la denominación del constructo evaluado en el test que se selecciona, sino también el concepto y los componentes que se pretenden identificar. Por lo que se hace necesaria, para una adaptación precisa, la aparición de una referencia y definición de cada una de las variables que se pretenden analizar, así como los elementos diferenciadores y componentes del constructo evaluado. Luego, también es relevante que dicha definición sea

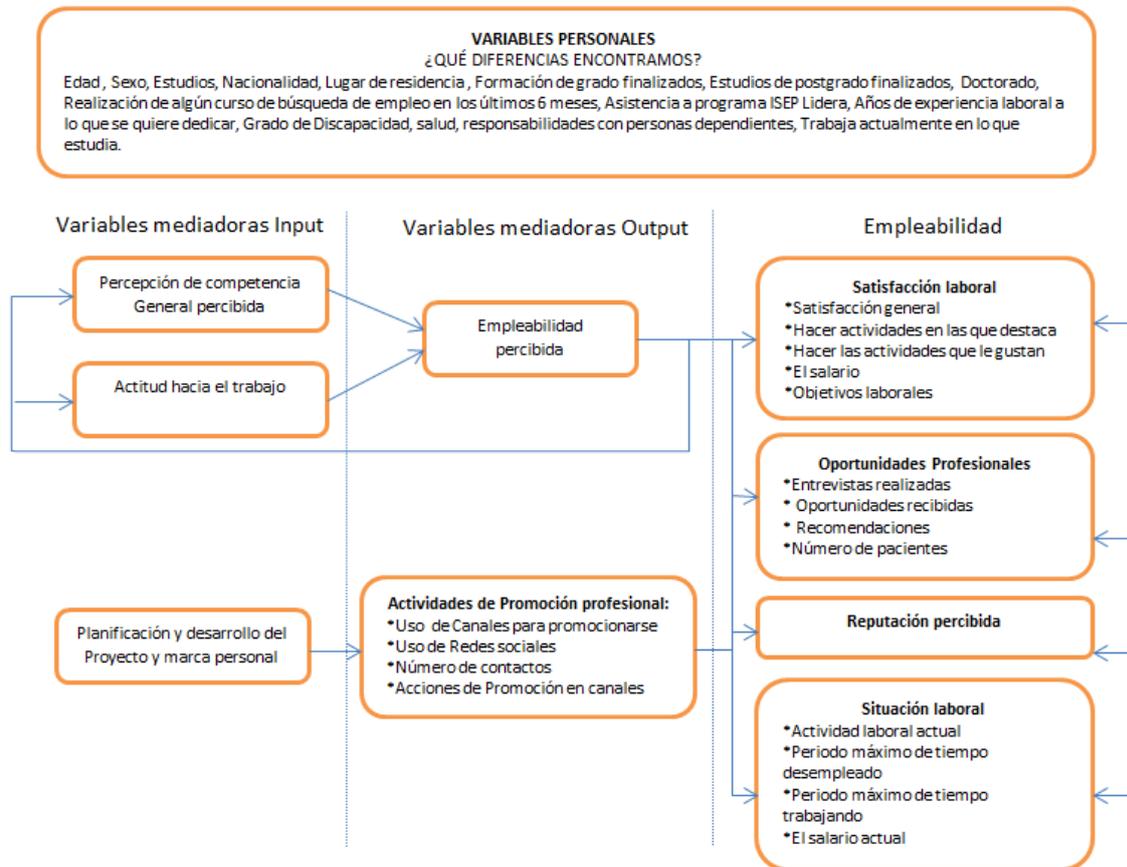
sometida a revisión por parte de expertos para garantizar la validez de contenido y que el test mida lo que dice medir en su esencia.

Para este propósito, se incluye en el ANEXO 10 una tabla donde se recogen las variables preliminares de partida y que fueron evaluadas en el cuestionario con: la denominación del constructo y definición, componentes, y cómo se representan en el instrumento. En el apartado anterior sobre la operativización de las variables también se trabaja este objetivo. En el ANEXO 11 se muestra cómo quedó finalmente la tabla, tras el proceso de validación.

El cuestionario fue revisado por los expertos que evaluaron el programa, siendo su evaluación positiva, aunque se han realizado comentarios de mejora que han sido implementados en el cuestionario final. Todo este análisis se ha realizado para responder a la necesidad de velar por la validez de contenido.

En este primer apartado, también es importante especificar la definición sintáctica de las variables. Es decir, describir las relaciones esperadas entre los constructos evaluados que establecerán un entramado teórico de cómo se comportarán los factores a estudiar. En nuestro caso, las reflejamos en la figura 7 con las relaciones teóricas esperadas, que serán la base para comprobar la validez final del instrumento, la validez de constructo y del modelo.

Figura 7. Definición sintáctica preliminar de las variables del estudio



En esta figura se representan las variables preliminares de la investigación, Se presuponen las siguientes relaciones:

Se establecen unas variables mediadoras input (Percepción de competencia percibida y actitud hacia el trabajo) que de acuerdo al Modelo del proceso de desarrollo de la empleabilidad percibida Vanhercke et al., (2014) estarán relacionadas con la empleabilidad percibida del sujeto (variable mediadora output). Esta empleabilidad percibida, a su vez, tendrá una influencia en la percepción de competencia general y actitud hacia los cambios en el trabajo.

La empleabilidad percibida debe tener una relación con algunas de las variables de empleabilidad: satisfacción laboral, oportunidades profesionales y/o reputación percibida y situación laboral.

Así mismo, la planificación y desarrollo del proyecto y marca personal (la otra variable mediadora input), debe relacionarse con las actividades de promoción profesional, ya que, si

tienes un proyecto profesional que incluya el darse a conocer, se deben traducir en acciones. Si no hay acciones de promoción, ese proyecto no se estará ejecutando.

El grado en el que la persona se promociona se presupone que tiene una relación con la empleabilidad: ya sea con una mayor satisfacción (me siento satisfecho con lo que hago), con las oportunidades profesionales, con la reputación percibida y con la situación laboral.

Por último, las variables de empleabilidad deben estar relacionadas las unas con las otras.

2.7.2.2 Información sobre la construcción y evaluación cualitativa de ítems

En este apartado del análisis de validación de la selección o adaptación de tests y cuestionarios, se hablará de los criterios usados para la creación de ítems y opciones de respuesta. En el ANEXO 10 y 11 se especificaba el formato, la escala de respuesta, la proporción dentro de la escala y algunos ejemplos redactados. A este respecto, los criterios para elaborar los ítems y las opciones de respuesta fueron la facilidad y rapidez para contestarlos. En el ANEXO 12 se presenta el cuestionario piloto para la evaluación del desarrollo del proyecto profesional, la marca personal y las variables de empleabilidad que fue suministrado a una muestra de 67 participantes, con un perfil similar a los de la investigación.

A partir de este cuestionario piloto, se sometieron a evaluación las instrucciones, ítems, su pertinencia, su número (que sean adecuados), todo ello para garantizar la validez de contenido, y eliminar todos aquellos ítems irrelevantes para la definición del constructo. En el cuestionario piloto se incluyeron para cada bloque de preguntas y al finalizar el cuestionario la pregunta abierta: ¿Qué cambiaría de las preguntas de la sección? Y al finalizar ¿Desea hacer algún comentario sobre el cuestionario? En la siguiente tabla 24 se representan los comentarios realizados por los 67 participantes que realizaron voluntariamente el cuestionario, entre los que se incluyen expertos investigadores.

Tabla 24. Respuestas evaluativas de los participantes en el cuestionario piloto

	Bloque 1 de ítems	Bloque 2 de ítems	Bloque 3 de ítems	Bloque 4 de ítems	Cuestionario general
Alguna respuesta	34	23	0	17	15
Nada o muy bien	21	16	0	14	14

En la primera fila se indica el número de respuestas a cada bloque. En la segunda, de las que respuestas dadas, se pone el número de personas que le parece bien el bloque. Las observaciones más importantes de cada bloque son las siguientes:

Del bloque 1:

- Difícil marcar la fecha de cumpleaños
- Preguntas 7 y 10 muy largas
- Algunas omisiones de profesiones en el ítem 5.

Del bloque 2:

- Menos ítems y reactivos en la escala de Percepción de competencia General percibida.
- Aumentar los reactivos en la escala de desarrollo del proyecto profesional y la marca personal.

Del bloque 3:

- Hay una observación: en el ítem Salario, que era optativa: 5 personas no lo han especificado.

Del bloque 4:

- Ampliar opciones de respuesta en los ítems

Del cuestionario en general:

- 1 comentario: cuestionario orientado a quienes buscan trabajo por cuenta ajena, y no ser autónomos

De este análisis se pudo concluir que el cuestionario estaba bien construido y que la validez de contenido era la apropiada, aunque se introdujeron ciertos cambios a partir de las

observaciones de los participantes. A saber: revisar ciertos ítems en cuanto a la forma de completarlos (edad, por ejemplo), ampliar los reactivos de la escala de desarrollo del proyecto profesional o mejorar la redacción de alguno de los ítems para que sean más cortos.

2.7.2.3 Resultados del análisis estadístico de los ítems

Este apartado de las etapas del análisis de la idoneidad y elaboración de test hace referencia a las propiedades métricas de los ítems. En nuestro caso, la muestra de 67 personas tiene características parecidas a la de los participantes de la investigación; todo ello para verificar que el cuestionario es adecuado para los intereses del estudio. A continuación, vamos a realizar una descripción sucinta de los datos descriptivos de esta muestra para el cuestionario piloto.

El conjunto de participantes eran mujeres (79,1%), de nacionalidad extranjera (en un 65,2%, con un 29,9% de colombianos y un 17,9% mexicanos), y de residencia fuera de España (61,2%). La mayoría son psicólogos (62,7%) y el resto son profesionales de la educación (un 12%), y de otras profesiones (10,5%). Hay un 14,9% aún no han acabado sus estudios. Otro dato interesante descriptivo es que la media de edad es de 34 años, con una edad mínima de 21 y máxima de 63. Un 25% tiene hijos menores de 12 años. Hay que destacar que sólo 1 persona tiene discapacidad, 2 de ellas problemas de salud y 12 tienen personas dependientes a su cargo (un 17,9%).

En cuanto a información de su situación laboral, un 79% trabaja en alguna actividad relacionada con lo que ha estudiado. La mediana de ingresos es de 901-1.100 euros, aunque la moda es de más de 2.401 euros. El tiempo máximo desempleado es de menos de 3 meses (un 58,2% lo ha indicado) y un 10,5% ha estado más de 12 meses desempleado en alguna ocasión. Un 16,4% nunca ha trabajado en algo relacionado con sus estudios. Un 46% ha trabajado entre el 91-100% del tiempo desde que se graduó (esa es la moda), aunque la mediana es entre el 71% y el 90%. El 29,9% son trabajadores por cuenta ajena con contrato indefinido, un 16,4% son autónomos, un 9% buscan empleo, un 7,5% está creando en estos momentos su empresa/gabinete, un 7,5% son funcionarios y el resto son trabajadores en contrato de prácticas o temporal, entre otros. Los que tratan pacientes en consulta son 37 personas. La moda y la mediana es entre 4 y 7 pacientes (16,5%).

En cuanto a los estadísticos relativos a escalas, todas demuestran variabilidad. Por ejemplo, la escala Sentimiento de competencia ($\bar{x}=82,97$; $sd=9,71$); la escala de actitud hacia

el cambio ($\bar{X}=20,13$; $sd=4,40$); Empleabilidad percibida total ($\bar{X}=6,94$; $sd=1,98$); satisfacción total ($\bar{X}=20,30$; $sd=5,24$); Oportunidades recibidas ($\bar{X}=3,00$; $sd=3,045$) y reputación percibida ($\bar{X}=11,64$; $sd=3,20$)

Con estos datos descriptivos, parece a priori que el cuestionario da resultados adecuados, aunque se hace necesario implementar algún cambio partiendo de las sugerencias de los participantes y teniendo en cuenta otros elementos del análisis que estamos realizando.

2.7.2.4 Evidencias empíricas de la estructura interna de la prueba e índices de fiabilidad con el cuestionario piloto

En este apartado se pretende analizar si la escala tiene una estructura interna adecuada que permita contrastar las hipótesis. El procedimiento utilizado habitualmente es el de la aplicación del análisis factorial. En nuestro caso, las escalas percepción de competencia general, actitud hacia el trabajo, empleabilidad percibida, reputación percibida y satisfacción laboral poseen ya su correspondiente análisis factorial por estar ya elaboradas. Han sido seleccionadas justo porque ya tienen un estudio y valoración crítica de este aspecto, y porque la agrupación de ítems se ha basado en premisas teóricas sobre la dimensionalidad subyacente a ítems usados.

En cuanto a las escalas elaboradas, los resultados del análisis factorial exploratorio, con la muestra piloto, aparecen en la tabla 25. Las escalas de actividades de promoción y de oportunidades profesionales tienen sólo un factor. Proyecto Profesional tiene dos.

Tabla 25. Componentes del análisis factorial de las escalas elaboradas con el cuestionario piloto

Componentes		
Proyecto profesional	Factor 1: Misión-Visión y estrategia	ítems 1, 2, 5, 6, 7 y 8
	Factor 2: Analisis DAFO y Objetivos	ítems 3 y 4
Actividades de Promoción	Factor 1	Ítems, 1, 2, 3, 4 y 5
Oportunidades Profesionales	Factor 1	Ítems 1, 2 y 3

Las matrices de componentes de la escala proyecto profesional aparecen en la tabla 26.

Tabla 26. Matriz de componentes rotados(a) de los ítems de desarrollo del proyecto profesional y la marca personal en el cuestionario piloto

	Componente	
	1	2
Tiene Misión	,570	,669
Tiene Visión	,585	,716
Tiene DAFO	,471	,999
Tiene Objetivos	,396	,378
Tiene Rasgo Distintivo o diferenciador	,291	,219
Tiene Público Objetivo	,422	,387
Tiene Canales identificados promoción	,299	,291
Tiene Plan de Acción	,165	,097

Método de extracción: Máxima verosimilitud.

El grado de explicación con 1 factor es del 42,5% de la varianza, y con los dos factores el 57,6% de la varianza. Se encontraron una o más estimaciones de comunalidades mayores a 1 durante las interacciones, por lo que el resultado debe ser interpretado con precaución. Se hizo necesario reformular esta escala, cambiando los ítems y ampliando la escala Likert de 2 a 4 niveles de respuesta.

Los indicadores de la situación laboral y de número de clientes no estaban pensados en el cuestionario piloto como una escala. Se decidió a posteriori y se integraron en el cuestionario definitivo.

En cuanto a la fiabilidad de las puntuaciones, es un elemento esencial en la selección de las escalas. Se ha tomado el alfa de Cronbach como indicador de referencia para calcular la consistencia interna. Se indica en la tabla 29 el resultado de fiabilidad con el cuestionario piloto.

Tabla 27. *Fiabilidad en las escalas en el cuestionario piloto*

Tipo de escala	Escalas	Alfa de Cronbach con la muestra utilizada
Ya existente	Percepción de competencia general	0,91
Ya existente	Actitud hacia el trabajo	0,84
Ya existente	Empleabilidad percibida	0,78
Ya existente	Reputación percibida	0,89
Ya existente	Satisfacción laboral	0,87
Nueva	Planificación y desarrollo del proyecto profesional y la marca personal	0,80
Nueva	Actividades de Promoción	0,83
Nueva	Oportunidades Profesionales	0,55

De acuerdo a Nunnally y Bernstein (1995) valores entorno a 0,80 son aconsejables y apropiados. Todas las escalas tuvieron con la muestra del cuestionario piloto una fiabilidad interna muy adecuada excepto los 3 ítems de oportunidades profesionales ($\alpha=0,55$), por lo que se hizo necesario reelaborar la escala.

2.7.2.5 Cambios en el cuestionario piloto para la elaboración del cuestionario definitivo.

Junto con el análisis y resultados del cuestionario piloto, las observaciones de los participantes y expertos consultados, se procedieron a realizar los siguientes cambios a implementar en el cuestionario definitivo:

- a) Se organizó el cuestionario utilizando la estructura del modelo teórico del que partimos: variables mediadoras input, variables mediadoras output, variables de empleabilidad y variables de situación laboral.
- b) Se incluyó la primera pregunta para inscribirse en los grupos para realizar el programa.
- c) Se puso la edad en número. Se quitó el seleccionar la fecha de nacimiento.
- d) Se pudo indicar la nacionalidad y lugar de residencia con pregunta desplegable.

- e) Se incluyó la pregunta relativa a los años que hace que se graduó.
- f) Se modificaron las preguntas relativas a: el programa Lidera
- g) Se suprimió la pregunta de tipo de máster cursado en la institución, la de si ha realizado algún curso en los últimos 6 meses relacionado con la búsqueda de empleo, porque no son del todo importantes para los objetivos de la investigación y para reducir la duración del cuestionario.
- h) Se cambió el orden de las preguntas relativas a la situación laboral de la primera parte para incluirlas en el apartado de variables de situación laboral.
- i) Se modificó la escala de desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal.
- j) De los ítems de actividades de promoción se cambiaron los 3 que hacen referencia a número de canales y el número de redes sociales utilizadas. Se ha solicitado el número al participante, indicando en la descripción los canales o redes posibles, para facilitar el recuento. Luego, se ha pedido el número de contactos en la red social principal.
- k) Se modificaron los niveles de respuestas en las alternativas de los ítems relativos a número de actividades de promoción. Se han igualado en este sentido los niveles a 8 en los ítems relacionados con la promoción profesional para así tener una escala homogénea.
- l) Se ha hecho hincapié en la escala de satisfacción laboral, que dicha satisfacción se refiere a las actividades profesionales a las que se quiere dedicar, y no tanto a cualquier trabajo que pueda tener.
- m) Se reelaboró la escala de oportunidades profesionales recibidas, haciendo énfasis en las ocasiones que han elegido a la persona para participar en eventos, escribir, dar conferencias, etc. Se ha ampliado hasta 9 ítems de 8 niveles de respuesta.
- n) Se modificó la pregunta relativa a si “trabaja actualmente en lo que se quiere dedicar” para pasar a ser “si ha trabajado en los últimos 6 meses en la ocupación relacionada con lo que se quiere dedicar”.
- o) Se han reducido las opciones de la situación laboral y se ha construido una escala con varios ítems acerca de si estas situaciones se relacionan con la profesión a la que se quiere dedicar. Así mismo, se han incluido preguntas sobre

el grado que han aumentado las actividades profesionales y los ingresos vinculados a la profesión que se desea ejercer.

p) Se han actualizado algunas explicaciones previas a todas las escalas.

El cuestionario definitivo para evaluar el desarrollo del proyecto profesional, la marca personal y las variables de empleabilidad se encuentra en el ANEXO 13.

2.7.2.6 Evidencias empíricas de la estructura interna de la prueba e índices de fiabilidad en el cuestionario pretest

Con los resultados obtenidos de la evaluación cualitativa de ítems, el análisis factorial y de fiabilidad del cuestionario piloto, se elaboró la tabla de constructos, componentes y ejemplos del cuestionario definitivo (véase ANEXO 11). Un total de 357 participantes respondieron el cuestionario pretest. A nivel global se trata de una muestra compuesta por mayoría mujeres (85%), de nacionalidades variadas (un 50,5% de españoles, y el resto de más de 14 países latinoamericanos), y de residencia fuera de España (60,3%). La mayoría son psicólogos (59,2%), el 24,34% son de profesionales relacionadas con la educación y la salud; y un 12,8% son de otras profesiones. Hay un 3,6% aún no han acabado sus estudios. La media de edad es de 35,07 años, con una edad mínima de 20 y máxima de 70. Un 19,8% tiene hijos menores de 12 años. Hay que destacar que sólo 1,6% tiene discapacidad y el 1,4% de ellas problemas de salud.

Se realizó el análisis factorial exploratorio de las nuevas escalas con los 357 participantes (véase tabla 28):

Tabla 28. Análisis factorial de las nuevas escalas de cuestionario para la evaluación del proyecto profesional y las variables de empleabilidad.

Escala	Componentes	Ítems de cada escala
Grado de elaboración del proyecto profesional	Factor 1	Ítems 1 al 8
Actividades de Promoción	Factor 1: Factor 2:	ítems 2, 3, 4 y 6 ítems 1, 5, 7, 8 y 9
Oportunidades Profesionales recibidas	Factor 1	Ítems 1 al 7
Clientes	Factor 1	Ítems 1 y 2
Grado de vinculación de la situación laboral con el proyecto	Factor 1	Ítems 1 y 2
Grado de mejora de la situación laboral con el proyecto	Factor 1	Ítems 1 al 3

Estos datos permiten afirmar que las escalas tienen una estructura adecuada interna. La única escala con 2 factores es “Actividades de Promoción”. En la siguiente tabla 29 se identifican los ítems que se asociarían con el factor.

Tabla 29. Matriz factorial de la escala Actividades de Promoción

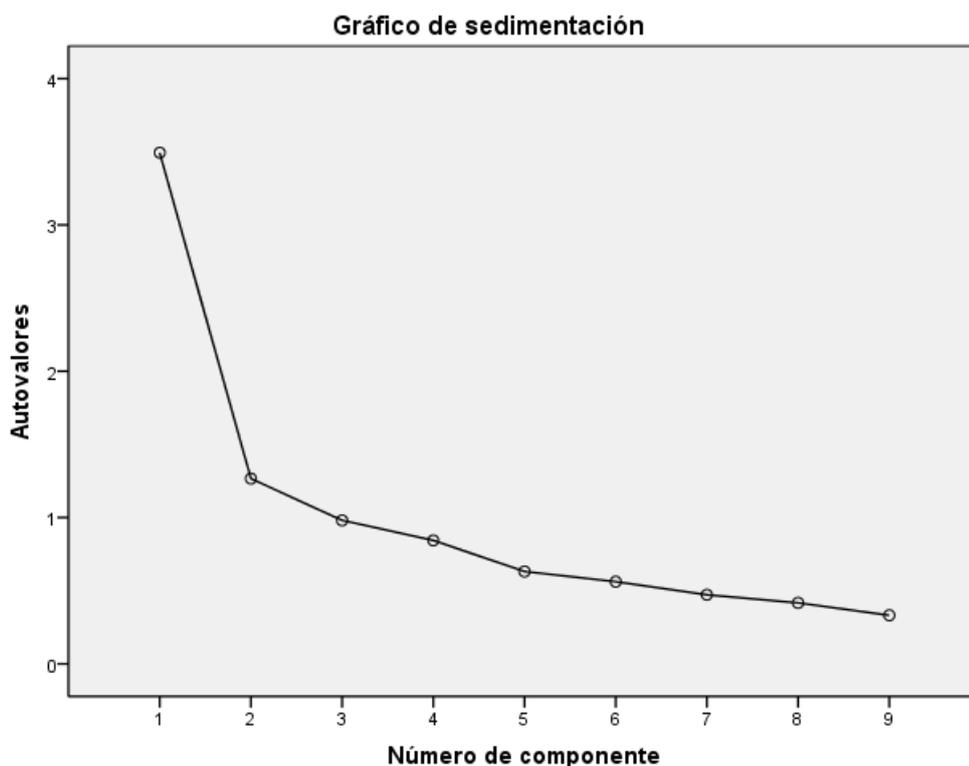
	Componente	
	1	2
It1 Actividades de Promoción. Eventos, congresos, jornadas, seminarios	,422	,224
It2 Actividades de Promoción. Publicaciones en blogs, revistas o libros.	,606	-,307
It3 Actividades de Promoción. Conferencias, charlas o cursos.	,647	-,078
It4 Actividades de Promoción. Televisión, radio o prensa	,474	-,374
It5 Actividades de Promoción. Colaboración con personas, colectivos, asociaciones, empresas, grupos de investigación, etc.	,423	,098
It6 Actividades de Promoción. Vídeos, artículos, imágenes o post en internet	,630	-,073
It7 Actividades de Promoción. Autocandidatura para empleos	,237	,152
It8 Actividades de Promoción. Número de Canales para promocionarse	,528	,373
It9 Actividades de Promoción. Número de Redes Sociales para promocionarse	,648	,198

Método de extracción: Máxima verosimilitud.

Se decide revalidar esta escala. Para ello, se realizó un análisis de la estructura factorial, tanto por un procedimiento exploratorio como confirmatorio con dos muestras independientes. El análisis factorial exploratorio se acostumbra a utilizar cuando deseamos explorar las dimensiones subyacentes de las variables observadas; es decir, las que como investigadores queremos medir. Y el análisis factorial confirmatorio busca saber si el número de factores obtenidos y sus cargas se corresponden con la estructura teórica prevista de antemano (Herrero, 2010).

Se ha identificado el número de factores analizando el gráfico de sedimentación como el análisis paralelo. Se ha extraído la matriz factorial mediante el método de máxima verosimilitud. En la gráfica 2 se muestra el resultado.

Gráfica 2. Gráfico de Sedimentación de la Escala de promoción



Nos encontramos que podemos conformarnos con un factor. Este mismo resultado se consigue con la otra muestra en el análisis factorial confirmatorio. Así mismo, se ha hecho un análisis de ítems y se ha identificado que suprimiendo el ítem 7 se mejora el índice de fiabilidad, alcanzando un alfa de ,75. Con el resto de ítems no se mejora la fiabilidad. Con todo ello el procedimiento de validación factorial se da por concluido, con la utilización de las dos muestras independientes (véase tabla 30).

Tabla 30. Alfa de Cronbach si se elimina cada uno de los ítems de la escala Actividades de Promoción Profesional

		Estadísticos total-elemento		Correlación	Alfa de
		Media de la	Varianza de la	elemento-total	Cronbach si se
		escala si se	escala si se	corregida	elimina el
		elimina el	elimina el		elemento
		elemento	elemento		
It1	Actividades de Promoción. Eventos, congresos, jornadas, seminarios	8,37	45,852	,363	,704
It2	Actividades de Promoción. Publicaciones en blogs, revistas o libros.	9,03	47,352	,444	,700
It3	Actividades de Promoción. Conferencias, charlas o cursos.	8,71	44,268	,533	,682
It4	Actividades de Promoción. Televisión, radio o prensa	9,18	49,342	,344	,713
It5	Actividades de Promoción. Colaboración con personas, colectivos, asociaciones, empresas, grupos de investigación, etc.	8,56	44,880	,382	,700
It6	Actividades de Promoción. Vídeos, artículos, imágenes o post en internet	8,34	38,449	,484	,680
It7	Actividades de Promoción. Autocandidatura para empleos (ANULADO)	7,93	43,511	,220	,745
It8	Actividades de Promoción. Número de Canales para promocionarse	7,05	38,353	,463	,686
It9	Actividades de Promoción. Número de Redes Sociales para promocionarse	7,71	38,393	,588	,657

Tabla 31. Matriz factorial de la escala Actividades de promoción

Matriz factorial ^a		Factor 1
It1	Actividades de Promoción. Eventos, congresos, jornadas, seminarios	,503
It2	Actividades de Promoción. Publicaciones en blogs, revistas o libros.	,630
It3	Actividades de Promoción. Conferencias, charlas o cursos.	,722
It4	Actividades de Promoción. Televisión, radio o prensa	,542
It5	Actividades de Promoción. Colaboración con personas, colectivos, asociaciones, empresas, grupos de investigación, etc.	,535
It6	Actividades de Promoción. Vídeos, artículos, imágenes o post en internet	,555
It7	Actividades de Promoción. Autocandidatura para empleos (ANULADO)	,314
It8	Actividades de Promoción. Número de Canales para promocionarse	,517
It9	Actividades de Promoción. Número de Redes Sociales para promocionarse	,653
Método de extracción: Máxima verosimilitud.		
a. 1 factores extraídos. Requeridas 4 iteraciones.		

Se indica a continuación, en la tabla 32, el resultado del Alfa de Cronbach de todas las escalas utilizadas.

Tabla 32. Índices de fiabilidad Alfa de Cronbach

	Escalas	Alfa de Cronbach con la muestra utilizada
Escala existente	Percepción de competencia general	0,94
Escala existente	Actitud hacia el trabajo	0,84
Escala existente	Empleabilidad percibida	0,85
Escala existente	Reputación percibida	0,91
Escala existente	Satisfacción laboral	0,91
<i>Escala nueva</i>	<i>Planificación y desarrollo del proyecto profesional y la marca personal</i>	0,90
<i>Escala nueva</i>	Actividades de Promoción	0,75
		sin ítem7 de la escala
<i>Escala nueva</i>	Oportunidades Profesionales recibidas	0,79
<i>Escala nueva</i>	Clientes	0,83
<i>Escala nueva</i>	Grado de vinculación de la situación laboral con el proyecto	0,83
<i>Escala nueva</i>	Grado de mejora de la situación laboral con el proyecto	0,85

Todas las escalas tienen una consistencia interna adecuada. De nuevo, la escala que difiere de las otras es la escala de Actividades de promoción que obtiene un índice de fiabilidad de 0,75, sin el ítem 7.

Hay que destacar que las nuevas escalas resultan factorialmente adecuadas y fiables (planificación y desarrollo del proyecto profesional, oportunidades profesionales recibidas, grado de vinculación de la situación laboral con el proyecto y grado de mejora de la situación laboral con el proyecto).

2.7.2.7 Análisis de la estabilidad temporal de las escalas

Se ha realizado el análisis de la estabilidad temporal de las escalas mediante la correlación entre los datos del pretest y del postest. En todas las escalas, y para todos los grupos, la correlación es positiva y significativa estadísticamente con un 5% de margen de

error. Por ejemplo, la escala de sentimiento de competencia ($r=.67$), actividades de promoción ($r=.68$), reputación percibida ($r=.73$), u oportunidades laborales recibidas ($r=.68$). La única excepción es la estabilidad temporal del cuestionario con el grupo GE2L ($N=28$), con los que se obtienen las correlaciones que aparecen en la tabla 34. En las escalas oportunidades recibidas, clientes, grado vinculación y mejora de la situación laboral, la correlación no es significativa, posiblemente debido a que son pocas las personas que conforman este grupo, y aparte, hay un 39% que aún no han finalizado los estudios en el momento de hacer el cuestionario pretest.

En síntesis, a pesar de éste último dato, se puede concluir que la estabilidad temporal es buena de manera transversal y que son confiables las escalas.

Tabla 33. Correlaciones de muestras relacionadas. Estabilidad temporal de las escalas para todos los grupos

	GE+GC		GE		GEIN		GC		GCIN		GC2L		Sig.
	N	Correlación	N	Correlación	N	Correlación	N	Correlación	N	Correlación	N	Correlación	
Escala sentimiento competencia	230	,670	102	,633	74	,628	128	,710	63	,655	65	,659	,000
Escala actitud hacia el cambio	230	,577	102	,558	74	,463	128	,596	63	,607	65	,529	,000
Escala empleabilidad percibida	230	,484	102	,427	74	,379	128	,538	63	,430	65	,541	,000
Escala proyecto profesional	230	,431	102	,391	74	,326	128	,538	63	,432	65	,570	,000
Escala actividades de promoción	230	,683	102	,636	74	,694	128	,712	63	,703	65	,702	,000
Escala satisfacción	230	,572	102	,512	74	,467	128	,652	63	,672	65	,514	,000
Escala reputación percibida	230	,728	102	,709	74	,673	128	,736	63	,575	65	,732	,000
Escala oportunidades laborales recibidas	230	,675	102	,582	74	,692	128	,701	63	,775	65	,616	,000
Escala Clientes en últimos 6 meses	230	,632	102	,634	74	,699	128	,623	63	,557	65	,572	,000
Escala grado de vinculación situación laboral con proyecto	230	,588	102	,504	74	,519	128	,639	63	,564	65	,527	,000
Escala grado de mejora de la situación laboral respecto al proyecto	229	,547	101	,407	73	,362	128	,644	63	,684	65	,475	,000

Tabla 34. Correlaciones de muestras relacionadas. Estabilidad temporal de las escalas para el grupo GE2L

	GE2L		
	N	Correlación	Sig.
Escala sentimiento competencia	28	,382	,045
Escala actitud hacia el cambio	28	,631	,000
Escala empleabilidad percibida	28	,415	,028
Escala proyecto profesional	28	,520	,005
Escala actividades de promoción	28	,482	,009
Escala satisfacción	28	,476	,010
Escala reputación percibida	28	,503	,006
Escala oportunidades laborales recibidas	28	,345	,072
Cientes en últimos 6 meses	28	,325	,091
Escala grado de vinculación situación laboral con proyecto	28	,318	,099
Escala grado de mejora de la situación laboral respecto al proyecto	28	,373	,050

2.7.2.8 Evidencias externas de validez de las escalas. Modelo teórico de relaciones

En el ANEXO 14, se describen las relaciones entre variables encontradas con los 67 sujetos del cuestionario piloto, lo que representa una buena aproximación al modelo. A continuación, se van a describir los resultados encontrados en cuanto a las relaciones entre las variables mediadoras input, las output y las variables de empleabilidad con los datos de los 357 participantes en el pretest.

En el modelo teórico del que partimos se establecen unas variables mediadoras input (Percepción de competencia percibida y actitud hacia el trabajo) que de acuerdo a Vanhercke et al., (2014) estarán relacionadas con la empleabilidad percibida del sujeto (variable mediadora output). Esta empleabilidad percibida, a su vez, tendrá una influencia en la percepción de competencia general y actitud hacia los cambios en el trabajo.

A continuación, se exponen en la tabla 35 las correlaciones halladas entre las variables indicadas:

Tabla 35. Correlaciones entre la Escala de Sentimiento de Competencia, Actitud hacia el Cambio y Empleabilidad Percibida. Cuestionario pretest (n=357)

	Escala sentimiento competencia	Escala actitud hacia el cambio	Escala empleabilidad percibida
Escala sentimiento competencia	1		
Escala actitud hacia el cambio	,406(**)	1	
Escala empleabilidad percibida	,378(**)	,285(**)	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

A diferencia a la evaluación de la prueba piloto del cuestionario, en esta ocasión sí que hay relaciones significativas, siendo de ,406 entre la escala de actitud hacia el cambio y el sentimiento de competencia, y de menor fuerza entre la empleabilidad percibida y la actitud hacia el cambio. El modelo Vanhercke et al., (2014) se confirma con nuestra muestra. Cuanto mayor sentimiento de competencia y una actitud más positiva hacia el empleo, más sentimiento de empleabilidad.

Otra relación esperada es la de la empleabilidad percibida con las variables de empleabilidad: satisfacción laboral, oportunidades profesionales, clientes en los últimos 6 meses y/o reputación percibida. Se describen en la tabla 36 las correlaciones halladas:

Tabla 36. Correlaciones entre las variables Empleabilidad percibida, Satisfacción, Reputación percibida y Escala de oportunidades recibidas y clientes en los últimos 6 meses. Cuestionario pretest

	Escala empleabilidad percibida	Escala satisfacción	Escala reputación percibida	Escala oportunidades laborales recibidas	Clientes en últimos 6 meses
Escala empleabilidad percibida	1				
Escala satisfacción	,616(**)	1			
Escala reputación percibida	,533(**)	,525(**)	1		
Escala oportunidades laborales recibidas	,335(**)	,406(**)	,414(**)	1	
Clientes en últimos 6 meses	,295(**)	,367(**)	,375(**)	,469(**)	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como se puede comprobar, existe una relación significativa entre la variable mediadora empleabilidad percibida y los indicadores de empleabilidad. Así, cuando aumentan las puntuaciones de empleabilidad percibida, también lo hacen las de satisfacción laboral, las de oportunidades laborales, reputación percibida y las de la escala de clientes. Una conclusión de estos resultados es que las variables de empleabilidad también están vinculadas. La correlación de mayor cuantía es entre la empleabilidad percibida y la satisfacción laboral (.616).

Así mismo, la planificación y desarrollo del proyecto y marca personal (la otra variable mediadora input), debe relacionarse con las actividades de promoción profesional, ya que, si tienes un proyecto profesional que incluya el darse a conocer, se deben traducir en acciones. Si no hay acciones, ese proyecto no se está ejecutando.

En la siguiente tabla 37 se describen las relaciones halladas con los datos de los 357 participantes del estudio pretest.

Tabla 37. Correlaciones entre Escala de Desarrollo del Proyecto Profesional y la Escala de Actividades de Promoción y número de contactos. Cuestionario pretest

	Escala proyecto profesional	Escala actividades de promocion	Nº contactos en red principal
Escala proyecto profesional	1		
Escala actividades de promocion	,580(**)	1	
Nº CONTACTOS en Red principal	,234(**)	,399(**)	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Efectivamente el grado de desarrollo del proyecto profesional se relaciona con el número de actividades de promoción que hace el individuo y con el número de contactos en su red social principal. Ello permite afirmar que cuanto más está desarrollado el proyecto profesional, más actividades y contactos tiene el individuo.

El grado de desarrollo del proyecto profesional y el grado en el que la persona se promociona se presupone que tiene una relación con la empleabilidad: ya sea con una mayor satisfacción (me siento satisfecho con lo que hago), con las oportunidades profesionales y/o con la reputación percibida.

En la tabla 38 se describen las relaciones del grado de tener un proyecto profesional con variables de empleabilidad.

Tabla 38. Correlaciones entre las variables Escala de desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal, escala de actividades de promoción y el resto de variables de empleabilidad. Cuestionario Pretest

	Escala proyecto profesional	Escala actividades de promoción	Nº contactos en red principal	Escala satisfacción	Escala reputación percibida	Escala oportunidades laborales recibidas	Cientes en últimos 6 meses
Escala proyecto profesional	1						
Escala actividades de promoción	,580(**)	1					
Nº CONTACTOS en Red principal	,234(**)	,399(**)	1				
Escala satisfacción	,375(**)	,335(**)	,178(**)	1			
Escala reputación percibida	,464(**)	,350(**)	,168(**)	,525(**)	1		
Escala oportunidades laborales recibidas	,490(**)	,744(**)	,447(**)	,406(**)	,414(**)	1	
Cientes en últimos 6 meses	,393(**)	,408(**)	,165(**)	,367(**)	,375(**)	,469(**)	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como se puede observar, la variable “grado de desarrollo profesional” está relacionada con el número de oportunidades profesionales, con la reputación percibida y con la satisfacción laboral.

Los resultados indican que también existe una relación significativa entre el resto de variables. Las personas que forman parte de la muestra, que tienen un mayor desarrollo del proyecto profesional, realizan más actividades de promoción y finalmente tienen mayores índices de empleabilidad (satisfacción, sentimiento de reputación, oportunidades laborales y número de clientes en los últimos 6 meses). La relación más fuerte se da entre las actividades de promoción y las oportunidades recibidas ($.744$).

Otra relación esperada es que la situación laboral actual (grado de relación de su situación laboral en los últimos seis meses con su proyecto profesional, grado de mejora de su situación laboral y media de sus ingresos en el último medio año) debe correlacionar con las variables mediadoras input (percepción de competencia y/o actitud hacia el trabajo). Y del mismo modo debe estar vinculada con la planificación y desarrollo del proyecto y marca personal.

En la tabla 39 se representan las relaciones entre las variables de la situación laboral, con las variables mediadoras input. Existe una relación positiva entre el sentimiento de competencia, actitud laboral, grado de desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal, y la situación actual (grado de vinculación entre realidad laboral y proyecto, grado de mejora profesional en los últimos meses y nivel de ingresos económicos). La relación más fuerte la hallamos entre el grado de vinculación entre la situación laboral y el proyecto profesional y el grado de mejora en los últimos meses en cuanto a la situación laboral respecto al proyecto ($.738$).

Tabla 39. Correlaciones entre variables de situación laboral con variables mediadoras input. Cuestionario Pretest

	Escala sentimiento competencia	Escala actitud hacia el cambio	Escala proyecto profesional	Escala grado de vinculación situación laboral con proyecto	Escala grado de mejora de la situación laboral respecto al proyecto	Media de ingresos económicos mensuales por su actividad profesional
Escala sentimiento competencia	1					
Escala actitud hacia el cambio	,406(**)	1				
Escala proyecto profesional	,432(**)	,462(**)	1			
Escala grado de vinculación situación laboral con proyecto	,266(**)	,240(**)	,394(**)	1		
Escala grado de mejora de la situación laboral respecto al proyecto	,334(**)	,310(**)	,481(**)	,738(**)	1	
MEDIA DE INGRESOS económicos mensuales por su actividad profesional	,251(**)	,252(**)	,342(**)	,431(**)	,504(**)	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Así mismo, elementos de la situación laboral deben de estar vinculados con variables mediadoras output: empleabilidad percibida y actividades de promoción y número de clientes.

En la tabla 40 se muestran las relaciones encontradas entre las variables de situación laboral y las mediadoras output (empleabilidad percibida y actividades de promoción). De nuevo existen relaciones significativas en un nivel del 0,01 en la mayoría de variables. No obstante, el número de contactos tiene relaciones más débiles con el el resto de escalas.

Tabla 40. *Correlaciones entre variables de situación laboral con variables mediadoras output. Cuestionario Pretest*

	Escala grado de vinculación situación laboral con proyecto	Escala grado de mejora de la situación laboral respecto al proyecto	Escala empleabilidad percibida	Escala proyecto profesional	Nº contactos en red principal
Escala grado de vinculación situación laboral con proyecto	1				
Escala grado de mejora de la situación laboral respecto al proyecto	,738(**)	1			
Escala empleabilidad percibida	,413(**)	,497(**)	1		
Escala proyecto profesional	,394(**)	,481(**)	,322(**)	1	
Nº CONTACTOS en Red principal	,154(**)	,113(*)	,187(**)	,234(**)	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Por último, la situación laboral debe estar relacionada con elementos de la empleabilidad: satisfacción laboral, oportunidades profesionales y reputación percibida.

Tabla 41. Correlaciones entre la situación laboral con las variables de empleabilidad

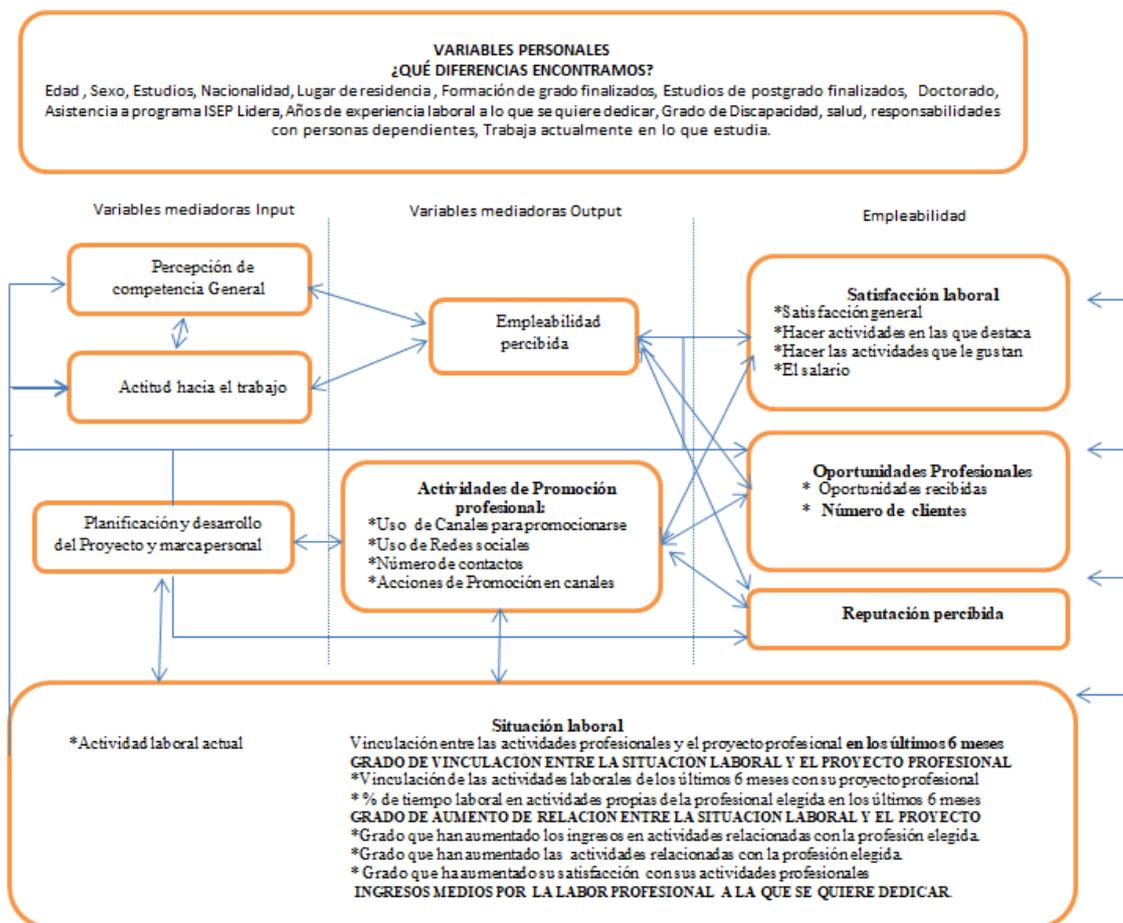
	Escala grado de vinculación situación laboral con proyecto	Escala grado de mejora de la situación laboral respecto al proyecto	Escala satisfacción	Escala reputación percibida	Escala oportunidades laborales recibidas	Clientes en últimos 6 meses	Media de ingresos económicos mensuales por su actividad profesional
Escala grado de vinculación situación laboral con proyecto	1						
Escala grado de mejora de la situación laboral respecto al proyecto	,738(**)	1					
Escala satisfacción	,563(**)	,622(**)	1				
Escala reputación percibida	,502(**)	,545(**)	,525(**)	1			
Escala oportunidades laborales recibidas	,428(**)	,479(**)	,406(**)	,414(**)	1		
Clientes en últimos 6 meses	,474(**)	,468(**)	,367(**)	,375(**)	,469(**)	1	
MEDIA DE INGRESOS económicos mensuales por su actividad profesional	,431(**)	,504(**)	,440(**)	,344(**)	,392(**)	,416(**)	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 41 se presentan las relaciones encontradas, que son en todos los casos significativas. Dicho todo esto, la relación esperada se confirma: la situación laboral está relacionada con factores de empleabilidad, especialmente con satisfacción laboral y con reputación. Cabe destacar la relación entre el grado de mejora en la situación laboral a los 6 meses de acabar el programa, y la satisfacción laboral (,622).

Las conclusiones relativas a este apartado son que el cuestionario sirve para dar respuesta a un posible entramado teórico descrito en la fase de delimitación conceptual ya que los resultados encontrados se corresponden con los presupuestos teóricos. En la figura 10 se establecen las relaciones encontradas con los datos de la muestra de 357 participantes del pretest y que se corresponden con las relaciones esperadas. No obstante, este modelo de relaciones no describen causalidad. Más adelante procuraremos confirmar los efectos de las variables mediadoras input, y las output en las variables de empleabilidad mediante un análisis SEM de ecuaciones estructurales.

Figura 10. Relaciones encontradas en el pretest



2.8 Planificación temporal

A continuación, en la tabla 42, se muestran los objetivos de la investigación y el momento en el que se han conseguido:

Tabla 42. Objetivos de la investigación y temporalización

OBJETIVO	FECHA CUANDO SE CONSIGUE EL OBJETIVO
1. Diseño de un programa para desarrollar el propio proyecto profesional y de la marca personal.	Enero 2017
2. Realización de la evaluación del diseño, por parte de expertos.	Marzo y abril 2017
3. Evaluación del proceso de aplicación del programa mediante dos cursos piloto.	Abril 2017
4. Análisis del modelo teórico de relaciones entre variables mediante un análisis de ecuaciones estructurales con los datos experimentales	Mayo-junio 2017
5. Evaluar los resultados en cuanto a la eficacia, efectividad, eficiencia e impacto del programa en la empleabilidad de los participantes, mediante un cuestionario compuesto por escalas ya existentes y otras elaboradas ad hoc para el estudio. (estudio pretest-postest con 2 grupos experimentales y 2 grupos control	Mayo 2017
a. Medida pretest	Mayo-septiembre 2017
b. Aplicación del programa	GE1N (Barcelona) 26 y 27 de mayo GE1N (Madrid) 7 y 8 de julio GE2L (Madrid) 10 y 11 de julio GE1N (Valencia) 8 y 9 de septiembre
c. Medida postest	Marzo 2018
6. Comprender las dificultades de los participantes en el desarrollo y elaboración del proyecto, así como los factores de éxito. (Estudio cualitativo)	Agosto 2017- Marzo 2018

2.9 Especificación del diseño de análisis de datos

El diseño de análisis incluyó, según los objetivos de esta tesis, el cálculo de diferentes estadísticos. A continuación, en la tabla 43, se identifican para cada etapa de la tesis.

Tabla 43. *Objetivos y análisis estadísticos utilizados*

OBJETIVO	Análisis de datos aplicado
Evaluar el diseño del programa.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de descriptivos, análisis de fiabilidad del cuestionario de evaluación del diseño por parte de los expertos. Análisis de la correlación intraclase.
Realizar la evaluación del proceso, de la aplicación, del programa.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de descriptivos y medidas de tendencia central del cuestionario de evaluación del proceso.
Validación del cuestionario para evaluar el proyecto profesional y las variables de empleabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de descriptivos de los ítems. • Análisis factorial exploratorio y confirmatorio de las nuevas escalas • Análisis de la fiabilidad de las escalas (Alfa de Cronbach) • Correlaciones para hallar la estabilidad temporal. • Correlaciones entre las variables para verificar la validez externa de las puntuaciones.
Análisis del modelo teórico de relaciones entre variables mediante un análisis de ecuaciones estructurales con los datos experimentales.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los modelos de Ecuaciones estructurales (SEM), para evaluar el ajuste de los datos al modelo teórico.
Evaluar los resultados del programa, en cuanto a eficacia, efectividad, eficiencia e impacto del programa en la empleabilidad de los participantes, mediante un cuestionario compuesto por escalas ya existentes y otras elaboradas ad hoc para el estudio (análisis del cambio).	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la distribución normal (análisis de Kolmogorof) • Tablas de contingencia, para comparar la composición de grupos. • Modelos lineales generales (MLG) de medidas repetidas para medir efectos y la interacción de la variable dependiente (asistencia al programa). • Análisis Anova de un factor, prueba de Levene para la igualdad de varianzas de los diferentes grupos y tablas de contingencia para verificar la equivalencia y homogeneidad entre el Grupo Control y el experimental. • Pruebas T para muestras independientes para comparar medias entre los grupos experimental y control. • Pruebas T para muestras relacionadas para evaluar las mejoras en el postest de las variables. • Análisis de la d de Cohen para cuantificar los cambios entre el pretest y el postest tanto en el grupo control y el grupo experimental. • Análisis del cambio mediante un análisis SEM, con la variable independiente “asistencia al Programa”.
Comprender las dificultades de los participantes en el desarrollo y elaboración del proyecto, así como los factores de éxito. Estudio cualitativo	<ul style="list-style-type: none"> • Índice de Kappa de Cohen. • Índice de correlación intraclase.

Para la fase de evaluación del diseño del programa mediante los expertos, se utilizaron los análisis descriptivos, medidas de tendencia central, un análisis de fiabilidad del cuestionario y un análisis de correlación intragrupo.

Para la validación de las escalas del cuestionario principal se realizó una evaluación cualitativa de ítems del cuestionario piloto. Se esperaban hallar evidencias empíricas de la estructura interna de la prueba, y resultados óptimos de la estimación de la fiabilidad de las diferentes escalas. Del mismo modo se procuró encontrar evidencias externas de la validez de las puntuaciones.

Con este análisis se reelaboró el cuestionario pretest y se obtuvieron los resultados de los 357 participantes en la investigación. Se procedió con el estudio estadístico de los datos en la fase pretest, con:

- a) Análisis descriptivo de la muestra que respondió al cuestionario.
- b) Análisis de la estructura interna de la prueba.
- c) Análisis de la fiabilidad de las escalas utilizadas.
- d) Análisis de las correlaciones encontradas y validez del modelo.

Para contrastar los datos empíricos del pretest con el modelo teórico de la investigación se aplicó un análisis de los modelos de ecuaciones estructurales (SEM).

Al finalizar el programa en su parte presencial, se pasó una encuesta para evaluar el proceso y la aplicación del programa. Dicha encuesta constó de los ítems vinculados con la satisfacción con el curso. Se realizó un análisis de las medidas de tendencia central y de distribución.

Tras al menos seis meses de haber acabado la parte presencial, recibieron el cuestionario final de nuevo tanto el grupo control como el experimental para evaluar las diferencias existentes entre ambos grupos, así como los efectos; y para identificar si había habido mejoras en la empleabilidad. En este sentido, se hizo un análisis del modelo lineal general de medidas repetidas para ver las diferencias e interacción de la asistencia al programa en la totalidad de variables del estudio, y, por tanto, evaluar la eficacia y la efectividad del programa. Así mismo, se realizó una comparación intragrupo para ver si había mejorado el grupo experimental en términos de empleabilidad. Pero también se hizo una

comparativa intergrupo, entre el experimental y el control, para corroborar que sí que habría en esta ocasión diferencias significativas.

Para corroborar la hipótesis de esta investigación, es importante que los grupos control y experimental sean equivalentes, estadísticamente hablando, en sus variables en el pretest; ello con el objetivo que puedan compararse en el posttest. Será importante averiguar el grado de significatividad de las diferencias de las puntuaciones entre el pretest y el posttest en el grupo experimental y del tipo de relación existente entre tener un proyecto profesional y de marca personal y la empleabilidad, al finalizar el programa. Se identificó, mediante el MLG de medidas repetidas, el efecto de la interacción de asistir al programa en el grado de desarrollo del proyecto profesional en ambos grupos (GC y GE), para evaluar la eficacia y la efectividad en las variables de empleabilidad. Finalmente, lo interesante es hallar un modelo SEM de relación entre variables que permita explicar la influencia de tener un proyecto profesional y de marca personal en ciertas variables de empleabilidad. Así mismo, se puso como variable independiente la asistencia al programa de los participantes pertenecientes al grupo experimental, para ver los efectos de causalidad en el resto de variables.

Para la validación del sistema de categorías del estudio cualitativo se utilizó el Índice de Kappa de Cohen y la correlación intraclase, para ver el grado de coincidencia en la codificación de los jueces.

Capítulo 3. Resultados de la evaluación del contexto, del diseño y de la aplicación

3.1 Resultados de la evaluación del contexto del programa

Con la evaluación del contexto, y de acuerdo a Tejada (1997), quisimos analizar las limitaciones y posibilidades del contexto donde se va a desarrollar nuestro programa, con el fin de definirlo y ajustarlo. Los indicadores que se tuvieron en cuenta son los que se enumeran a continuación. El instrumento utilizado es la observación del propio investigador tras más de 5 años trabajando en la institución, y datos obtenidos del proyecto de la organización y memoria anual. En la tabla 44 se describen los resultados de dicho análisis del contexto.

Tabla 44. Evaluación del Contexto de la institución

1- Caracterización del entorno
<ul style="list-style-type: none">• Tipo de institución y enclave: Institución especializada en formación de postgrado en los ámbitos de la educación y la salud y áreas afines, con más de 30 años de historia y más de 20.000 profesionales formados.• Procedencia sociocultural de los destinatarios: la mayoría de ellos pertenece a una clase social media-alta, con recursos económicos para estudiar estos programas. Un 25% son de origen latinoamericano.
2- La institución por dentro
<ul style="list-style-type: none">• <i>Enseñanzas o formación que imparte:</i> imparte enseñanzas de postgrado en las áreas de psicología clínica, coaching, educación, neuropsicología y logopedia.• <i>Nº de profesores y alumnos:</i> más de 400 profesores que tienen al menos 10 años de experiencia en su ocupación. Y más de 1.000 estudiantes al año.• <i>Aspectos organizativos:</i> la institución tiene varias sedes en Barcelona, Madrid y Valencia. Comparten los mismos programas. Tienen sistema de calidad.• <i>Características de los programas que se desarrollan:</i> se basan en la aplicación práctica y el desarrollo de competencias para el emprendimiento.• <i>Clima relacional:</i> es un clima académico• <i>Medios y recursos disponibles:</i> los necesarios para el desarrollo de las acciones formativas planificadas.
3. Evaluación del entorno
<ul style="list-style-type: none">• <i>Necesidades y posibilidades formativas:</i> una salida laboral habitual del perfil de alumnos que se forman en el centro es el autoempleo o el que les contraten en una institución privada. Por lo tanto, necesitan competencias para saber destacar y venderse. La excepción es cuando trabajan como maestros o desean opositar. Aun así, se trata de profesiones en las que existen muchas posibilidades de proyección profesional hacia la docencia, la investigación, la publicación de libros, etc. La empleabilidad no se trata sólo de conseguir un trabajo, si no que la persona puede desarrollarse de modo mucho más amplio con el fin de responder a su misión como profesional del desarrollo de las personas.• <i>Recursos necesarios y disponibles:</i> existen los recursos necesarios para el desarrollo de la acción formativa.• <i>Valoración de la situación:</i> si bien la formación es necesaria, muchos alumnos no la consideran importante. El % de alumnos que han asistido anteriormente a este programa de emprendimiento es el 10% aproximadamente del total de los alumnos.• <i>Situaciones facilitadoras y obstaculizadoras:</i> son alumnos que pagan por sus estudios allá y hay que permitir su asistencia al programa en el momento que pueden. Muchos de estos alumnos vienen de otras ciudades para formarse. Por ejemplo, en la Sede de Madrid asisten alumnos de 45 provincias de España. Además, el que se desarrollen los cursos en fin de semana, hace que no siempre puedan venir todos los alumnos.

De este análisis del contexto se desprendieron una serie de decisiones en el diseño del programa:

1. En primer lugar, la propia decisión de diseñar este programa, partiendo de este análisis contextual.
2. El realizar el programa presencial de forma intensiva, en un máximo de 2 días, y en fin de semana, para facilitar la asistencia de quien quisiera realizarlo.
3. Al ser un perfil homogéneo de estudiantes, se procedió a diseñar actividades y ejemplos adaptados a estas profesiones.
4. Se adaptó el lenguaje y los ejemplos a alumnos latinoamericanos.
5. Se planificaron actividades de promoción para que los estudiantes se motivaran a participar en el programa o en la investigación.

3.2 Resultados de la evaluación del diseño o de entrada

Después de decidir lo oportuno de la creación del programa tras el análisis del contexto y de necesidades, y la definición de los elementos del mismo: objetivos, contenidos, medios, recursos, metodología, temporalización, evaluación, etc. se procedió a evaluar el diseño del programa. Pero nos referimos al diseño del programa “a priori”. Esta evaluación se denomina también “de entrada” (Tejada, 1990), ya que aún no se ha ejecutado el programa. Los indicadores y criterios de evaluación deben concretarse, así como la fuente de información, quién la realiza, el instrumento y el momento de hacerlo. La fuente de información para analizar la propiedad del diseño del programa fue la consulta o el asesoramiento por parte de expertos y el análisis de otros programas de las mismas características. Principalmente, la evaluación de entrada se realizó con estos primeros, aunque también se hizo una breve comparativa con los elementos que deben contener los programas de orientación profesional basados en la Gestión Personal de la Carrera y Proyecto Profesional y de Vida, descritos en la contextualización teórica.

Como se podrá comprobar, se han tomado diversos indicadores. La fuente de información serán expertos que responderán una escala y podrán hacer observaciones a cada elemento evaluado. Nos hemos basado en la escala de evaluación del diseño de programas

mediante juicios de expertos de Maquilón (2005), pero adaptando el cuestionario a nuestro programa y haciéndolo más reducido. Dicha escala tiene 5 niveles de respuesta, siendo (1) Nunca, (2) A veces, (3) A Menudo, (4) Frecuentemente y (5) Siempre/sí.

3.2.1 Resultados de la evaluación del diseño del programa, por comparación de modelos

El informe de evaluación es el último paso a realizar en la evaluación del diseño. En primer lugar, vamos a realizar un pequeño comentario sobre los contenidos que debe tener un programa según la perspectiva de los programas de orientación profesional que trabajan la Gestión Personal de la Carrera y, como segundo enfoque, los Proyectos Profesionales y de Vida.

A continuación, en la tabla 45 y 46 se presentan los elementos que deben contener dichos programas descritos en la contextualización teórica; en la última columna de la derecha se incluye un comentario sobre si se contempla en nuestro programa o no.

Tabla 45. Análisis de nuestro programa con respecto a los elementos de los programas de orientación profesional basados en los proyectos profesionales y de vida

Elementos de los programas de Orientación Profesional basados en los proyectos profesional y de vida (Romero, 2004)	ANÁLISIS
<p>Aprender a explorar sobre sí mismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valores, sueños, expectativas, motivaciones, cuestionamiento de la propia historia de vida, formación... 	<p>El programa diseñado tiene como fin la exploración y el autoconocimiento.</p>
<p>Aprender a explorar sobre el entorno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades educativas, requisitos legales, situación económica, tecnológica, sociológica... 	<p>Del mismo modo, cuando se analiza el entorno de cada participante, los elementos que les alejan de su visión, y realizan su DAFO, estamos respondiendo a este punto de los programas para el desarrollo del proyecto profesional y de vida.</p>
<p>Construir la identidad personal y colectiva (cristalización):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer lo que se puede llegar a ser como individuo o grupo. Identificar roles profesionales que se desean desempeñar. Significado del trabajo 	<p>Nuestro programa contempla este elemento cuando identifican su posicionamiento como profesionales y definen qué quieren conseguir. Así mismo, con la definición de la misión se está respondiendo a la pregunta del sentido del trabajo.</p>
<p>Aprender a tomar decisiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender el proceso y los factores que influyen (identificar lo deseable de lo posible) 	<p>Todo el planteamiento para la creación del proyecto profesional es para aprender a tomar decisiones en la vida. Por tanto, también se cubre este indicador.</p>
<p>Aprender a elaborar un plan (realización)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de acciones, consecuencias de las mismas, afrontamiento de dificultades y establecimiento de estrategias. 	<p>Del mismo modo, nuestro programa de orientación profesional tiene como meta que los participantes elaboren un plan con las respectivas estrategias, pero basándose en las dificultades obtenidas con el DAFO.</p>
<p>Desarrollo de la empleabilidad y ocupabilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Curriculum, autoestima profesional, Técnicas y estrategias de inserción, planificación de la búsqueda de empleo, canales de búsqueda de empleo, autoempleo. Preparación para la movilidad geográfica y cultural. Desarrollo continuo de competencias profesionales 	<p>Todos estos elementos relacionados con la planificación y técnicas de búsqueda de empleo, se trabajan de forma diferente a otros programas más tradicionales de orientación profesional. Al crear el propio proyecto profesional están aprendiendo a responder a las preguntas clásicas de la entrevista de trabajo (a qué te dedicas, tus fortalezas, debilidades, motivaciones, objetivos, etc.), y así mismo, se enseña a utilizar los canales menos habituales, pero quizá más efectivos, en la búsqueda de trabajo. El aspecto del desarrollo continuo de competencias también se estimula al permitir al participante identificar las áreas de mejora.</p>
<p>Desarrollo de competencias participativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implicarse en proyectos colectivos (colegios profesionales, voluntariado en ONGs, etc.). 	<p>Este elemento es un canal de promoción que se trabaja dentro del programa, y que además se incluye en el cuestionario como variable a considerar</p>
<p>Planificación del ocio y tiempo libre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar el equilibrio entre el tiempo del trabajo y el tiempo libre. 	<p>También se considera la necesidad de contemplar los objetivos vitales y de tiempo libre, que compiten con las metas profesionales, para hacer del proyecto un plan factible.</p>

Tabla 46. Análisis de nuestro programa con respecto a los elementos de los programas de orientación profesional basados en la gestión personal de la carrera

Elementos de los programas de Orientación Profesional basados en la Gestión Personal de la carrera (Greenhaus y Callanan, 1994)	ANÁLISIS
Exploración de la carrera <ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de uno mismo. Conocimiento del entorno. <i>Toma de consciencia de la carrera profesional.</i> 	En nuestro programa se contempla sobre todo el autoconocimiento y la toma de consciencia de la carrera profesional
Establecimiento de metas <ul style="list-style-type: none"> En base a la exploración de la carrera se establecen metas claras y realistas. Son el reflejo de lo que se quiere alcanzar 	El planteamiento de objetivos es un elemento clave en la creación de los proyectos profesionales en nuestro programa.
Estrategias de carrera <ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de competencias, esfuerzo en el trabajo, participación en el trabajo. Redes sociales 	La creación de estrategias es fundamental en nuestro programa, tanto la creación de redes como la identificación de clientes, mensajes y canales para conseguir los objetivos
Evaluación <ul style="list-style-type: none"> Feedback de metas, estrategias y comportamientos 	No se contempla claramente en el programa, pero está implícita ya que el alumno va obteniendo feedback de sus estrategias empleadas tras la parte presencial.

En definitiva, se puede decir que seguramente el programa diseñado en esta tesis comparte los elementos de los programas de orientación profesional basados en la Gestión Personal de la Carrera y el Proyecto Profesional y de Vida. Se hace hincapié en considerar la necesidad de incluir un seguimiento y el feedback en los alumnos de sus acciones emprendidas.

3.2.2 Resultados de la evaluación del diseño del programa, por parte de expertos

Los resultados de la evaluación del diseño por parte de expertos se resumen en la tabla 47 donde se exponen los datos descriptivos, así como las medidas de tendencia central. Se halló que un grado de consistencia interna de la escala de 0,93.

Así mismo, los expertos hicieron algunas observaciones sobre los indicadores con menor puntuación media (véase tabla 48).

Tabla 47. Datos descriptivos de los 11 expertos que evaluaron el programa

	Media	Mediana	Moda	Mín.	Máx.	SD
1. El programa parte de un análisis de Necesidades	4,73	5	5	3	5	0,65
2. La correcta implementación del programa puede dar respuesta a las necesidades detectadas en el contexto de referencia.	4,36	5	5	3	5	0,81
3. El programa puede cubrir las necesidades de distintos grupos, independientemente de que sean homogéneos o heterogéneos, dentro de un contexto ecológico	4,27	4	5	3	5	0,79
4. El contexto de aplicación se ha tenido en cuenta para el diseño del programa de intervención	4,64	5	5	4	5	0,50
5. El programa puede implementarse en otros contextos con características y necesidades análogas, obteniendo resultados similares.	4,45	4	4	4	5	0,52
6. El programa se ha diseñado siguiendo un modelo teórico que lo sustente.	3,91	4	4	2	5	0,94
7. Los objetivos, tanto generales como específicos, están recogidos en el programa.	4,18	5	5	2	5	1,08
8. Los objetivos del programa aparecen formulados correctamente.	4,27	4	5	2	5	0,90
9. El programa, teniendo en cuenta la situación de partida, puede ser eficaz en la consecución de los objetivos de mejora.	4,64	5	5	4	5	0,50
10. El programa presenta la secuencia de contenidos y actividades.	4,73	5	5	3	5	0,65
11. Existe una organización lógica en la secuenciación de los contenidos y actividades.	4,73	5	5	4	5	0,47
12. El programa recoge la metodología general y específica del programa	4,36	4	4	4	5	0,50
13. La metodología propuesta en el programa, es adecuada para cubrir objetivos, contenidos y para los destinatarios.	4,64	5	5	4	5	0,50
14. La metodología empleada en el desarrollo de los contenidos del programa, puede fomentar la participación de los destinatarios en la construcción de sus propios aprendizajes.	4,64	5	5	4	5	0,50
15. Los recursos materiales y humanos necesarios para la implementación del programa han sido previstos	4,45	5	5	2	5	0,93
16. Los recursos materiales y humanos, necesarios para la implementación del programa, con las suficientes garantías de éxito, son razonables	4,36	5	5	2	5	1,03
17. Se ha realizado una planificación temporal del programa y de cada bloque de contenidos o unidades didácticas	4,64	5	5	3	5	0,67
18. El tiempo necesario para la correcta aplicación del programa es suficiente y no supone una utopía.	3,91	4	4	3	5	0,54
19. El programa presenta un carácter dinámico, dando al responsable del mismo, la posibilidad de adecuar la implementación del programa a las diversas situaciones que pudieran presentarse.	4,73	5	5	4	5	0,47
20. Los destinatarios del programa han sido descritos.	4,73	5	5	3	5	0,65
21. El programa es adecuado y válido para los destinatarios del programa.	4,64	5	5	3	5	0,67
22. El programa tiene prevista su evaluación, integrando todos los aspectos evaluables	4,64	5	5	4	5	0,50
23. Los procedimientos de evaluación son congruentes con los objetivos, contenidos y metodología del programa	4,64	5	5	4	5	0,50
24. El diseño de evaluación del programa posee una adecuada calidad técnica.	4,36	5	5	2	5	0,92
25. El diseño de evaluación es útil, para llevar a cabo la evaluación del programa en todos sus aspectos evaluables.	4,45	5	5	2	5	0,93
26. El diseño de la evaluación es viable, es decir, que resulta factible el llevarlo a cabo.	4,45	5	5	2	5	0,93
27. El responsable del programa posee la adecuada formación, conocimientos y capacidades para implementar y evaluar el programa de un modo adecuado	<u>4,91</u>	5	5	4	5	0,30
	4,50	Media	0,25	Sd		

Tabla 48. Observaciones cualitativas de los expertos a los indicadores del diseño del programa

INDICADORES	OBSERVACIONES DE MEJORA
6. El programa se ha diseñado siguiendo un modelo teórico que lo sustente.	<p>1. Si bien si se fundamenta el programa, creo que le daría más fuerza destacar más las teorías en la base de las competencias concretas a potenciar.</p> <p>2. El modelo aparece poco explicitado en el programa, sería conveniente describir el modelo sobre el que se fundamenta dicho programa. En cambio, en el powerpoint sí que aparece muy bien desarrollado el modelo.</p> <p>4. Conozco el concepto de la marca personal y está bien reflejada, documentada, ...</p> <p>5. Si. Se ha consultado abundante bibliografía y se han tenido en cuenta modelos actuales en orientación laboral</p> <p>9. Considero que sería necesaria una fundamentación teórica mayor.</p>
7. Los objetivos, tanto generales como específicos, están recogidos en el programa.	<p>3. Los objetivos generales, pero no los específicos y competenciales.</p> <p>5. Carece de objetivos específicos</p> <p>7. Desde mi perspectiva falta mayor detalle en los objetivos específicos diferenciadores</p> <p>9. No se definen objetivos específicos. Hay un objetivo general que se refiere a dos aspectos.</p>
8. Los objetivos del programa aparecen formulados correctamente.	<p>5. Aunque carece de objetivos específicos en el diseño del programa se perciben con claridad en la programación</p> <p>6. Convendría formularlos más escuetamente.</p> <p>9. Faltaría formulación de objetivos específicos. Los objetivos de las sesiones de trabajo no se corresponderían aunque podrían servir de referencia englobándolos.</p>
16. Los recursos materiales y humanos, necesarios para la implementación del programa, con las suficientes garantías de éxito, son razonables	<p>4. En todo caso y si durara más tiempo o bien ocupara más días añadiría cierta dosis de flipped classroom: no partir de cero cada sesión con el powerpoint como hilo conductor, sino adelantarles lecturas, vídeos, ejercicios, ... y ponerlos en común y revisar en el aula</p> <p>5. En este caso son más importantes los recursos humanos que provienen del raport que es capaz de establecer el ponente. Los recursos audiovisuales son suficientes.</p>
18. El tiempo necesario para la correcta aplicación del programa es suficiente y no supone una utopía.	<p>2. A veces creo que el tiempo es un poco justo para el desarrollo de las actividades</p> <p>4. Quizás me parece muy concentrado en dos días para asimilar conceptos y ponerlos en práctica ... pero se supone que son adultos, profesionales, saben a lo que van, ... y está el periodo de seguimiento. Como alternativa, poder hacerlo en dos semanas consecutivas, para tener espacio en medio de leer, escribir, asentar, ...</p> <p>5. El tiempo se espera quede corto para la realización del programa</p> <p>8. El tiempo es mínimo. Si se pudiera disponer de más tiempo, mejor.</p> <p>10. Creo que es ambicioso el programa para el tiempo que se propone. Habrá que hacer el pilotaje necesario.</p>
Observaciones generales	<p>10. Creo que las mujeres no se sentirán representadas. Falta hacerlas sentir qué también tienen personas de referencia (no aparecen en las diapositivas) y que se hace mención de sus problemas específicos en relación a sí mismas y al mercado laboral. Ex: los miedos de las mujeres son diferentes a los de los hombres</p> <p>9. Faltaría la secuencia de los contenidos más explícita ligada a las actividades.</p> <p>9. Considero que lo que estableces como criterios en realidad no lo son ya que no se corresponden con aspectos concretos a observar.</p> <p>9. Faltaría una formulación de los criterios de evaluación e indicadores.</p>

A partir de los datos se puede concluir lo siguiente:

- a) El programa alcanza una media de 4,5 sobre 5 puntos, y con una desviación típica de 0,25. Así mismo, existe una consistencia de los 11 jueces en la puntuación dada a cada indicador, lo que permite afirmar que el programa, de acuerdo a los expertos, tenía un diseño adecuado.
- b) Existen algunos indicadores que son más bajos, como, por ejemplo, los indicadores 6 (fundamentación teórica), 7 (objetivos generales y específicos) y 18 (tiempo suficiente) y se han realizado algunas observaciones. Partiendo de ellas se plantearon las siguientes mejoras:
 - Explicitar la fundamentación teórica en el programa
 - Enumerar los objetivos específicos, que son los que no están explícitos en el programa.
 - Conseguir el equilibrio entre una duración del programa justa y la consecución de los objetivos, ampliando el programa hasta los 6 meses mediante seguimiento individualizado.
 - Enumerar los contenidos dentro del programa.
 - Buscar una representación de ejemplos de mujeres para garantizar la igualdad de género.
 - Determinar más los criterios e indicadores de evaluación.

Como se indicó previamente, en el ANEXO 1 se encuentra el programa definitivo que se desarrolló, tras esta evaluación del diseño y los cambios desarrollados.

3.3 Resultados de la evaluación del proceso. Aplicación del programa

En este apartado se expondrán los resultados de la evaluación del proceso de desarrollo del programa en los dos grupos piloto, que sirvieron para evaluar su aplicación preliminar, y posteriormente con los grupos experimentales.

3.3.1 Aplicación con los grupos piloto

Los resultados de la encuesta final de evaluación del proceso, respondida por los estudiantes de los 2 grupos piloto, son los que aparecen en la tabla 49 (para el grupo 1) y en la tabla 50 (para el grupo 2). El criterio para cada indicador era superar una media de 4,5

puntos. De los resultados se desprende que el programa funcionó convenientemente en la fase de implementación piloto. Todos los indicadores superaron el objetivo, excepto el de duración del programa y metodología empleada en el primer grupo. Para el segundo grupo se amplió el programa a la duración real (11 horas) y se obtuvo una puntuación superior a 4,5 en ambos indicadores, subsanando el problema. En general, la puntuación media final de 4,69 y 4,71 es una evidencia clara de la satisfacción de las 48 personas que participaron en los dos programas piloto. Sólo una persona puntuó de media un 3,7. El resto puntuó entre 4,3 y 5,0.

En el ANEXO 5 se adjunta el cuestionario de evaluación del proceso que fue utilizado en el programa definitivo.

Tabla 49. Datos descriptivos de la evaluación del proceso Grupo piloto 1 (n=29)

ASPECTOS A EVALUAR	STANDARDS	INDICADORES	Media	SD	Mínimo-Máximo	Moda	Mediana	Observaciones
Utilidad Profesional	Puntuación media de 4,5 sobre 5 en cada indicador	• Utilidad del programa para tu propio desarrollo profesional y personal	4,90	0,31	4-5	5	5	
Profesor		• Claridad en las explicaciones	4,86	0,35	4-5	5	5	
		• Conocimiento del tema	4,97	0,19	4-5	5	5	
		• Trato con los alumnos	4,93	0,26	4-5	5	5	
Contenido del curso		• El contenido del programa ha cumplido mis expectativas	4,55	0,57	3-5	5	5	Se quitó alguna actividad por falta de tiempo.
Estructura del curso		• Estructura del curso	4,83	0,47	3-5	5	5	
Metodología		• Realización de actividades prácticas	4,66	0,61	3-5	5	5	En cuanto a metodología, se necesitaría mayor participación y dinamización en algún momento del programa.
		• La metodología empleada por el docente resultó apropiada	4,38	0,62	3-5	4	4	
		• La carga de trabajo ha sido adecuada	4,79	0,41	4-5	5	5	
Duración		• La duración del programa es correcta	3,93	1,10	2-5	5	4	El curso tuvo una hora menos de duración, en esta prueba piloto.
Horario		• El horario de las clases es el apropiado	4,76	0,44	4-5	5	5	El horario no fue viernes tarde-sábado mañana, sino dos mañanas de 5 horas cada uno.
Valoración general del curso		• Valoración Global del programa	4,76	0,44	4-5	5	5	

La Media de todos los indicadores es un: **4,69 sobre 5,00**

Tabla 50. Datos descriptivos de la evaluación del proceso Grupo piloto 2 (n=19)

ASPECTOS A EVALUAR	STANDARDS	INDICADORES	Media	SD	Mínimo-Máximo	Moda	Mediana	Observaciones
Utilidad Profesional	Puntuación media de 4,5 sobre 5 en cada indicador	• Utilidad del programa para tu propio desarrollo profesional y personal	4,74	0,56	3-5	5	5	
Profesor		• Claridad en las explicaciones	4,74	0,45	4-5	5	5	
Contenido del curso		• Conocimiento del tema	4,89	0,32	4-5	5	5	
		• Trato con los alumnos	4,89	0,32	4-5	5	5	
Estructura del curso		• El contenido del programa ha cumplido mis expectativas	4,68	0,48	4-5	5	5	
		• Estructura del curso	4,68	0,48	4-5	5	5	
Metodología		• Realización de actividades prácticas	4,58	0,61	3-5	5	5	
		• La metodología empleada por el docente resultó apropiada	4,67	0,49	4-5	5	5	
		• La carga de trabajo ha sido adecuada	4,67	0,59	4-5	5	5	
Duración		• La duración del programa es correcta	4,56	0,62	3-5	5	5	El programa duró 11 horas
Horario		• El horario de las clases es el apropiado	4,74	0,45	4-5	5	5	
Valoración general del curso		• Valoración Global del programa	4,72	0,45	4-5	5	5	

La Media de todos los indicadores es un: **4,71 sobre 5,00**

3.3.2 Aplicación con los grupos experimentales

Tras el desarrollo del programa con cada uno de los grupos experimentales, y obtener los datos de los cuestionarios de evaluación del proceso tras la finalización de la parte presencial, se desprendieron algunas conclusiones

- Los 4 programas, con los 4 grupos experimentales, superaron el criterio general propuesto de 4,5 puntos de media.
- Así mismo, juntando todos los grupos experimentales, podemos afirmar que la implementación de los programas fue adecuada, con las lógicas áreas de mejora.
- Sólo en el grupo de Barcelona se identifica que quizá en “actividades prácticas”, “duración” y “horario” se obtuvo una puntuación inferior a la deseada.
- Dichos resultados se ratifican con los comentarios de los alumnos. Sería deseable una duración más larga del programa para tener tiempo para aplicar todas las actividades de realización del proyecto.
- Las puntuaciones de distribución tales como moda y mediana reflejan datos muy positivos de la aplicación del programa presencial.

En síntesis, se puede concluir que la aplicación del programa ha sido apropiada para cada grupo. En las tablas 51, 52, 53, 54 y 55 se presentan los resultados obtenidos de la aplicación del programa para el desarrollo del proyecto profesional y la marca personal con los descriptivos de cada ítem del cuestionario para los diferentes grupos. Una observación es que en cada grupo asistieron más estudiantes que participantes en el pretest y posttest de la investigación. Esto es porque asistieron personas que posteriormente no contestaron el cuestionario posttest por lo que no se incluyen en el estudio de efectividad posterior. En la tabla 56 se enumeran los comentarios cualitativos de los participantes.

Tabla 51. Resultados evaluación del proceso GEIN (Barcelona)

Grupo experimental Barcelona	Participantes	MEDIA	SD	Sobre 10	Moda	Mínimo	Máximo	Mediana
Utilidad Para Tu Propio Desarrollo Formativo, Profesional Y Personal	34	4,72	0,67	9,44	5	2	5	5
Claridad en las explicaciones del profesor	34	4,74	0,57	9,47	5	3	5	5
Conocimiento del tema del profesor	34	4,88	0,33	9,76	5	4	5	5
Trato con los alumnos por parte del profesor	34	5,00	0,00	10,00	5	5	5	5
El contenido del programa	34	4,71	0,68	9,41	5	2	5	5
La estructura del curso	34	4,65	0,69	9,29	5	3	5	5
La realización de actividades prácticas	34	4,34	0,97	8,68	5	1	5	5
La metodología empleada por el docente	34	4,56	0,61	9,12	5	3	5	5
La carga de trabajo durante todo el curso	34	4,53	0,79	9,06	5	2	5	5
La duración del programa para los objetivos del curso	34	4,18	1,00	8,35	5	1	5	4,5
El horario de clases	34	4,21	0,95	8,41	5	2	5	4,5
Valoración general del programa	33	4,64	0,47	9,27	5	4	5	5
		4,59		9,19				

Tabla 52. Resultados evaluación del proceso GEIN (Madrid)

Grupo experimental Madrid	Participantes	MEDIA	SD	Sobre 10	Moda	Mínimo	Máximo	Mediana
Utilidad Para Tu Propio Desarrollo Formativo, Profesional Y Personal	41	4,83	0,50	9,66	5	3	5	5
Claridad en las explicaciones del profesor	41	4,76	0,58	9,51	5	3	5	5
Conocimiento del tema del profesor	41	4,95	0,22	9,90	5	4	5	5
Trato con los alumnos por parte del profesor	41	4,98	0,16	9,95	5	4	5	5
El contenido del programa	41	4,85	0,36	9,71	5	4	5	5
La estructura del curso	41	4,83	0,44	9,66	5	3	5	5
La realización de actividades prácticas	41	4,63	0,70	9,27	5	2	5	5
La metodología empleada por el docente	41	4,80	0,51	9,61	5	3	5	5
La carga de trabajo durante todo el curso	40	4,60	0,74	9,20	5	2	5	5
La duración del programa para los objetivos del curso	40	4,73	0,60	9,45	5	3	5	5
El horario de clases	41	4,61	0,86	9,22	5	1	5	5
Valoración general del programa	40	4,80	0,46	9,60	5	3	5	5
		4,78		9,50				

Tabla 53. Resultados evaluación del proceso GEIN (Valencia)

Grupo experimental Valencia	Participantes	MEDIA	SD	Sobre 10	Moda	Mínimo	Máximo	Mediana
Utilidad Para Tu Propio Desarrollo Formativo, Profesional Y Personal	11	4,91	0,30	9,82	5	4	5	5
Claridad en las explicaciones del profesor	11	4,91	0,30	9,82	5	4	5	5
Conocimiento del tema del profesor	11	5,00	0,00	10,00	5	5	5	5
Trato con los alumnos por parte del profesor	11	5,00	0,00	10,00	5	5	5	5
El contenido del programa	11	4,73	0,47	9,45	5	4	5	5
La estructura del curso	11	4,82	0,40	9,64	5	4	5	5
La realización de actividades prácticas	11	4,64	0,50	9,27	5	4	5	5
La metodología empleada por el docente	11	4,73	0,47	9,45	5	4	5	5
La carga de trabajo durante todo el curso	9	4,67	0,50	9,33	5	4	5	5
La duración del programa para los objetivos del curso	11	4,55	0,69	9,09	5	3	5	5
El horario de clases	11	4,73	0,47	9,45	5	4	5	5
Valoración general del programa	11	4,95	0,15	9,91	5	4,5	5	5
		4,80		9,6				

Tabla 54 .Resultados evaluación del proceso GEIN

	Participantes	MEDIA	SD	Sobre 10	Moda	Mínimo	Máximo	Mediana
Utilidad Para Tu Propio Desarrollo Formativo, Profesional Y Personal	86	4,8	0,55	9,59	5	2	5	5
Claridad en las explicaciones del profesor	86	4,8	0,55	9,53	5	3	5	5
Conocimiento del tema del profesor	86	4,9	0,26	9,86	5	4	5	5
Trato con los alumnos por parte del profesor	86	5,0	0,11	9,98	5	4	5	5
El contenido del programa	86	4,8	0,52	9,56	5	2	5	5
La estructura del curso	86	4,8	0,55	9,51	5	3	5	5
La realización de actividades prácticas	86	4,5	0,81	9,03	5	1	5	5
La metodología empleada por el docente	86	4,7	0,55	9,40	5	3	5	5
La carga de trabajo durante todo el curso	83	4,6	0,73	9,16	5	2	5	5
La duración del programa para los objetivos del curso	86	4,5	0,82	8,98	5	1	5	5
El horario de clases	86	4,5	0,88	8,93	5	1	5	5
Valoración general del programa	84	4,8	0,45	9,51	5	3	5	5
		4,71		9,4				

Tabla 55 .Resultados evaluación del proceso GE2L

Grupo experimental Latinoamérica	Parti- cipantes	MEDIA	SD	Sobre 10	Moda	Mínimo	Máximo	Mediana
Utilidad Para Tu Propio Desarrollo Formativo, Profesional Y Personal	48	4,7	0,55	9,38	5	3	5	5
Claridad en las explicaciones del profesor	48	4,5	0,74	8,96	5	2	5	5
Conocimiento del tema del profesor	48	4,9	0,41	9,71	5	3	5	5
Trato con los alumnos por parte del profesor	47	4,8	0,38	9,66	5	4	5	5
El contenido del programa	48	4,5	0,71	9,04	5	2	5	5
La estructura del curso	47	4,6	0,64	9,23	5	3	5	5
La realización de actividades prácticas	47	4,7	0,51	9,40	5	3	5	5
La metodología empleada por el docente	48	4,8	0,53	9,50	5	3	5	5
La carga de trabajo durante todo el curso	48	4,7	0,68	9,42	5	2	5	5
La duración del programa para los objetivos del curso	48	4,5	0,90	8,96	5	1	5	5
El horario de clases	48	4,6	0,85	9,17	5	1	5	5
Valoración general del programa	48	4,8	0,52	9,54	5	3	5	5

Tabla 56. Comentarios sobre el desarrollo del programa en su parte presencial

Comentarios GEIN Barcelona	Comentarios GEIN Madrid	Comentarios GEIN Valencia
<ol style="list-style-type: none"> 1. Salgo con muchas ideas, necesito organizar mis ideas, para ponerme a la práctica. Me ha gustado mucho conocer a Fermín. Un gran profesional 2. A lo largo de mis estudios ha habido 2 cosas que me han ayudado a avanzar. Una es la clase en la que el doctor Carlos Moreno dijo que teníamos que "maravillarnos" y la segunda este fin de semana en el que he aprendido como focalizarme y ¡mi plan! Creo que habrá un cambio real. Gracias 3. Es un tema de mucho interés. Si pudiera ser más personalizado... 4. Muy buen curso, súper útil y sobre todo, Fermín genial. 5. Gracias! 6. Buen programa estructurado con buena información. Motivación importante. Seguramente necesita más tiempo. 7. Muy interesante y útil. Muy denso, intenso y compactado. Exceso de información en poco tiempo. 8. Las clases de los viernes es complicado para los que trabajamos. 9. Más claridad en las explicaciones. Un poco más lento. Más básico para poder comprender aún mejor cómo poder lograr los objetivos. 10. Más horas para trabajar esta temática caerían bien 11. Mucha información y muy rápida en poco tiempo para poder concretar y poner en práctica. Buen comunicador y motivador 12. Mucha información en muy poco tiempo para ir asimilando todo. Está muy bien el programa para el propio desarrollo. 13. Gracias. No sé si podré plantearme mi visión ahora mismo, pero lo intentaré. 14. Me gustaría que fuera más didáctico, ya que es un tema complicado y para hacerlo mejor, utilizar metodologías que nos facilite el proceso. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mil gracias por enseñarnos a emprender y sobre todo para motivarnos a conseguir mi sueño 2. Gracias Fermín por ayudarme a centrar mis objetivos y por todas las estrategias facilitadas 3. Gracias por tu entusiasmo, conocimientos, entrega y cercanía 4. Excelente!! Muchas gracias 5. Muy práctico y necesario hoy en día que tendemos a emprender con nuestro talento como dice Cubello "pasamos de la era del capitalismo al talentismo". Felicito a la institución por esta gran iniciativa y seguro que les va a ir fenomenal 6. Me ha encantado! Muy bueno! Felicidades 7. Brillante y felicitaciones. La plataforma para el éxito. Gracias 8. Buen comunicador. Nos ha transmitido contenido de una forma amena y nada aburrida. Me ha sido muy útil 9. Muy buen profesional. Me ha ayudado a aclarar mi labor 10. Me ha aclarado dudas 11. Resulta demasiado intensivo tantas horas seguidas quizá sacaría mayor partido si fuere un poco más diluido en tres días en lugar de dos por ejemplo 12. Mucha información para el horario 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me encantó. Muchas gracias por toda la vocación 2. Este curso no solo me ha aportado importantes conocimientos sino profunda motivación e inspiración para comenzar mi proyecto profesional 3. Me ha encantado Fermín Carrillo. Estoy deseando volver al próximo módulo

Capítulo 4. Adecuación de los datos obtenidos al modelo teórico. Análisis del Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM).

Tal y como se explicó anteriormente, se identificó con los 357 participantes en el pretest un posible modelo teórico de relaciones entre las variables mediadoras input, output y las variables de empleabilidad. No obstante, estos datos sólo permiten afirmar la relación, pero no la hipótesis causal, eliminando aquellas relaciones de dependencia sin evidencia empírica (Cupani, 2012). Es posible, pues, identificar la dirección de las relaciones entre las escalas utilizadas en el estudio. Y resulta interesante identificar un modelo teórico que incluya factores que tengan una incidencia directa o indirecta en la varianza del resto de variables de la investigación. De este modo, podemos comprender ciertas variables como independientes y otras variables como dependientes y, así mismo, independientes con respecto a otras. Pero siempre será partiendo del modelo teórico, para luego ajustar los datos al mismo; y no a la inversa. Los modelos de ecuaciones estructurales se llaman también modelos confirmatorios, dado que se pretenden “confirmar” las relaciones entre variables, a partir de la teoría explicativa, y con los datos obtenidos de la muestra (Ruiz, Pardo y San Martín, 2010).

Para realizar el análisis nos hemos guiado por la estrategia de modelización confirmatoria (Cupani, 2012). Esta estrategia se basa en la especificación de un modelo teórico y la evaluación de la significatividad estadística. No se trata de confirmar que es el modelo definitivo, sino que es uno de los modelos posibles que permiten comprender los datos del estudio.

De acuerdo a Cupani (2012) hemos seguido los pasos recomendados para poder aplicar esta técnica.

- a) Especificación del modelo. En esta fase hemos descrito el fenómeno desde el punto de vista teórico, reflexionando sobre el tipo de relaciones y su dependencia. Es un paso esencial para una clara identificación del modelo y se ha descrito en el apartado sistema teórico de partida, de esta tesis.
- b) Identificación del modelo. Relativo a la regla de los grados de libertad. En este caso nos hallamos con un modelo sobreidentificado con un número superior a 0 de

grados de libertad. Hay 11 variables observadas y 31 grados de libertad. Con lo que se trata de un modelo ciertamente parsimonioso con datos ajustados y con la posibilidad de identificar las relaciones entre las variables.

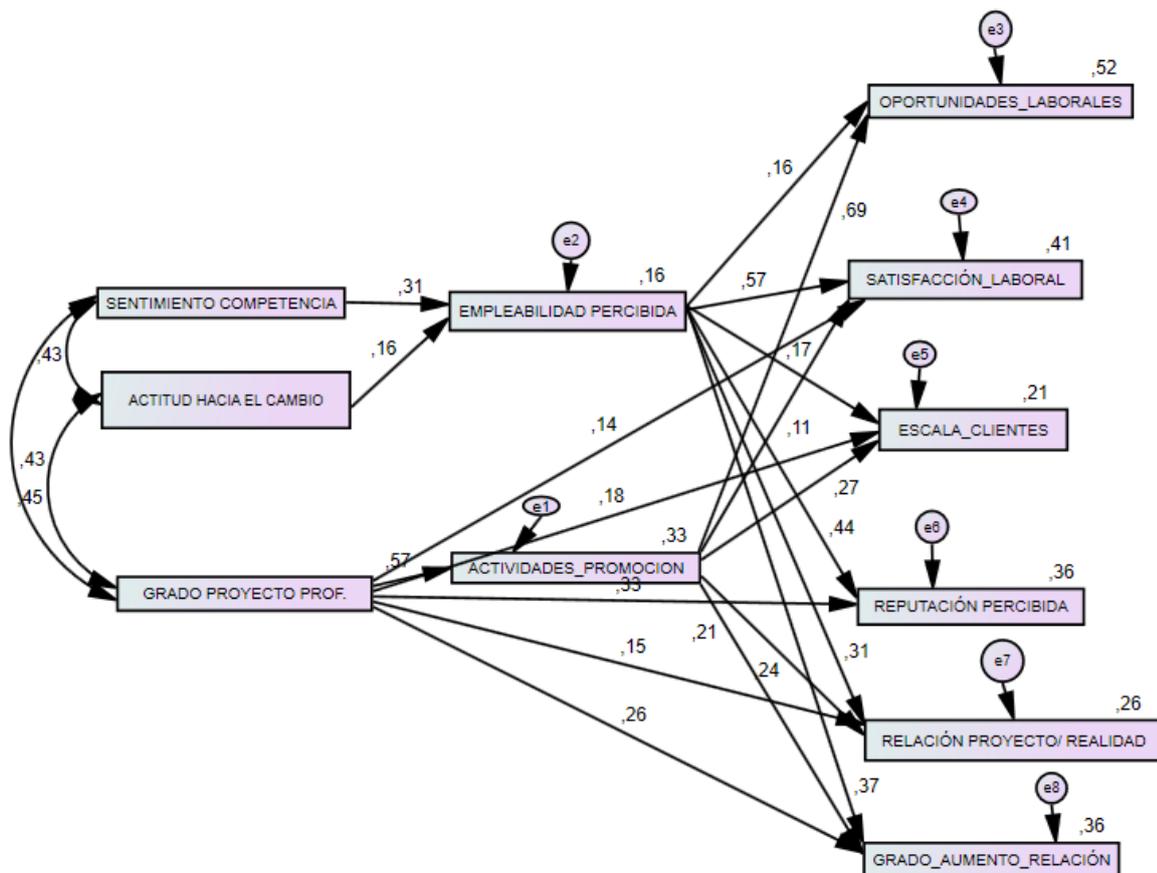
- c) Evaluación de supuestos previos y procedimiento de análisis. Con una muestra de 351 participantes, sin valores ausentes, es una muestra suficiente para aplicar esta técnica estadística. Se pueden incluir todas las variables del modelo porque todo apunta a que no existe multicolinealidad (correlaciones entre las variables superiores a $r = 0,85$). Los datos siguen distribución normal multivariada, de acuerdo al estadístico de Mardia (1970) con una Kurtosis de 5,38 y un critical ratio de 3,25, por lo que podemos aplicar como método de estimación de parámetros el de Máxima verosimilitud (MV).
- d) Estimación de parámetros. Estas condiciones permiten el método de máxima verosimilitud que requieren el supuesto de normalidad multivariante. Se utilizó la aplicación AMOS en su versión 20 para realizar la estimación de los parámetros desconocidos y el correspondiente error de medida.
- e) Evaluación de la bondad de ajuste e interpretación. Esta fase hace referencia a la determinación de si el modelo estadístico es correcto, se ajusta a la realidad del modelo teórico y permite hacer predicciones.

Hu & Bentler (1995) recomiendan utilizar varios indicadores para analizar el grado de ajuste del modelo. En nuestro caso, hemos utilizado el Chi-cuadrado, el CMIN, CFI y el RMSEA. Se consideran índices satisfactorios cuando el Chi cuadrado normado (CMIN) se halla entre el 1 y el 3, el CFI próximo a 1, y el RMSEA inferior a 0,06. Así mismo, el Chi-cuadrado debe tener un nivel de probabilidad superior al 0,05 (no haber diferencias significativas entre el modelo teórico y el estadístico).

En este punto, se partió del primer modelo que se presentó en el marco teórico en el que se preveían todas las posibles correlaciones y las relaciones de causalidad entre las variables mediadoras de entrada, de salida y las variables de empleabilidad (véase figura 7), para realizar un análisis SEM (modelo de ecuaciones estructurales) para identificar el ajuste de los datos estadísticos con el modelo teórico inicial. El resultado de los efectos estandarizados de las variables mediadoras input y output son significativos con respecto a las variables dependientes relativas a la empleabilidad (véase figura 11). No obstante, se obtuvo un ajuste

del modelo de los datos con el modelo teórico con un chi-cuadrado que rechaza la hipótesis nula (hay diferencias significativas entre el modelo estadístico y el teórico), un CMIN de 13,140, un CFI de 0,774 y un RMSEA de 0,186. Por tanto, se hace necesario profundizar en las diferentes relaciones que se pueden dar entre las variables relativas a la empleabilidad dado que hay diferentes modelos posibles y explicativos, y es posible mejorar la bondad de ajuste para una mayor capacidad de predicción.

Figura 11. Modelo estadístico basado en el modelo teórico inicial



f) Reespecificación del modelo. En esta etapa, se procura mejorar el ajuste del modelo y su relación con la teoría de partida. En nuestro caso, hemos reevaluado ciertas relaciones del modelo inicial y hemos identificado nuevas relaciones, para encontrar un modelo con mayor ajuste y que permita comprender mejor las relaciones y efectos de las variables exógenas en las endógenas.

Los cambios introducidos en el nuevo modelo seleccionado son los relativos a la escala de actitud hacia el cambio en el mercado de trabajo, dado que no tiene efectos significativos en las variables output ni en las relativas a la empleabilidad. Así mismo, en el modelo inicial

no se contemplaba el efecto y la interacción del tener un proyecto profesional y de marca personal en la empleabilidad percibida; es decir, el tener un plan, aumenta la percepción de control para mejorar la empleabilidad. Y, por último, se ha considerado que el grado de mejora de la realidad profesional con respecto al proyecto y el grado de vinculación de la realidad laboral con el proyecto son consecuencias a posteriori de los cambios en las variables de empleabilidad. Es decir, primero tengo el proyecto, luego me promociono, recibo oportunidades laborales, me siento más satisfecho, mejoro el número de personas o clientes que me eligen, me siento con mayor reputación, y todo ello, permite mejorar la relación entre la realidad profesional con el proyecto profesional, y tener una mayor vinculación de ambos. No es simultáneo, sino que es a posteriori. Se podría hablar de unas variables dependientes input y otras output.

El modelo definitivo, y que goza de un grado de ajuste óptimo, es el que se presenta en la figura 13. Los indicadores de bondad de ajuste para este modelo reespecificado son los que aparecen en la tabla 57.

Tabla 57. Indicadores de bondad de ajuste con los datos del pretest

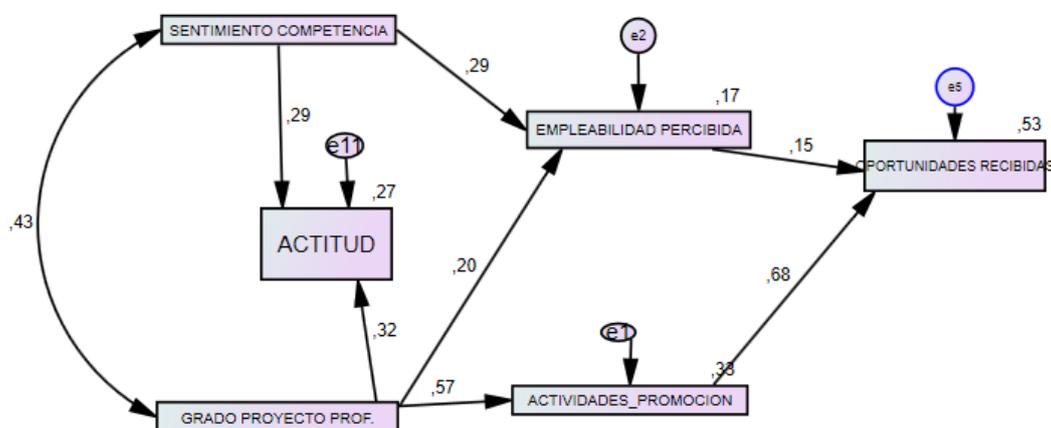
Model	CMIN	DF	P	CMIN/DF	TLI rho2	CFI	RMSEA
Default model	33,173	22	,059	1,508	,986	,993	,038

El SEM realizado indica que existe un ajuste adecuado con chi-cuadrado que acepta la hipótesis nula (no hay diferencias significativas entre el modelo estadístico y el teórico con un 95% de grado de confianza), un CMIN de 1,508, un CFI de 0,993 y un RMSEA por debajo de 0,06, por lo que podemos afirmar que es un modelo válido y descriptivo de las relaciones explicativas de cada una de las variables.

Lo que se identifica en el modelo es que:

- a) La escala de actitud hacia los cambios en el mercado de trabajo, aunque correlacione con el resto de variables, no tiene una influencia o predice ningunas variables mediadoras output, ni en los indicadores de empleabilidad. Por lo que en el modelo no aparece. No obstante, una hipótesis es que la actitud es un efecto y no una causa, y podría ser el resultado de todo este proceso. Así se ha corroborado en el análisis de las ecuaciones estructurales que se representan en la figura 12:

Figura 12. Análisis SEM. Efecto del grado de desarrollo del proyecto profesional y del sentimiento de competencia en la actitud.



Existe un ajuste del modelo con los datos de la muestra en el pretest (n=351). Con indicadores óptimos (CMIN=1,225; CFI=,997; RMSEA=,025; y una Chi-square = 8,575; p. = ,285).

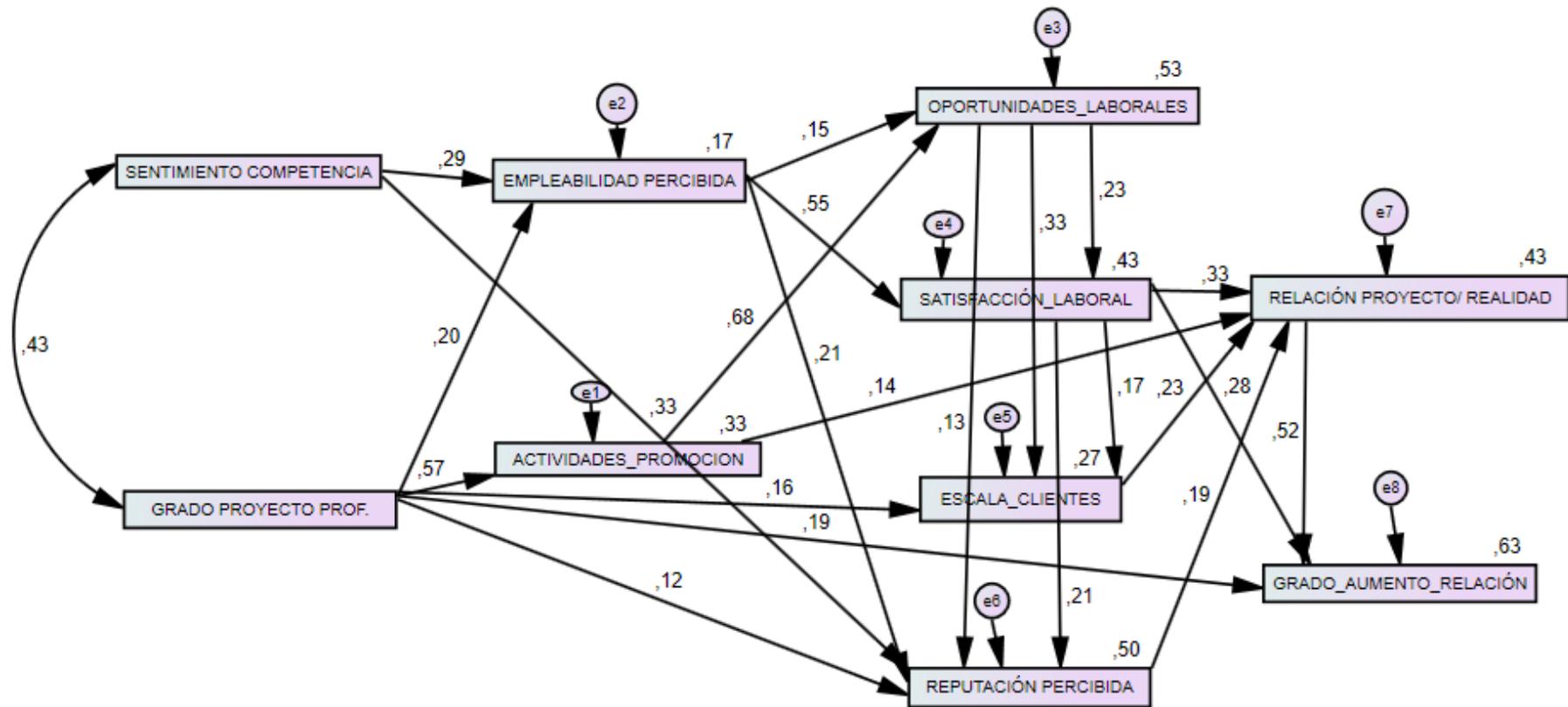
- El sentimiento de competencia tiene una capacidad predictiva de la percepción de reputación ($\beta=.33$) y de la empleabilidad percibida ($\beta=.29$)
- El grado de desarrollo del proyecto profesional y de marca personal tiene una alta incidencia en actividades de promoción ($\beta=.57$) y de modo menos intenso en otras variables (empleabilidad percibida, número de clientes y grado de aumento de la relación entre el proyecto y la realidad laboral y reputación percibida).
- Parece ser que el desarrollo del proyecto profesional ejerce una influencia indirecta en oportunidades recibidas ya que las actividades de promoción tienen un alto poder de predicción de las oportunidades ($\beta=.68$). Pero no tiene influencia directa sobre el resto de variables de empleabilidad. La empleabilidad percibida influye sobremanera en las variables de empleabilidad, especialmente en satisfacción laboral ($\beta=.55$) y reputación percibida ($\beta=.21$). Pero no tiene efecto directo sobre las dos variables de empleabilidad vinculadas con la situación laboral y su mejora.
- Oportunidades laborales ejerce un efecto sobre satisfacción ($\beta=.23$), clientes ($\beta=.33$) y reputación ($\beta=.13$). Oportunidades laborales recibidas es explicada en un 53% por actividades de promoción y empleabilidad percibida.

- f) Satisfacción laboral es explicada en un 43% por empleabilidad percibida y oportunidades recibidas.
- g) La escala de Clientes está explicada en un 27% por el grado de desarrollo del proyecto profesional, oportunidades laborales recibidas y satisfacción laboral.
- h) La reputación percibida es explicada en un 50% por las variables mediadoras input (sentimiento de competencia y grado de desarrollo del proyecto), la empleabilidad percibida, la satisfacción laboral y las oportunidades laborales.
- i) Grado de relación entre la situación laboral y el proyecto es explicado en un 43% por actividades de promoción, reputación percibida, satisfacción y clientes.
- j) Por último, el grado de mejora de la situación laboral tiene un 63% de varianza debido al proyecto profesional, satisfacción laboral y sobre todo el grado de vinculación del proyecto profesional con la realidad profesional.

Se puede concluir, que el tener un proyecto profesional desarrollado y un sentimiento de eficacia profesional, inciden significativamente en la empleabilidad de un modo indirecto. Especialmente mediante la variable moduladora output “actividades de promoción”. Las personas que se promocionan, reciben más oportunidades y finalmente se sienten más satisfechas, con más clientes que les reclaman, y con un sentimiento de reputación mayor.

Cabe destacar que los indicadores de empleabilidad “grado de relación entre el proyecto profesional y la realidad laboral” y el “grado de mejora en los últimos 6 meses de la situación laboral”, son consecuencias tanto de las variables de empleabilidad: satisfacción, reputación y clientes; y de forma indirecta de actividades de promoción.

Figura 13. Modelo Estructural de Ecuaciones SEM. Modelo reespecificado. Grado de explicación de cada una de las variables y relaciones de efecto.



Capítulo 5. Resultados de la eficacia y la efectividad del programa.

En este apartado vamos a analizar los resultados para responder al objetivo relativo a la evaluación del resultado del programa en cuanto a eficacia y efectividad. Analizaremos los indicadores previstos para este efecto, y que aparecían en la tabla 17.

En el mes de marzo de 2018 se aplicó el cuestionario final con todas las escalas a modo de postest. Los resultados del análisis factorial y de consistencia interna de las escalas es prácticamente idéntica a la del postest (todas las escalas tienen un α superior a 0,77). De ello se puede deducir que las propiedades psicométricas de las escalas creadas ad hoc para este estudio se mantienen en el postest.

En el apartado participantes de esta tesis, y en la tabla 13, se muestran los datos descriptivos de los diferentes Grupos experimentales y control. Hay que recordar que el grupo experimental Nacional (GE1N) se conformó por participantes que asistieron a 3 sedes (26 participantes en Barcelona, 37 a Madrid y 11 a Valencia). En el ANEXO 5 se describen las características de estos 3 subgrupos que conformaron el GE1N.

De los 357 participantes, acabaron la investigación 230, lo cual significa una mortalidad muestral del 35%. Se realizó una comparación de medias mediante pruebas t de muestras independientes y se encontraron diferencias entre los 127 participantes que no llegaron a responder al postest y los que sí lo hicieron, en las escalas: sentimiento de competencia, reputación percibida y en la escala clientes. En el grupo que no acabó la investigación encontramos personas con menos años de experiencia laboral, con menor percepción de autoeficacia y menor reputación percibida. Hubo diferencias significativas en el grado de mortalidad entre los diferentes grupos, alcanzando el 45,5% en el GC1N, el 33% en el GE1N, el 29% en el GC2L, y el 20% en el GE2L.

5.1 Supuestos previos de los grupos

Para poder hacer la evaluación de la eficacia y la efectividad, y poder realizar una interpretación apropiada, vamos a evaluar los supuestos previos de los grupos, en concreto:

- Grado de homogeneidad de los grupos en el pretest:

- Dentro del grupo Experimental Nacional- GE1N (entre los participantes que asistieron a Barcelona, Madrid y Valencia), para verificar que son iguales y se justifica que formen parte del mismo grupo.
- Entre el GE1N y el GE2L, para verificar que son realmente diferentes y se justifica su diferenciación.
- Entre el GC1N y el GC2L, para verificar que son realmente diferentes y se justifica su diferenciación.
- Entre el GC y el GE, para identificar si son muy diferentes para poderlos comparar.
- Entre el GE1N y el GC1N, para verificar que son homogéneos y que son comparables en el postest.
- Entre el GE2L y el GC2L, para verificar que son homogéneos y que son comparables en el postest.

En primer lugar, hemos comprobado si los grupos con menos de 30 participantes cumplen con la distribución Normal aplicando la prueba kolmogorov-Smirnov, obteniendo para los grupos experimentales de Barcelona (n=26), Valencia (n=11) y el GE2L (n=28), que cumplen con la distribución normal, excepto en la escala Clientes, en el pretest del GE1N de Barcelona, y en el GE2L (véase tabla 58).

5.1.1 Grado de homogeneidad de los tres grupos del GE1N (Barcelona, Madrid y Valencia)

Se ha realizado la comparativa de las medias del pretest para las diferentes escalas entre los 3 subgrupos del GE1N (Barcelona, Madrid y Valencia), y no hay diferencias significativas en el pretest. (Véase tabla 59).

Se ha realizado una tabla de contingencia y calculado el Chi-cuadrado y los 3 grupos no difieren en las variables cualitativas (sexo, situación laboral actual, estudios, nacionalidad, país de residencia, postgrado acabado, hijos menores de 12 años, etc.). Por tanto, se pueden considerar homogéneos e integrar en el mismo Grupo experimental (GE1N).

Tabla 58. Análisis prueba de kolmogorov-Smirnov para una muestra para los grupos con $N < 30$

GE1N, Barcelona. (n=26)											
	Escala sentimiento competencia	Escala actitud hacia el cambio	Escala empleabilidad percibida	Escala proyecto profesional	Escala de actividades de promoción	Escala satisfacción	Escala reputación percibida	Escala oportunidades laborales recibidas	Clientes en últimos 6 meses	vinculación situación laboral con proyecto	mejora de la situación laboral respecto al proyecto
PRETEST											
Z de Kolmogorov-Smirnov	,750	,608	1,176	1,167	,721	,670	,675	1,268	1,465	,811	,889
Sig. asintót. (bilateral)	,627	,854	,126	,131	,676	,761	,753	,080	,027	,527	,408
POSTEST											
Z de Kolmogorov-Smirnov	,614	,819	,523	,630	,636	,896	,685	,889	1,122	,938	,739
Sig. asintót. (bilateral)	,846	,513	,947	,822	,813	,399	,737	,407	,161	,343	,645
GE1N, Valencia. (n=11)											
PRETEST											
Z de Kolmogorov-Smirnov	,554	,397	1,004	,827	,508	,352	,779	,630	1,284	,729	,587
Sig. asintót. (bilateral)	,918	,997	,266	,501	,959	1,000	,579	,822	,074	,662	,881
POSTEST											
Z de Kolmogorov-Smirnov	,651	,445	,596	,521	,798	,345	,632	,789	,640	,716	,518
Sig. asintót. (bilateral)	,791	,989	,869	,949	,547	1,000	,820	,563	,807	,684	,952
GE2L, (n=28)											
PRETEST											
Z de Kolmogorov-Smirnov	,860	,409	1,089	,762	,831	,972	,945	1,229	1,523	,955	,644
Sig. asintót. (bilateral)	,450	,996	,187	,607	,494	,302	,334	,098	,019	,321	,801
POSTEST											
Z de Kolmogorov-Smirnov	,605	,755	1,053	,465	,692	,439	1,007	1,080	1,371	,809	,699
Sig. asintót. (bilateral)	,857	,618	,218	,982	,724	,991	,263	,194	,047	,529	,713

Tabla 59 Anova de un factor para los 3 subgrupos (Barcelona, Madrid y Valencia)

		F	Sig.
Años	Inter-grupos	1,057	,353
	Intra-grupos		
	Total		
Número de años que hace que se graduó	Inter-grupos	1,101	,339
	Intra-grupos		
	Total		
AÑOS trabajando	Inter-grupos	1,349	,266
	Intra-grupos		
	Total		
AÑOS ejerciendo la profesión que desea realizar	Inter-grupos	,301	,741
	Intra-grupos		
	Total		
Escala sentimiento competencia	Inter-grupos	1,933	,152
	Intra-grupos		
	Total		
Escala actitud hacia el cambio	Inter-grupos	1,302	,278
	Intra-grupos		
	Total		
Escala empleabilidad percibida	Inter-grupos	,637	,532
	Intra-grupos		
	Total		
Escala proyecto profesional	Inter-grupos	,742	,480
	Intra-grupos		
	Total		
Escala de actividades de promoción	Inter-grupos	,564	,571
	Intra-grupos		
	Total		
Escala satisfacción	Inter-grupos	,476	,623
	Intra-grupos		
	Total		
Escala reputación percibida	Inter-grupos	,045	,956
	Intra-grupos		
	Total		
Escala oportunidades laborales recibidas	Inter-grupos	,328	,721
	Intra-grupos		
	Total		
Clientes en últimos 6 meses	Inter-grupos	,271	,763
	Intra-grupos		
	Total		
Escala grado de vinculación situación laboral con proyecto	Inter-grupos	,059	,942
	Intra-grupos		
	Total		
Escala grado de mejora de la situación laboral respecto al proyecto	Inter-grupos	,046	,955
	Intra-grupos		
	Total		

5.1.2 Grado de homogeneidad entre el GE1N y el GE2L

Tras la prueba t para muestras independientes y un análisis de la tabla de contingencias, se comprueba que el GE1N y el GE2L difieren significativamente en la mayoría de las variables del estudio, tanto cuantitativas como cualitativas, en el cuestionario pretest, por lo que se justifica la existencia de 2 grupos experimentales. Así, mediante la prueba de chi-cuadrado, el grupo GE2L difiere con respecto al GE1E en la proporción de hombres y mujeres (hay más hombres), en que muchos aún no han acabado la licenciatura o el grado, no hay ningún estudiante español ni residente en España, y hay pocos con estudios de postgrado acabados. El GE2L se trata de un grupo con menos años de experiencia, pero con mayor sentimiento de competencia, una mejor actitud hacia el cambio, una mayor empleabilidad percibida, un proyecto profesional más definido, mayor reputación percibida, oportunidades recibidas y vinculación del proyecto con la realidad profesional. Ello se debe a que se trata de un grupo de personas con unas condiciones especiales: estudiantes latinoamericanos, que visitan España, con una alta proyección profesional. Se adjunta la tabla 60 con resultados de la prueba t.

Tabla 60. Prueba t para muestras independientes. Comparativa entre GE1N y GE2L

	Grupo de investigación	N	Media	Desviación típ.	t	Sig. (bilateral)
Años	GE1N	74	37,68	11,265	3,034	,397
	GE2L	28	30,68	10,045		
Número de años que hace que se graduó	GE1N	70	10,79	9,892	,201	,001
	GE2L	17	10,24	11,088		
AÑOS trabajando	GE1N	74	14,11	10,821	2,448	,001
	GE2L	28	8,39	9,662		
AÑOS ejerciendo la profesión que desea realizar	GE1N	74	6,50	8,756	,837	,001
	GE2L	28	4,89	8,381		
Escala sentimiento competencia	GE1N	74	79,91	12,006	-3,328	,010
	GE2L	28	88,50	10,588		
Escala actitud hacia el cambio	GE1N	74	17,50	4,298	-3,300	,164
	GE2L	28	20,68	4,456		
Escala empleabilidad percibida	GE1N	74	5,39	2,157	-3,281	,000
	GE2L	28	6,93	1,980		
Escala proyecto profesional	GE1N	74	16,30	5,903	-2,609	,000
	GE2L	28	19,86	6,775		
Escala de actividades de promoción	GE1N	74	6,81	6,130	-1,403	,368
	GE2L	28	8,79	6,887		
Escala satisfacción	GE1N	74	14,20	6,309	-4,185	,208
	GE2L	28	19,71	4,783		
Escala reputación percibida	GE1N	74	9,82	3,485	-5,349	,013
	GE2L	28	13,11	2,439		
Escala oportunidades laborales recibidas	GE1N	74	2,76	3,700	-,905	,010
	GE2L	28	3,50	3,707		
Clientes en últimos 6 meses	GE1N	74	3,54	4,370	1,266	,405
	GE2L	28	2,36	3,754		
Escala grado de vinculación situación laboral con proyecto	GE1N	74	7,69	3,693	-2,477	,001
	GE2L	28	9,68	3,411		
Mejora de la situación laboral respecto al proyecto	GE1N	73	8,97	4,573	-2,612	,001
	GE2L	28	11,64	4,668		

5.1.3 Grado de homogeneidad entre GC1N y el GC2L

Se han comparado los datos del pretest del GC1N y el GC2L y difieren significativamente en la mayoría de las variables del estudio, tanto cuantitativas como cualitativas, por lo que se justifica la existencia de 2 grupos control. Se adjunta tabla 61 con resultados de la prueba t.

El grupo GC2L tiene una media de edad mayor (39,51 años), más experiencia laboral, y una mayor puntuación en las escalas de empleabilidad.

Tabla 61. Prueba t para muestras independientes. Comparativa entre GC1N y GC2L

	Grupo de investigación	N	Media	Desviación típ.	t	Sig. (bilateral)
Años	GC1N	63	32,19	8,485	-4,241	,000
	GC2L	65	39,51	10,917		
Número de años que hace que se graduó	GC1N	61	6,05	6,510	-3,627	,000
	GC2L	63	11,17	9,056		
AÑOS trabajando	GC1N	63	8,38	9,108	-3,761	,000
	GC2L	65	15,06	10,880		
AÑOS ejerciendo la profesión que desea realizar	GC1N	63	2,68	3,847	-6,274	,000
	GC2L	65	10,82	9,694		
Escala sentimiento competencia	GC1N	63	79,60	10,048	-5,273	,000
	GC2L	65	88,48	8,978		
Escala actitud hacia el cambio	GC1N	63	18,48	4,543	-2,834	,005
	GC2L	65	20,71	4,365		
Escala empleabilidad percibida	GC1N	63	5,48	1,950	-4,270	,000
	GC2L	65	7,15	2,457		
Escala proyecto profesional	GC1N	63	18,03	5,883	-4,284	,000
	GC2L	65	22,51	5,935		
Escala de actividades de promoción	GC1N	63	7,79	6,008	-2,008	,047
	GC2L	65	10,06	6,736		
Escala satisfacción	GC1N	63	15,70	5,844	-4,537	,000
	GC2L	65	20,25	5,494		
Escala reputación percibida	GC1N	63	9,89	2,984	-7,493	,000
	GC2L	65	13,55	2,537		
Escala oportunidades laborales recibidas	GC1N	63	3,40	3,770	-4,139	,000
	GC2L	65	6,82	5,448		
Clientes en últimos 6 meses	GC1N	63	2,84	4,190	-4,137	,000
	GC2L	65	6,06	4,599		
Escala grado de vinculación situación laboral con proyecto	GC1N	63	8,33	3,840	-5,550	,000
	GC2L	65	11,63	2,781		
Mejora de la situación laboral respecto al proyecto	GC1N	63	10,02	4,570	-5,632	,000
	GC2L	65	14,40	4,235		

5.1.4 Grado de homogeneidad entre el GE y el GC

Para una oportuna comparación en el postest, entre el GE y el GC, con todos sus participantes es necesario analizar el grado de homogeneidad de ambos grupos. En el pretest, con la prueba t para muestras independientes, se puede comprobar que la media de edad, los años desde que se graduó y los años de ejercicio profesional son iguales estadísticamente

hablando. Pero en muchas de las variables del estudio difieren, siendo las puntuaciones del GC superiores al del GE. Específicamente en las escalas:

- * Actitud en el mercado laboral.
- * Desarrollo del proyecto profesional.
- * Satisfacción laboral.
- * Reputación percibida.
- * Oportunidades recibidas.
- * Clientes.
- * Vinculación realidad profesional con el proyecto.
- * Grado de mejora de la realidad profesional respecto al proyecto.

En cuanto a variables cualitativas, tras la tabla de contingencias, los dos grupos no difieren en cuanto a sexo, situación laboral y nacionalidad. Pero sí lo hacen en cuanto a grado finalizado, país de residencia, postgrado acabado e hijos menores de 12 años.

Tabla 62. Prueba t para muestras independientes. Comparativa entre GC y GE

	Grupo de investigación	N	Media	Desviación típ.	t	Sig. (bilateral)
Años	GC	128	35,91	10,426	,105	,916
	GE	102	35,75	11,338		
Número de años que hace que se graduó	GC	128	8,65	8,285	-1,544	,124
	GE	102	10,68	10,071		
AÑOS trabajando	GC	128	11,77	10,554	-,542	,589
	GE	102	12,54	10,777		
AÑOS ejerciendo la profesión que desea realizar	GC	128	6,81	8,440	,666	,506
	GE	102	6,06	8,643		
Escala sentimiento competencia	GC	128	84,11	10,475	1,212	,219
	GE	102	82,26	12,207		
Escala actitud hacia el cambio	GC	128	19,61	4,575	2,042	,042
	GE	102	18,37	4,549		
Escala empleabilidad percibida	GC	128	6,33	2,368	1,685	,093
	GE	102	5,81	2,210		
Escala proyecto profesional	GC	128	20,30	6,300	3,617	,000
	GE	102	17,27	6,325		
Escala de actividades de promoción	GC	128	8,95	6,464	1,867	,063
	GE	102	7,35	6,374		
Escala satisfacción	GC	128	18,01	6,091	2,772	,006
	GE	102	15,72	6,403		
Escala reputación percibida	GC	128	11,75	3,313	2,260	,025
	GE	102	10,73	3,541		
Escala oportunidades laborales recibidas	GC	128	5,13	4,984	3,791	,000
	GE	102	2,96	3,699		
Clientes en últimos 6 meses	GC	128	4,48	4,674	2,120	,035
	GE	102	3,22	4,225		
Escala grado de vinculación situación laboral con proyecto	GC	128	10,01	3,719	3,594	,000
	GE	102	8,24	3,710		
Mejora de la situación laboral respecto al proyecto	GC	128	12,24	4,907	3,934	,000
	GE	102	9,71	4,731		

5.1.5 Grado de homogeneidad entre el GE1N y el GC1N

Hemos procedido a realizar el mismo análisis mediante la prueba t de muestras independientes y en los resultados se ha visto que no difieren en los datos de las escalas, aunque sí en la edad y en los años que llevan trabajando. El grupo GE1N tiene más edad ($\bar{X}=37,68$), se graduó hace más años ($\bar{X}=10,79$), lleva más tiempo trabajando ($\bar{X}=14,11$) y ejerciendo la profesión que desean realizar ($\bar{X}= 6,50$). También es de destacar que, aunque no

hay diferencias significativas en el pretest, el GC1N tiene mayores puntuaciones en: actitud hacia el cambio laboral, el proyecto profesional y de marca personal, las actividades de promoción, la satisfacción, las oportunidades recibidas y la vinculación y mejora de la realidad profesional con respecto al proyecto; y puntuaciones menores que el grupo GE1N en la escala de clientes en los últimos 6 meses. Se podría considerar que asisten al programa aquellos con mayor edad, que comprenden más su necesidad y perciben que les va a ser más útil. Véase tabla 63.

Tabla 63 Prueba t para muestras independientes. Comparativa entre el GE1N y el GC1N

	Grupo de investigación	N	Media	Desviación típ.	t	Sig. (bilateral)
Años	GC1N	63	32,19	8,485	-3,245	,001
	GE1N	74	37,68	11,265		
Número de años que hace que se graduó	GC1N	63	6,05	6,510	-3,274	,001
	GE1N	74	10,79	9,892		
AÑOS trabajando	GC1N	63	8,38	9,108	-3,318	,001
	GE1N	74	14,11	10,821		
AÑOS ejerciendo la profesión que desea realizar	GC1N	63	2,68	3,847	-3,386	,001
	GE1N	74	6,50	8,756		
Escala sentimiento competencia	GC1N	63	79,60	10,048	-,158	,875
	GE1N	74	79,91	12,006		
Escala actitud hacia el cambio	GC1N	63	18,48	4,543	1,291	,199
	GE1N	74	17,50	4,298		
Escala empleabilidad percibida	GC1N	63	5,48	1,950	,238	,812
	GE1N	74	5,39	2,157		
Escala proyecto profesional	GC1N	63	18,03	5,883	1,717	,088
	GE1N	74	16,30	5,903		
Escala de actividades de promoción	GC1N	63	7,79	6,008	,944	,347
	GE1N	74	6,81	6,130		
Escala satisfacción	GC1N	63	15,70	5,844	1,430	,155
	GE1N	74	14,20	6,309		
Escala reputación percibida	GC1N	63	9,89	2,984	,115	,908
	GE1N	74	9,82	3,485		
Escala oportunidades laborales recibidas	GC1N	63	3,40	3,770	1,000	,319
	GE1N	74	2,76	3,700		
Clientes en últimos 6 meses	GC1N	63	2,84	4,190	-,951	,343
	GE1N	74	3,54	4,370		
Escala grado de vinculación situación laboral con proyecto	GC1N	63	8,33	3,840	,999	,320
	GE1N	74	7,69	3,693		
Mejora de la situación laboral respecto al proyecto	GC1N	63	10,02	4,570	1,327	,187
	GE1N	73	8,97	4,573		

Así mismo, tras la tabla de contingencias, se puede afirmar que son dos grupos sin diferencias significativas en cuanto a las variables: sexo, situación laboral, estudios,

nacionalidad, país de residencia, postgrado finalizado e hijos menores de 12 años. Véase los resultados del chi-cuadrado de Pearson en la tabla 64.

Tabla 64. Chi cuadrado de las diferentes variables cualitativas entre GE1N y GC1N

Variable cualitativa	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Sexo	,848	1	,357
Situación Laboral Fundamental	3,006	7	,884
Formación de grado finalizado	9,825	10	,456
Nacionalidad	16,394	10	,089
País de residencia	8,649	7	,279
Postgrado Acabado	,178	1	,673
Hijos menores de 12 años	2,418	1	,120
Asistencia a algún programa de búsqueda de empleo	,480	2	,786

Por tanto, se puede concluir diciendo que ambos grupos tienen cierto grado de homogeneidad desde el punto de vista estadístico.

5.1.6 Grado de homogeneidad entre el GE2L y el GC2L

Tras el análisis comparativo de medias en el pretest, mediante la prueba t de muestras independientes, se puede afirmar que los grupos GE2L y el GC2L difieren en cuanto a edad, experiencia laboral, oportunidades laborales recibidas, y las escalas de vinculación y la de mejora de la realidad laboral respecto al proyecto profesional. El grupo GC2L tiene mucha más edad ($\bar{X}=39,51$) que el GE1L ($\bar{X}=30,68$); más años trabajando en la profesión; reciben más oportunidades laborales ($\bar{X}=6,82$) que el grupo experimental ($\bar{X}=3,50$); tienen más clientes, una mayor vinculación de su proyecto profesional y una mejora en los últimos 6 meses de su situación laboral.

Tabla 65. Prueba t para muestras independientes. Comparativa entre el GE2L y el GC2L

	Grupo de investigación	N	Media	Desviación típ.	t	Sig. (bilateral)
Años	GC2L	65	39,51	10,917	3,662	,000
	GE2L	28	30,68	10,045		
Número de años que hace que se graduó	GC2L	63	11,17	9,056	,361	,719
	GE2L	28	10,24	11,088		
AÑOS trabajando	GC2L	65	15,06	10,880	2,801	,006
	GE2L	28	8,39	9,662		
AÑOS ejerciendo la profesión que desea realizar	GC2L	65	10,82	9,694	2,978	,004
	GE2L	28	4,89	8,381		
Escala sentimiento competencia	GC2L	65	88,48	8,978	-,011	,991
	GE2L	28	88,50	10,588		
Escala actitud hacia el cambio	GC2L	65	20,71	4,365	,029	,977
	GE2L	28	20,68	4,456		
Escala empleabilidad percibida	GC2L	65	7,15	2,457	,428	,669
	GE2L	28	6,93	1,980		
Escala proyecto profesional	GC2L	65	22,51	5,935	1,892	,062
	GE2L	28	19,86	6,775		
Escala de actividades de promoción	GC2L	65	10,06	6,736	,832	,407
	GE2L	28	8,79	6,887		
Escala satisfacción	GC2L	65	20,25	5,494	,444	,658
	GE2L	28	19,71	4,783		
Escala reputación percibida	GC2L	65	13,55	2,537	,788	,433
	GE2L	28	13,11	2,439		
Escala oportunidades laborales recibidas	GC2L	65	6,82	5,448	2,936	,004
	GE2L	28	3,50	3,707		
Clientes en últimos 6 meses	GC2L	65	6,06	4,599	4,069	,000
	GE2L	28	2,36	3,754		
Escala grado de vinculación situación laboral con proyecto	GC2L	65	11,63	2,781	2,896	,005
	GE2L	28	9,68	3,411		
Mejora de la situación laboral respecto al proyecto	GC2L	65	14,40	4,235	2,793	,006
	GE2L	28	11,64	4,668		

Así mismo, son grupos diferentes cualitativamente, tanto en la situación laboral fundamental, la formación de grado, la tenencia de un postgrado e hijos menores de 12 años. Véase tabla

66. Se podría afirmar que el GC2L tiene más experiencia que el GE2L. Es un grupo significativamente más maduro profesionalmente.

Tabla 66 Chi cuadrado de las diferentes variables cualitativas entre GC2L y GE2L

Variable cualitativa	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Sexo	3,225	1	,073
Situación Laboral Fundamental	18,639	7	,009
Formación de grado finalizado	63,707	8	,000
Nacionalidad	15,558	13	,274
País de residencia	18,081	12	,113
Postgrado Acabado	23,701	1	,000
Hijos menores de 12 años	4,766	1	,029
Asistencia a cursos de búsqueda de empleo	1,418	2	,492

5.1.7 Síntesis descriptiva de los diferentes grupos

En el ANEXO 15 se incluye una tabla resumen de los descriptivos de las diferentes escalas utilizadas con el instrumento para la evaluación del desarrollo del proyecto profesional y la marca personal y la empleabilidad. De ésta se puede inferir que en general, la muestra de 357 participantes del pretest, y ateniendo a las puntuaciones mínimas y máximas de cada escala, tienen medias altas en la escala sentimiento de competencia ($\bar{X}=83,29$; $sd=11,23$). En cambio, puntúan muy bajo en la escala de actividades de promoción ($\bar{X}=8,24$; $sd=6,46$) y oportunidades recibidas ($\bar{X}=4,17$; $sd=4,59$); y se puede considerar que en el resto de variables las puntuaciones se encuentran en términos medios.

En síntesis, al punto de supuestos previos de los grupos, y considerando las medias de las puntuaciones descritas para cada escala y grupo, podemos afirmar que:

- 1) Los tres grupos que conformaron el GE1N (Barcelona, Madrid y Valencia), son homogéneos, por lo que tiene sentido incluirlos en el mismo GE1N.
- 2) Que el GE1N y el GE2L son diferentes por lo que es razonable tener dos grupos experimentales.
- 3) El GC1N y el GC2L también son diferentes, por lo que es posible diferenciarlos.
- 4) Entre el GE y el GC, en general, son diferentes, por lo que hay que hilar muy fino a la hora de hacer las comparaciones en el postest.

- 5) Los grupos GE1N y el GC1N son relativamente homogéneos, tanto en las escalas como en las variables cualitativas.
- 6) El GE2L y el GC2L divergen en diversas variables, por lo que hay que tomarse con cautela a la hora de compararlos.

En este punto, podemos reflexionar acerca de las diferencias entre las personas que pertenecen a un grupo control y a un grupo experimental. En la mayoría de los casos, las puntuaciones medias de las personas del grupo control, en las escalas de empleabilidad, son superiores a las del grupo experimental. Y, del mismo modo, las personas del grupo experimental son mayores que las del grupo control. Todo ello podría suponer que los que no han asistido, pudiéndolo hacer, no lo han considerado tan necesario como los del grupo experimental, que por su experiencia profesional y mayor conocimiento del mercado, les ha parecido más oportuno.

5.2 Pruebas t para muestras relacionadas. Comparativa Pretest Postest para cada grupo.

En este apartado se van a analizar los datos del pretest y del postest tanto del grupo de participantes Nacional y como del Latinoamericano con el objeto de saber si ha habido mejoras tras el programa tanto en los grupos experimentales como en el grupo control.

5.2.1 Pretest-Postest en el GE1N.

Mediante la utilización de la prueba T para muestras relacionadas se han obtenido como resultado en el GE1N, en primer lugar, una correlación positiva y significativa de todas las escalas del pretest con el postest, lo que es una evidencia de la estabilidad de las puntuaciones. Y, en segundo lugar, una mejora significativa con un $\alpha=0,05$ de margen de error, entre los datos del pretest y del postest, en todas las escalas, excepto en la Escala de Sentimiento de Competencia y Reputación Percibida.

Ello indica que los participantes del grupo Experimental han mejorado en la mayoría de variables de la investigación, probablemente debido al programa.

Tabla 67. Prueba T de muestras relacionadas- Pretest-Postest del GE1N

	Diferencia Media	Desviación típ.	t	Sig. (bilateral)
Escala sentimiento competencia	-,473	10,419	-,391	,697
Escala actitud hacia el cambio	-1,027	4,376	-2,019	,047
Escala empleabilidad percibida	-,824	2,474	-2,867	,005
Escala proyecto profesional	-4,784	7,270	-5,660	,000
Escala actividades de promoción	-1,622	5,017	-2,781	,007
Escala satisfacción	-3,297	6,453	-4,396	,000
Escala reputación percibida	-,135	2,806	-,414	,680
Escala oportunidades laborales recibidas	-1,351	3,190	-3,644	,000
Clientes en últimos 6 meses	-,905	3,508	-2,220	,030
Escala grado de vinculación situación laboral con proyecto	-1,135	3,516	-2,777	,007
Escala grado de mejora de la situación laboral respecto al proyecto	-1,822	5,226	-2,978	,004

5.2.2 Pretest-Postest en el GE2L

Los resultados de la comparación de medias mediante la Prueba T para muestras relacionadas para el grupo experimental 2 (GE2L) son los que siguen en la tabla 68.

Tabla 68. Prueba T de muestras relacionadas- Pretest-Postest del GE2L

	Diferencia Media	Desviación típ.	t	Sig. (bilateral)
Escala sentimiento competencia	-3,036	9,886	-1,625	,116
Escala actitud hacia el cambio	-,964	3,646	-1,399	,173
Escala empleabilidad percibida	-,393	2,043	-1,018	,318
Escala proyecto profesional	-2,893	6,232	-2,456	,021
Escala de actividades de promoción	-,893	6,696	-,706	,487
Escala satisfacción	-,964	4,757	-1,073	,293
Escala reputación percibida	-,321	2,525	-,674	,506
Escala oportunidades laborales	-1,321	5,375	-1,301	,204
Cientes en últimos 6 meses	-,036	4,212	-,045	,965
Escala grado de vinculación situación laboral con proyecto	-,786	3,573	-1,164	,255
Escala grado de mejora de la situación laboral respecto al proyecto	-1,893	5,050	-1,983	,058

De estos resultados se puede afirmar que el postest del GE2L sólo es significativamente mejor en la escala Mejora del proyecto Profesional (Sig.bilateral ,021), pero no en el resto de escalas. El programa ha sido eficaz, pero no hay evidencias de efectividad.

5.2.3 Pretest-Postest en el Grupo Experimental (GE), todos los participantes

Tomando todos los participantes del grupo experimental (GE) y, tras la prueba t de muestras relacionadas, el postest es significativamente mejor en la gran mayoría de variables, excepto en la escala de sentimiento de competencia, reputación percibida y escala de clientes (véase tabla 69).

Tabla 69. Prueba T de muestras relacionadas- Pretest-Postest del GE

	Diferencia Media	Desviación típ.	t	Sig. (bilateral)
Escala sentimiento competencia	-1,176	10,291	-1,155	,251
Escala actitud hacia el cambio	-1,010	4,171	-2,445	,016
Escala empleabilidad percibida	-,706	2,361	-3,019	,003
Escala proyecto profesional	-4,265	7,022	-6,134	,000
Escala actividades de promoción	-1,422	5,503	-2,609	,010
Escala satisfacción	-2,657	6,102	-4,397	,000
Escala reputación percibida	-,186	2,720	-,692	,491
Escala oportunidades laborales recibidas	-1,343	3,883	-3,493	,001
Cientes en últimos 6 meses	-,667	3,713	-1,813	,073
Escala grado de vinculación situación laboral con proyecto	-1,039	3,518	-2,984	,004
Escala grado de mejora de la situación laboral respecto al proyecto	-1,842	5,153	-3,592	,001

5.2.4 Pretest-Postest en el GC1N

Los resultados de aplicar la prueba T para muestras relacionadas con el grupo control Nacional (GC1N), muestra que también existe una correlación significativa entre el pretest y el postest (véase tabla 70). Pero en la significatividad de las diferencias entre las medias, no son mejores las puntuaciones del postest, excepto en la escala de oportunidades recibidas.

Con estos datos, podríamos afirmar que no hay diferencias significativas entre los datos previos al desarrollo del programa y posteriores al mismo. Pero sí que hay diferencias en el grupo experimental, por lo que podrían existir evidencias de una influencia positiva del programa en la mejora de la mayoría de los indicadores propuestos en el estudio.

Tabla 70. Prueba T de muestras relacionadas- Pretest-Postest del GC1N

	Diferencia Media	Desviación típ.	t	Sig. (bilateral)
Escala sentimiento competencia	,206	9,121	,180	,858
Escala actitud hacia el cambio	,095	4,023	,188	,852
Escala empleabilidad percibida	-,159	2,280	-,552	,583
Escala proyecto profesional	-1,206	5,984	-1,600	,115
Escala actividades de promoción	-,905	4,950	-1,451	,152
Escala satisfacción	,079	4,733	,133	,895
Escala reputación percibida	-,302	2,826	-,847	,400
Escala oportunidades laborales recibidas	-,746	2,924	-2,025	,047
Cientes en últimos 6 meses	-,048	3,803	-,099	,921
Escala grado de vinculación situación laboral con proyecto	-,127	3,540	-,285	,777
Escala grado de mejora de la situación laboral respecto al proyecto	-,508	4,138	-,974	,334

5.2.5 Pretest-Postest GC2L

Tomando los participantes del GC2L, y tras la prueba t de muestras relacionadas, no hay diferencias significativas con los datos del postest. Véase tabla 71.

Tabla 71. Prueba de muestras relacionadas. Pretest-postest GC2L

	Diferencia Media	Desviación típ.	t	Sig. (bilateral)
Escala sentimiento competencia	,446	7,858	,458	,649
Escala actitud hacia el cambio	-,031	4,224	-,059	,953
Escala empleabilidad percibida	,200	2,279	,708	,482
Escala proyecto profesional	,831	5,366	1,248	,217
Escala actividades de promoción	-1,185	5,500	-1,737	,087
Escala satisfacción	,108	5,480	,158	,875
Escala reputación percibida	,200	1,813	,889	,377
Escala oportunidades laborales recibidas	-1,077	5,452	-1,592	,116
Cientes en últimos 6 meses	-,815	4,534	-1,450	,152
Escala grado de vinculación situación laboral con proyecto	,031	2,640	,094	,925
Escala grado de mejora de la situación laboral respecto al proyecto	,431	4,541	,765	,447

5.2.6 Pretest-Postest GC

Los datos de la prueba t para muestras relacionadas del grupo control (con todos los participantes del GC1N y el GC2L) indican que no hay mejoras significativas en el postest, salvo en las escalas Actividades de Promoción y Oportunidades recibidas.

Tabla 72. Prueba t de muestras relacionadas. Pretest-postest GC

	Diferencia Media	Desviación típ.	t	Sig. (bilateral)
Escala sentimiento competencia	,328	8,471	,438	,662
Escala actitud hacia el cambio	,031	4,111	,086	,932
Escala empleabilidad percibida	,023	2,278	,116	,908
Escala proyecto profesional	-,172	5,748	-,338	,736
Escala actividades de promoción	-1,047	5,218	-2,270	,025
Escala satisfacción	,094	5,106	,208	,836
Escala reputación percibida	-,047	2,371	-,224	,823
Escala oportunidades laborales recibidas	-,914	4,380	-2,361	,020
Cientes en últimos 6 meses	-,438	4,192	-1,181	,240
Escala grado de vinculación situación laboral con proyecto	-,047	3,104	-,171	,865
Escala grado de mejora de la situación laboral respecto al proyecto	-,031	4,356	-,081	,935

Del apartado de análisis de pruebas t para muestras relacionadas, se puede resumir que hay evidencias de cambios en el postest, fundamentalmente en el GE1N y en el GE.

5.3 Pruebas t para muestras independientes. Comparativa entre grupos en el pretest y en el postest.

5.3.1 Comparación de medias entre el GE y el GC en el pretest y en el postest

Tomando en consideración el criterio de asistencia o no al programa (es decir, la comparación entre el grupo experimental y el grupo control), y la totalidad de participantes que respondieron al cuestionario, se han obtenido los siguientes resultados (véase tabla 73) en el pretest y en el postest no ha habido diferencias significativas en las puntuaciones de las escalas, excepto algunas, donde había diferencias significativas en el pretest a favor del GC,

pero en el postest las puntuaciones se igualaron, por lo que se infiere un efecto del programa significativo.

Específicamente es en las siguientes escalas donde había diferencias significativas en el pretest a favor del GC. Pero en el postest, las puntuaciones se igualan.

- Escala de actitud hacia el cambio en el mercado laboral
- Escala Desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal
- Escala de clientes en los últimos 6 meses
- Escala de vinculación de la situación profesional con el proyecto laboral
- Grado de mejora de la situación laboral respecto al proyecto laboral.

Tabla 73. Diferencias en el pretest y en el postest entre todo el grupo Experimental y todo el Grupo Control

	Tipo de grupo	N	Media	Desviación típ.	t	Sig (bilateral)
Escala actitud hacia el cambio	GC	128	19,61	4,575	2,043	,042
	GE	102	18,37	4,549		
Escala actitud hacia el cambio post	GC	128	19,58	4,574	,331	,741
	GE	102	19,38	4,312		
Escala proyecto profesional	GC	128	20,30	6,300	3,617	,000
	GE	102	17,27	6,325		
Escala proyecto profesional post	GC	128	20,48	5,585	-1,323	,187
	GE	102	21,54	6,402		
Escala satisfacción	GC	128	18,01	6,091	2,772	,006
	GE	102	15,72	6,403		
Escala satisfacción post	GC	128	17,91	6,147	1,366	,173
	GE	102	18,37	5,928		
Clientes en últimos 6 meses	GC	128	4,48	4,674	2,120	,035
	GE	102	3,22	4,225		
Clientes en últimos 6 meses post	GC	128	4,91	4,963	1,641	,102
	GE	102	3,88	4,439		
Escala grado de vinculación situación laboral con proyecto	GC	128	10,01	3,719	3,594	,000
	GE	102	8,24	3,710		
Escala grado de vinculación situación laboral con proyecto post	GC	128	10,05	3,581	1,695	,091
	GE	102	9,27	3,322		
Escala grado de mejora de la situación laboral respecto al proyecto	GC	128	12,24	4,907	3,934	,000
	GE	101	9,71	4,731		
Escala grado de mejora de la situación laboral respecto al proyecto post	GC	128	12,27	5,375	1,028	,305
	GE	102	11,58	4,712		

5.3.2 Comparación de medias entre el GE1N y el GC1N en el pretest y en el postest

Las puntuaciones medias obtenidas en las escalas del pretest y del postest del grupo control y del grupo experimental nacional son iguales (GE1N y el GC1N), sin diferencias significativas con un 5% de margen de error, excepto en la Escala de Número de Clientes (tabla 74). Es un dato importante en el sentido que el haber participado en el programa no permite afirmar que el grupo experimental nacional sea mejor que el grupo control en el postest.

Tabla 74. Diferencias en el pretest y en el postest entre el GE1N y el GC1N

	Tipo de grupo	N	Medi a	Desviación típ.	t	Sig (bilateral)
Clientes en últimos 6 meses	GC1N	63	2,84	4,190	-,951	,343
	GE1E	74	3,54	4,370		
Clientes en últimos 6 meses post	GC1N	63	2,89	3,865	-2,141	,034
	GE1E	74	4,45	4,647		

5.3.3 Comparación de medias entre el GE2L y el GC2L en el pretest y en el postest

Las puntuaciones medias obtenidas en las escalas del pretest y del postest del grupo control y del grupo experimental latinoamericano son iguales (GC2L y GE2L), sin diferencias significativas con un 5% de margen de error. Cabe destacar que la excepción son las puntuaciones en las escalas de grado de vinculación del proyecto laboral con el proyecto profesional, y la escala de mejora de la situación laboral respecto al proyecto profesional. En ambas situaciones, había diferencias significativas en las medias de las puntuaciones del grupo control en el pretest, pero en el postest ya no hay diferencias significativas, por lo que se infiere una mejora importante de la primera evaluación a la segunda.

Tabla 75. Diferencias en el pretest y en el postest entre el GE2N y el GC2N

	Tipo de Grupo	N	Media	Desviación típ.	t	Sig (bilateral)
Escala grado de vinculación situación laboral con proyecto	GC2L	65	11,63	2,781	2,896	,005
	GE2L	28	9,68	3,411		
Escala grado de vinculación situación laboral con proyecto post	GC2L	65	11,60	2,639	1,912	,059
	GE2L	28	10,46	2,603		
Escala grado de mejora de la situación laboral respecto al proyecto	GC2L	65	14,40	4,235	2,793	,006
	GE2L	28	11,64	4,668		
Escala grado de mejora de la situación laboral respecto al proyecto post	GC2L	65	13,97	4,610	,423	,673
	GE2L	28	13,54	4,342		

5.4 Análisis del efecto del programa

En este apartado se va a analizar la efectividad del programa en los grupos experimentales respecto a los grupos control.

5.4.1 Efectos del programa en el GE1N y en el GC1N.

A continuación, en la tabla 76, se van a exponer los resultados sintéticos de las medias, desviación típica, *d* de Cohen, y del análisis del Modelo Lineal General de los datos del grupo experimental y grupo control de los estudiantes nacionales (GE1N y GC1N).

La *d* de Cohen hace referencia a la magnitud del tamaño del efecto y permite comparar las mejoras de los dos grupos, entre el pretest y el postest. Así, datos de *d* de Cohen superiores a 0,30 indica que el efecto es ya relevante. En nuestro caso comparamos los efectos habidos en el grupo control y en el grupo experimental para cada variable del estudio. Valores inferiores a 0.2 son efectos de relevancia pequeña, 0.5 de relevancia media y 0.8 indica un efecto de alta relevancia (Cohen, 1988). En cuanto al análisis del Modelo lineal general de medidas repetidas lo que se pretende es conocer si hay una interacción de la variable “asistencia al programa” entre el pretest y el postest y si las medias son superiores en el postest.

Tabla 76. Análisis de los efectos del programa en el grupo nacional(GC1N y GE1N)

	Tipo de grupo	N	Media	SD	d de Cohen	MODELO LINEAL GENERAL					
						Diferencias Significativas entre el Postest y el Pretest de todos los participantes			Interacción Asistencia al Programa		
						F	SIG	Eta al Cuadrado Parcial	F	SIG	Eta al Cuadrado Parcial
Escala sentimiento competencia			79,60	10,048							
Escala sentimiento competencia post	GC1N	63	79,40	11,632	-0,02						
Escala sentimiento competencia			79,91	12,006							
Escala sentimiento competencia post	GE1N	74	80,38	12,139	0,04	,025	,875	,000	,162	,688	,001
Escala actitud hacia el cambio			18,48	4,543							
Escala actitud hacia el cambio post	GC1N	63	18,38	4,531	-0,02						
Escala actitud hacia el cambio			17,50	4,298							
Escala actitud hacia el cambio post	GE1N	74	18,53	4,145	0,24	1,661	,200	,012	2,409	,123	,018
Escala empleabilidad percibida			5,48	1,950							
Escala empleabilidad percibida post	GC1N	63	5,63	2,288	0,08						
Escala empleabilidad percibida			5,39	2,157							
Escala empleabilidad percibida post	GE1N	74	6,22	2,277	0,38	5,772	,018	,041	2,646	,106	,019
Escala proyecto profesional			18,03	5,883							
Escala proyecto profesional post	GC1N	63	19,24	5,312	0,21						
Escala proyecto profesional			16,30	5,903							
Escala proyecto profesional post	GE1N	74	21,08	6,583	0,81	27,117	,000	,167	9,662	,002	,067
Escala actividades de promoción			7,79	6,008							
Escala actividades de promoción post	GC1N	63	8,70	6,722	0,15						
Escala actividades de promoción			6,81	6,130							
Escala actividades de promoción post	GE1N	74	8,43	6,648	0,26	8,735	,004	,061	0,703	,403	,005
Escala satisfacción			15,70	5,844							
Escala satisfacción post	GC1N	63	15,62	5,849	-0,01						
Escala satisfacción			14,20	6,309							
Escala satisfacción post	GE1N	74	17,50	6,192	0,52	10,743	,001	,074	11,829	,001	,081
Escala reputación percibida			9,89	2,984							
Escala reputación percibida post	GC1N	63	10,19	3,141	0,10						
Escala reputación percibida			9,82	3,485							
Escala reputación percibida post	GE1N	74	9,96	3,450	0,04	,819	,367	,006	,119	,731	,001
Escala oportunidades laborales recibidas			3,40	3,770							
Escala oportunidades recibidas post	GC1N	63	4,14	4,614	0,20						
Escala oportunidades laborales recibidas			2,76	3,700							
Escala oportunidades recibidas post	GE1N	74	4,11	4,309	0,36	15,877	,000	,105	1,322	,252	,010
Clientes en últimos 6 meses			2,84	4,190							
Clientes en últimos 6 meses post	GC1N	63	2,89	3,865	0,01						
Clientes en últimos 6 meses			3,54	4,370							
Clientes en últimos 6 meses post	GE1N	74	4,45	4,647	0,21	2,324	,130	,017	1,883	,172	,014
Vinculación situación laboral con proyecto			8,33	3,840							
Vinculación situación laboral con proyecto post	GC1N	63	8,46	3,741	0,03						
Vinculación situación laboral con proyecto			7,69	3,693							
Vinculación situación laboral con proyecto post	GE1N	74	8,82	3,466	0,31	4,357	,039	,031	2,780	,098	,020
Mejora de la situación laboral respecto al proyecto			10,02	4,570							
Mejora de la situación laboral respecto al proyecto post	GC1N	63	10,52	5,579	0,11						
Mejora de la situación laboral respecto al proyecto			8,97	4,573							
Mejora de la situación laboral respecto al proyecto post	GE1N	74	10,84	4,661	0,41	8,122	,005	,057	2,583	,110	,019

Del GE1N, compuesto por los participantes que asistieron a los grupos experimentales de Madrid, Barcelona y Valencia, y los participantes del grupo GC1N que no asistieron al programa, se pueden realizar las siguientes observaciones.

En las variables percepción de competencia, actitud hacia el cambio, reputación percibida y escala de clientes, no se identifican diferencias significativas entre el grupo control y el experimental. Las *d* de Cohen son prácticamente iguales o poco relevantes; no hay mejoras significativas entre el pretest y el posttest en la totalidad de participantes y tras el MLG realizado la asistencia al programa no ha repercutido en los resultados.

La *d* de Cohen de la variable empleabilidad percibida del GC1N es de 0,08, mientras que la del GE1N es de 0,38. Aparentemente la magnitud del efecto en el grupo experimental es significativamente mayor. No obstante, la diferencia no alcanza la significatividad estadística, de acuerdo a la interacción en el MLG, de “asistencia al programa”. Sí que hay diferencias significativas entre la totalidad de participantes que han asistido al programa y en el posttest tienen mayor empleabilidad percibida.

Sucede lo mismo que en esta última variable con “actividades de promoción”, “oportunidades recibidas”, “vinculación entre el proyecto y la realidad profesional” y “grado de mejora de la situación profesional con respecto al proyecto”. En todos los casos los efectos del grupo experimental son superiores, hay una diferencia significativa de todos los participantes entre el posttest y el pretest, pero no es relevante directamente el haber asistido al programa.

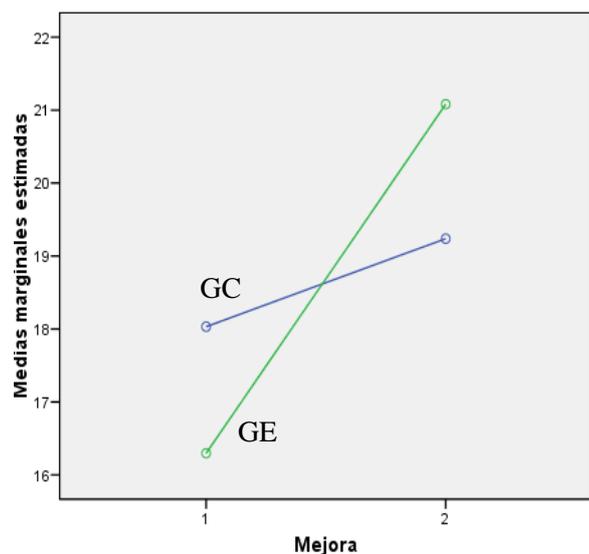
Por último, hay dos variables que el haber asistido al programa sí que afecta significativamente para tener mejores puntuaciones en el posttest: la escala de desarrollo del proyecto profesional y la marca personal, y la escala de satisfacción profesional. Este dato se corrobora con el estadístico significativo del MLG de mejora entre el posttest y el pretest. Y, especialmente, con la *d* de Cohen, que en el grupo experimental es de 0,81 en el primer caso, y 0,52 en el segundo. Son dos efectos de bastante magnitud, respecto al 0,21 y -0.01 del grupo control.

De estos datos se puede concluir que la asistencia al programa ha sido eficaz, dado que ha mejorado el desarrollo del proyecto profesional en el GE1N, con un 5% de margen de error, y ha afectado directamente a la satisfacción laboral.

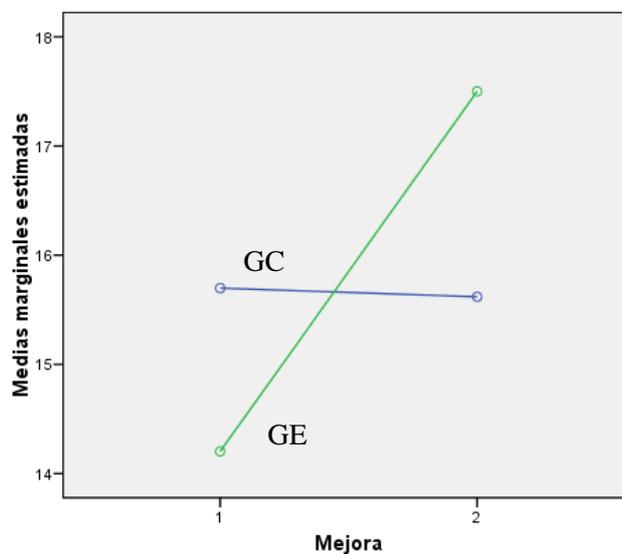
En la gráfica 3 se muestran los efectos del programa en las variables en las que éste ha interactuado significativamente.

Gráfica 3. Efectos del programa en el GEIN y el GCIN

Efecto del programa entre el pretest y el postest en el GEIN y el GCIN.
Escala Proyecto Profesional y de la Marca Personal



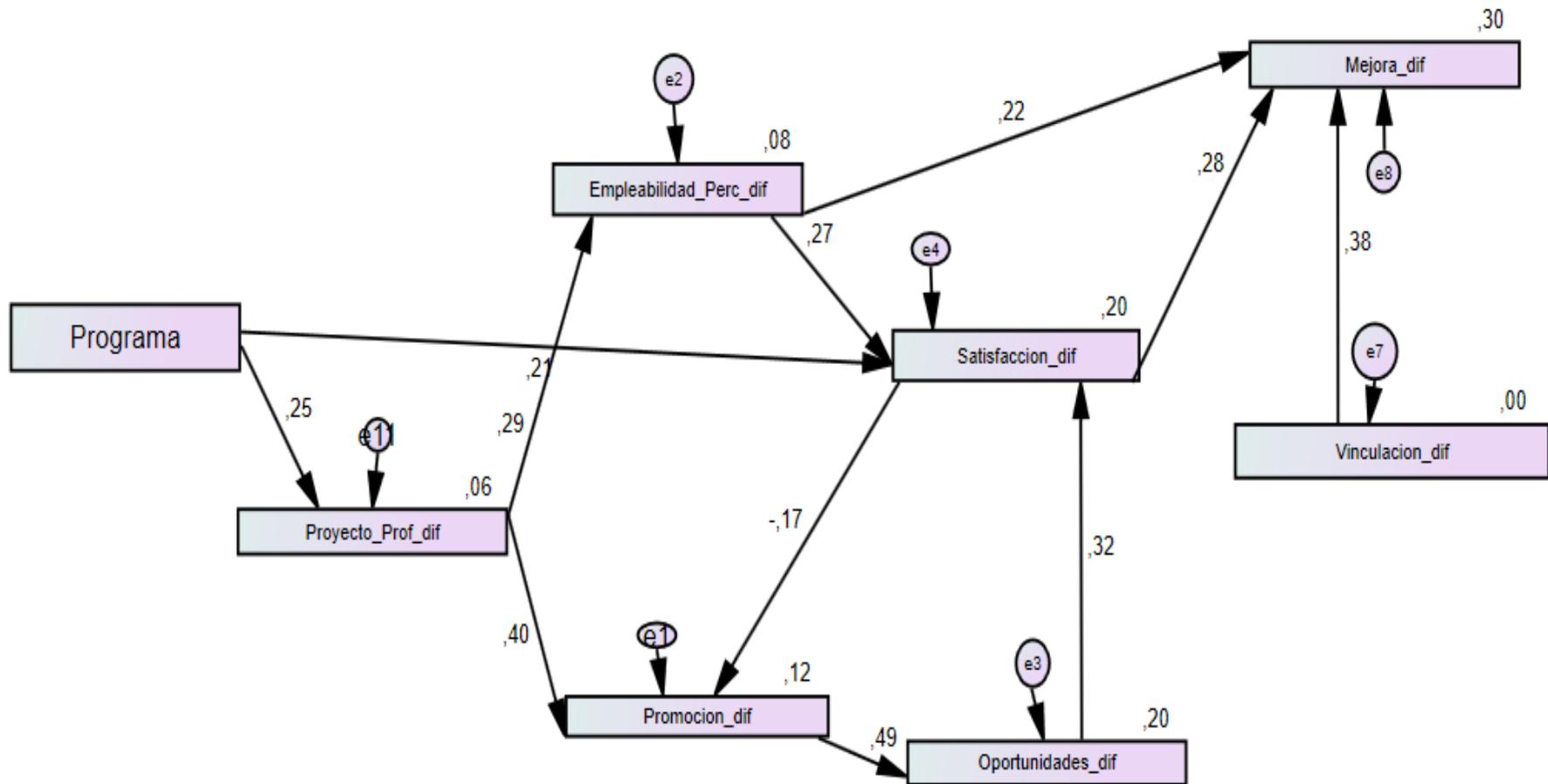
Efecto del programa entre el pretest y el postest en el GEIN y el GCIN.
Escala Satisfacción Laboral



En la figura 14 se presenta el análisis SEM (modelo de ecuaciones estructurales) poniendo como variable independiente la asistencia al programa. Como variables endógenas se han puesto las diferencias de cada una de las variables del estudio (la mejora habida en cada escala); se ha restado la puntuación del pretest al postest. Se representan las relaciones de efecto por haber asistido al programa, sólo con las variables en donde ha habido diferencias significativas entre el pretest y el postest.

El modelo parece que se ajusta bien a los datos estadísticos resultantes: Chi-square = 13,849, degrees of freedom = 17 y una probabilidad no significativa de ,678, por lo que hay un buen ajuste. Dato que es afín con el CMIN (,815), CFI (1,000) y RMSEA (,000).

Figura 14. Modelo Estructural SEM. Efectos del programa en el grado de mejora de las variables del estudio (postest-pretest). Datos de los participantes GEIN y GCIN



Se puede concluir que la asistencia al programa por parte del grupo experimental ha tenido un efecto directo significativo en las escalas: desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal ($\beta=.250$) y en Satisfacción laboral ($\beta=.210$). Así mismo, hay efectos indirectos, de la asistencia al programa, en las escalas: empleabilidad percibida, actividades de promoción, oportunidades recibidas, mejora de la realidad laboral y vinculación del proyecto con la realidad profesional. En la tabla 77 se exponen los efectos indirectos estandarizados de la asistencia al programa.

Tabla 77. Efectos indirectos estandarizados de la asistencia al programa en el grupo nacional (GEIN y el GCIN)

ASITENCIA_TALLER	
Proyecto_Prof_dif	,000
Empleabilidad_Perc_dif	,072
Satisfaccion_dif	,029
Promocion_dif	,060
Oportunidades_dif	,029
Mejora_dif	,084

Revisando el modelo, se podría explicar que las personas que han asistido al programa han desarrollado más su proyecto profesional y de marca personal, y éste ha influido directamente en su satisfacción profesional. El desarrollar el proyecto ha tenido un efecto positivo tanto en la percepción de empleabilidad (sentirse más empleables), como en el incremento de actividades de promoción.

Cuantas más actividades de promoción, se reciben más oportunidades laborales, las cuales hacen sentir más satisfechos a los participantes. Un dato curioso es que hay un efecto negativo entre el aumento de oportunidades con una reducción en las actividades de promoción. Esto se puede explicar del siguiente modo: cuando me siento insatisfecho, realizo actividades de promoción, que aumentarán mis oportunidades laborales, y por estas, crecerá la satisfacción. En el momento que la satisfacción es suficiente, la persona deja de promocionarse. También podría ocurrir que la persona está ocupada y sin tiempo para promocionarse. En síntesis, pareciera que las personas que están satisfechas, se promocionan menos por falta de tiempo o porque no lo necesitan.

La mejora de la situación laboral con respecto al proyecto es explicada directamente por el grado de vinculación del proyecto con la situación laboral (que no es explicada de

forma significativa por ninguna variable del estudio), la satisfacción y la empleabilidad percibida. E indirectamente por el resto de variables: el desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal, el incremento de actividades de promoción y el incremento de las oportunidades.

5.4.2 Efectos del programa en el GE2L y el GC2L

En la tabla 78 se presentan los datos comparativos del grupo control y del grupo experimental compuesto prácticamente por estudiantes latinoamericanos (GE2L y el GC2L). Como se había explicado con anterioridad, estos grupos no eran homogéneos en muchas de las variables. El GC2L se componía de profesionales con más experiencia y con puntuaciones más elevadas en el pretest en las variables de empleabilidad, tales como oportunidades recibidas, clientes en los últimos 6 meses, y el grado de vinculación entre el proyecto profesional y la realidad laboral y en la mejora de la situación laboral respecto al proyecto; también diferían en que el GE2L tenía menos nivel académico de postgrado. Aun así, vamos a revisar qué efectos ha tenido el programa en ellos.

Prácticamente, el grupo experimental ha obtenido una d de Cohen superior a la del grupo control, lo que significa que el efecto entre el pretest y el posttest es superior. No obstante, hay que indicar que el análisis MLG sostiene estadísticamente que con un 95% de margen de confianza no ha habido mejoras significativas entre el pretest y el posttest en la totalidad de participantes. Y la asistencia al programa tiene una influencia significativa en tan solo las variables “desarrollo del proyecto Profesional y de la marca personal” y “mejora de la situación profesional respecto al proyecto”. Por tanto, los efectos son más delimitados que con el GE1N y el GC1N.

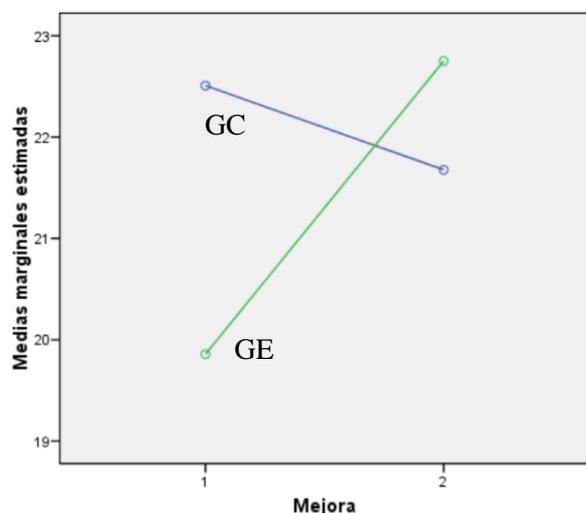
Esto se puede interpretar de diferentes maneras. Una de ella tiene que ver con las diferencias previas de estos participantes en ambos grupos. Se trata de grupos demasiado heterogéneos poderlos comparar. En la gráfica 4 se representan los efectos del programa en el GE2L y el GC2L.

Tabla 78. Análisis de los efectos del programa en el grupo latinoamericano

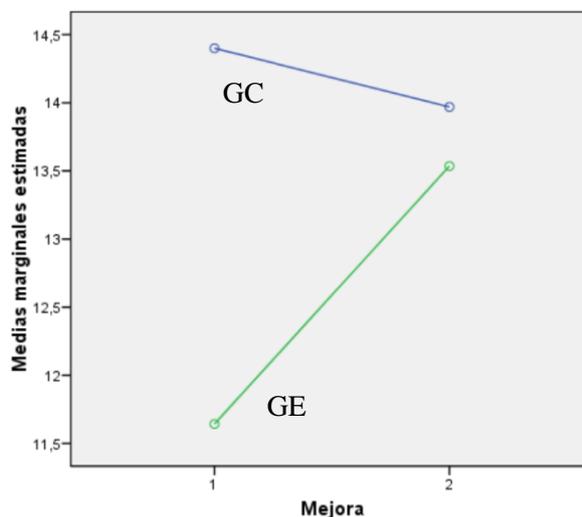
	Tipo de grupo	N	Media	SD	d de Cohen	MODELO LINEAL GENERAL					
						Diferencias Significativas entre el Postest y el Pretest de todos los participantes			Interacción Asistencia al Programa		
						F	SIG	Eta al Cuadrado Parcial	F	SIG	Eta al Cuadrado Parcial
Escala sentimiento competencia	GC2L	65	88,48	8,978	-0,05						
Escala sentimiento competencia post	GC2L	65	88,03	9,928							
Escala sentimiento competencia	GE2L	28	88,50	10,588	0,29	1,812	,182	,020	3,276	,074	,035
Escala sentimiento competencia post	GE2L	28	91,54	5,467							
Escala actitud hacia el cambio	GC2L	65	20,71	4,365	0,01						
Escala actitud hacia el cambio post	GC2L	65	20,74	4,342							
Escala actitud hacia el cambio	GE2L	28	20,68	4,456	0,22	1,175	,281	,013	1,034	,312	,011
Escala actitud hacia el cambio post	GE2L	28	21,64	3,974							
Escala empleabilidad percibida	GC2L	65	7,15	2,457	-0,08						
Escala empleabilidad percibida post	GC2L	65	6,95	2,287							
Escala empleabilidad percibida	GE2L	28	6,93	1,980	0,20	,149	,701	,002	1,406	,239	,015
Escala empleabilidad percibida post	GE2L	28	7,32	1,786							
Escala proyecto profesional	GC2L	65	22,51	5,935	-0,14						
Escala proyecto profesional post	GC2L	65	21,68	5,621							
Escala proyecto profesional	GE2L	28	19,86	6,775	0,43	2,619	,109	,028	8,539	,004	,086
Escala proyecto profesional post	GE2L	28	22,75	5,835							
Escala actividades de promoción	GC2L	65	10,06	6,736	0,18						
Escala actividades de promoción post	GC2L	65	11,25	7,423							
Escala actividades de promoción	GE2L	28	8,79	6,887	0,13	2,443	,122	,026	,048	,827	,001
Escala actividades de promoción post	GE2L	28	9,68	6,225							
Escala satisfacción	GC2L	65	20,25	5,494	-0,02						
Escala satisfacción post	GC2L	65	20,14	5,623							
Escala satisfacción	GE2L	28	19,71	4,783	0,20	,516	,474	,006	,808	,371	,009
Escala satisfacción post	GE2L	28	20,68	4,497							
Escala reputación percibida	GC2L	65	13,55	2,537	-0,08						
Escala reputación percibida post	GC2L	65	13,35	2,407							
Escala reputación percibida	GE2L	28	13,11	2,439	0,13	,069	,794	,001	1,266	,264	,014
Escala reputación percibida post	GE2L	28	13,43	2,617							
Escala oportunidades laborales recibidas	GC2L	65	6,82	5,448	0,20						
Escala oportunidades recibidas post	GC2L	65	7,89	6,715							
Escala oportunidades laborales recibidas	GE2L	28	3,50	3,707	0,36	3,818	,054	,040	,040	,843	,000
Escala oportunidades recibidas post	GE2L	28	4,82	5,375							
Cientes en últimos 6 meses	GC2L	65	6,06	4,599	0,18						
Cientes en últimos 6 meses post	GC2L	65	6,88	5,143							
Cientes en últimos 6 meses	GE2L	28	2,36	3,754	0,01	,719	,399	,008	,603	,439	,007
Cientes en últimos 6 meses post	GE2L	28	2,39	3,489							
Vinculación situación laboral con proyecto	GC2L	65	11,63	2,781	-0,01						
Vinculación situación laboral con proyecto post	GC2L	65	11,60	2,639							
Vinculación situación laboral con proyecto	GE2L	28	9,68	3,411	0,23	1,284	,260	,014	1,502	,224	,016
Vinculación situación laboral con proyecto post	GE2L	28	10,46	2,603							
Mejora de la situación laboral respecto al proyecto	GC2L	65	14,40	4,235	-0,10						
Mejora de la situación laboral respecto al proyecto post	GC2L	65	13,97	4,610							
Mejora de la situación laboral respecto al proyecto	GE2L	28	11,64	4,668	0,41	1,895	,172	,020	4,787	,031	,050
Mejora de la situación laboral respecto al proyecto post	GE2L	28	13,54	4,342							

Gráfica 4. Efectos del programa en el GE2L y el GC2L

Efecto del programa entre el pretest y el postest en el GE2L y el GC2L.
Escala Proyecto Profesional y de la Marca Personal



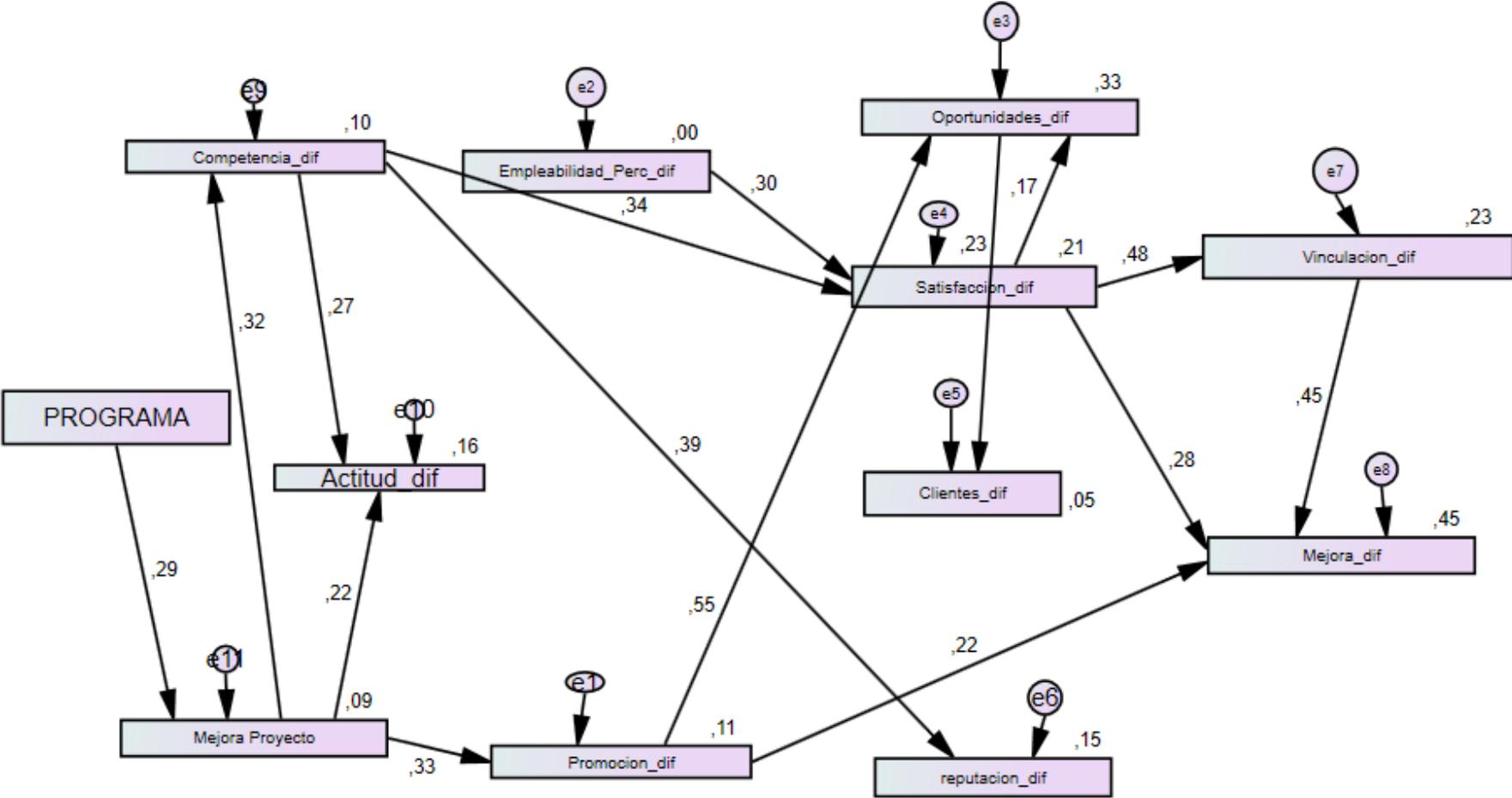
Efecto del programa entre el pretest y el postest en el GE2L y el GC2L.
Escala Mejora de la situación laboral respecto al proyecto



En cuanto al análisis SEM, en la siguiente figura 15 se exponen los efectos significativos con al menos un 5% de margen de error, entre las variables del estudio. Del mismo modo que en el anterior análisis, se trata de la diferencia entre el postest y el pretest. En otras palabras, la mejora habida.

Se puede observar que la asistencia al programa tiene un efecto significativo directo sólo con la mejora del proyecto profesional. La mejora del proyecto, a su vez, tiene un efecto significativo en sentimiento de competencia, mejora de la actitud en el mercado laboral y en actividades de promoción. La mejora de la promoción, tiene un impacto importante en el aumento de oportunidades laborales y en el grado de mejora de la situación laboral. En este modelo, no se han extraído las variables que no han mejorado significativamente, ya que ninguna lo hizo; por lo que las relaciones son bastantes, aunque con efectos estimados estandarizados modestos.

Figura 15. Modelo Estructural SEM. Efectos del programa en el grado de mejora de las variables del estudio (postest-pretest).). Datos de los participantes GE2L y GC2L



Se puede interpretar de este modelo, que las personas que han asistido al programa han mejorado su proyecto profesional y de marca personal. El mejorar éste ha influido en el aumento de las actividades de promoción y crecimiento del sentimiento de competencia. El mejorar la promoción personal ha permitido un aumento de oportunidades y de clientes. Y la mejora de la competencia, afecta a un incremento de la satisfacción laboral y de forma indirecta a obtener más oportunidades. Finalmente, el aumento de la vinculación entre la realidad profesional con el proyecto, y el aumento del grado de mejora de la situación laboral se explican mediante efectos directos de la satisfacción laboral y de la promoción personal.

Parece que hay un ajuste adecuado de los datos estadísticos resultantes al modelo de ecuaciones estructurales (SEM): Chi-square = 43,803, degrees of freedom = 51 y una probabilidad no significativa de ,601, por lo que hay un buen ajuste. Dato que es afín con el CMIN (.973), CFI (1,00) y RMSEA(.00),

En la siguiente tabla se exponen los efectos indirectos estandarizados.

Tabla 79. Efectos indirectos estandarizados de la asistencia al programa con el grupo latinoamericano (GE2L y GC2L)

	Asistencia al Programa
Proyecto_dif	,000
Competencia_dif	,094
Satisfaccion_dif	,032
Promo_dif	,097
Vinculacion_dif	,015
Oportunidades_dif	,059
Actitud_dif	,089
Clientes_dif	,014
Reputacion_dif	,037
Mejora_dif	,037

5.4.3 Efectos del programa en la totalidad de participantes (GE y GC)

En la tabla 80 se presentan los datos de las puntuaciones medias de cada una de los variables pretest y posttest para el total de personas que han realizado el programa y las que no (GE y GC). Se puede comprobar que en las variables “percepción de competencia”, “actitud hacia el cambio” y “reputación percibida” no se identifican diferencias significativas entre el grupo control y el experimental. Las d de Cohen son similares y no hay mejoras significativas entre el pretest y el posttest en la totalidad de participantes. El análisis del

Modelo Lineal General realizado indica que la asistencia al programa no ha repercutido en los resultados.

La d de Cohen del grupo control de la escala empleabilidad percibida es de $-0,01$, mientras que la del grupo experimental es de $0,32$. Aunque la magnitud del efecto en el grupo experimental es de magnitud pequeña, sí que es significativamente mayor. El MLG efectuado permite decir que los que han asistido al programa han tenido una evolución y mejora significativa con un 5% de margen de error ($F=5.633$; $p.,018$) Así mismo, hay una mejora significativa en la totalidad de los participantes en el postest.

Del mismo modo se observa en el MLG que el haber asistido al programa ha permitido mejorar más y significativamente en las variables “desarrollo del proyecto profesional” ($F=23.627$; $p.0,00$), satisfacción laboral ($F=13.847$; $p.0,00$), vinculación de la situación laboral con el proyecto ($F=5.152$; $p.0.024$) y grado de mejora del proyecto profesional y la situación laboral ($F=8.291$; $p.0,04$). Las d de Cohen en el grupo experimental son de magnitud media o alta, mientras que en el control no hay prácticamente mejora o existe un efecto muy pequeño. En todas estas variables, además, existen diferencias significativas entre el postest y el pretest, con todos los participantes.

Por tanto, en estas 5 variables (empleabilidad percibida, proyecto profesional, satisfacción laboral, vinculación de la situación laboral con el proyecto y grado de mejora de la situación laboral con el proyecto) las personas que han asistido al programa han tenido una mejora significativa en estas escalas.

Luego, existen 3 variables (actividades de promoción, oportunidades recibidas y escala de Clientes) en las que las d de Cohen del grupo experimental son superiores a las del grupo control. Pero parece ser que no son relevantes a tenor de la significatividad del análisis MLG de medidas repetidas, donde no existe una interacción significativa de la variable “asistencia al programa”. Pero sí que hay una mejora significativa en global de todos los participantes.

Tras el análisis MLG se puede concluir que la asistencia al programa por parte del grupo experimental ha tenido un efecto directo significativo en las escalas: desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal, en empleabilidad percibida, en satisfacción laboral, vinculación del proyecto con la situación laboral y en grado de mejora de la situación laboral respecto al proyecto. Así mismo, hay efectos indirectos en el resto de variables.

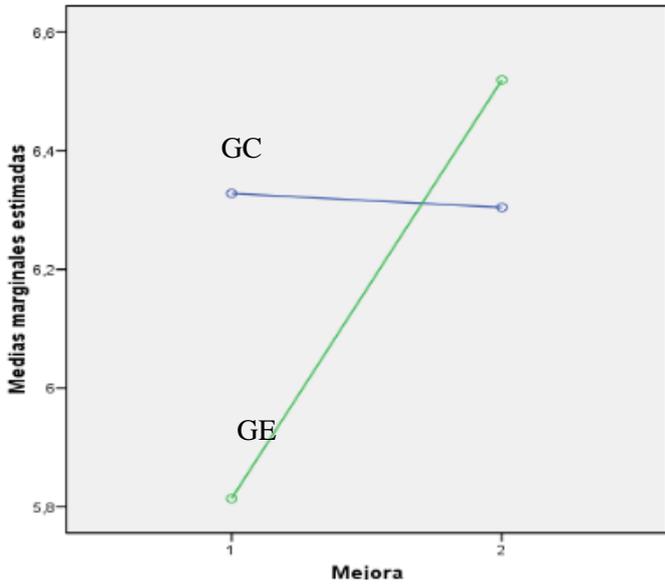
En la gráfica 5 se muestran los efectos entre el pretest y el postest con las escalas que hay diferencias significativas por la interacción del programa.

Tabla 80. Análisis de los efectos del programa en el total de participantes del GE

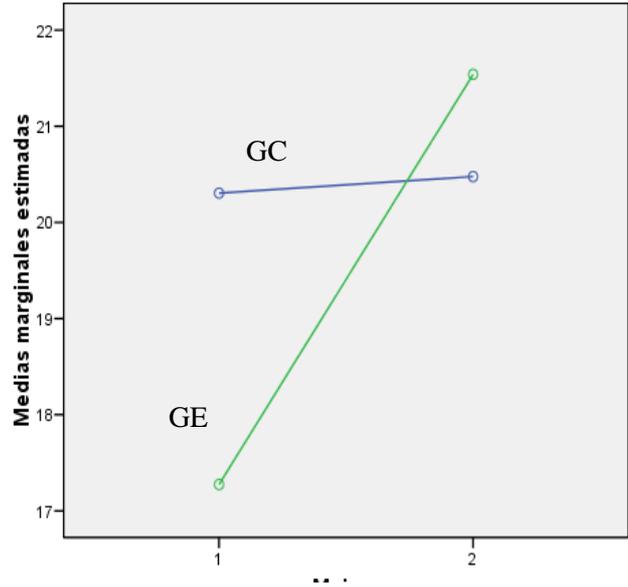
	Tipo de Grupo	N	Media	SD	d de Cohen	MODELO LINEAL GENERAL					
						Diferencias Significativas entre el Postest y el Pretest de todos los participantes			Interacción Asistencia al Programa		
						F	SIG	Eta al Cuadrado Parcial	F	SIG	Eta al Cuadrado Parcial
Escala sentimiento competencia	GC	128	84,11	10,475	-0,03						
Escala sentimiento competencia post			83,78	11,598		,470	,494	,002	1,479	,225	,006
Escala sentimiento competencia	GE	102	82,26	12,207	0,10						
Escala sentimiento competencia post			83,44	11,813							
Escala actitud hacia el cambio	GC	128	19,61	4,575	-0,01						
Escala actitud hacia el cambio post			19,58	4,574		3,175	,076	,014	3,594	,059	,016
Escala actitud hacia el cambio	GE	102	18,37	4,549	0,22						
Escala actitud hacia el cambio post			19,38	4,312							
Escala empleabilidad percibida	GC	128	6,33	2,368	-0,01						
Escala empleabilidad percibida post			6,30	2,373		4,932	,027	,021	5,633	,018	,024
Escala empleabilidad percibida	GE	102	5,81	2,210	0,32						
Escala empleabilidad percibida post			6,52	2,201							
Escala proyecto profesional	GC	128	20,30	6,300	0,03						
Escala proyecto profesional post			20,48	5,585		27,762	,000	,109	23,627	,000	,094
Escala proyecto profesional	GE	102	17,27	6,325	0,68						
Escala proyecto profesional post			21,54	6,402							
Escala actividades de promoción	GC	128	8,95	6,464	0,16						
Escala actividades de promoción post			9,99	7,173		12,102	,001	,050	,279	,598	,001
Escala actividades de promoción	GE	102	7,35	6,374	0,22						
Escala actividades de promoción post			8,77	8,77							
Escala satisfacción	GC	128	18,01	6,091	-0,02						
Escala satisfacción post			17,91	6,147		12,023	,001	,050	13,847	,000	,057
Escala satisfacción	GE	102	15,72	6,403	0,41						
Escala satisfacción post			18,37	5,928							
Escala reputación percibida	GC	128	11,75	3,313	0,02						
Escala reputación percibida post			11,80	3,203		,481	,488	,002	,172	,679	,001
Escala reputación percibida	GE	102	10,73	3,541	0,05						
Escala reputación percibida post			10,91	3,585							
Escala oportunidades laborales recibidas	GC	128	5,13	4,984	0,18						
Escala oportunidades recibidas post			6,05	6,055		16,656	,000	,068	,602	,439	,003
Escala oportunidades laborales recibidas	GE	102	2,96	3,699	0,36						
Escala oportunidades recibidas post			4,30	4,609							
Clientes en últimos 6 meses	GC	128	4,48	4,674	0,09						
Clientes en últimos 6 meses post			4,91	4,963		4,354	,038	,019	,188	,665	,001
Clientes en últimos 6 meses	GE	102	3,22	4,225	0,29						
Clientes en últimos 6 meses post			3,88	4,439							
Vinculación situación laboral con proyecto	GC	128	10,01	3,719	0,03						
Vinculación situación laboral con proyecto post			10,05	3,581		6,172	,014	,026	5,152	,024	,022
Vinculación situación laboral con proyecto	GE	102	8,24	3,710	0,31						
Vinculación situación laboral con proyecto post			9,27	3,322							
Mejora de la situación laboral respecto al proyecto	GC	128	12,24	4,907	0,11						
Mejora de la situación laboral respecto al proyecto post			12,27	5,375		8,874	,003	,038	8,291	,004	,035
Mejora de la situación laboral respecto al proyecto	GE	102	9,71	4,731	0,41						
Mejora de la situación laboral respecto al proyecto Post			11,58	4,712							

Gráficas 5. Efectos del programa en el GE y el GC.

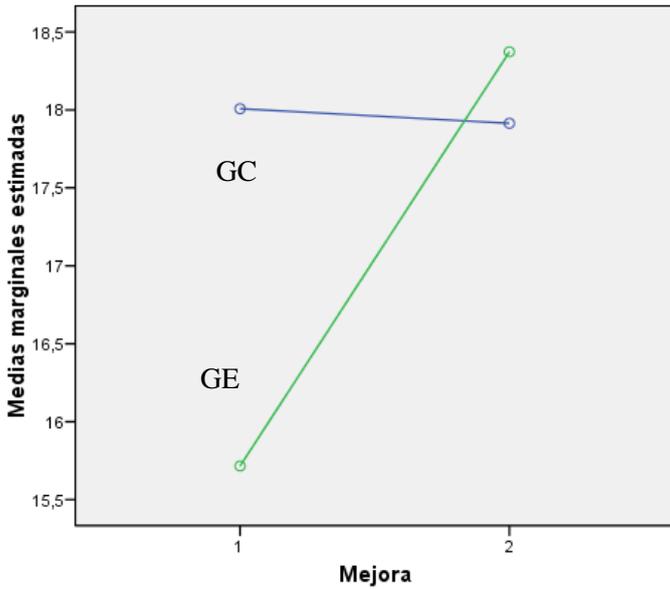
Efecto del programa entre el pretest y el postest en el GE y el GC.
Escala Empleabilidad Percibida



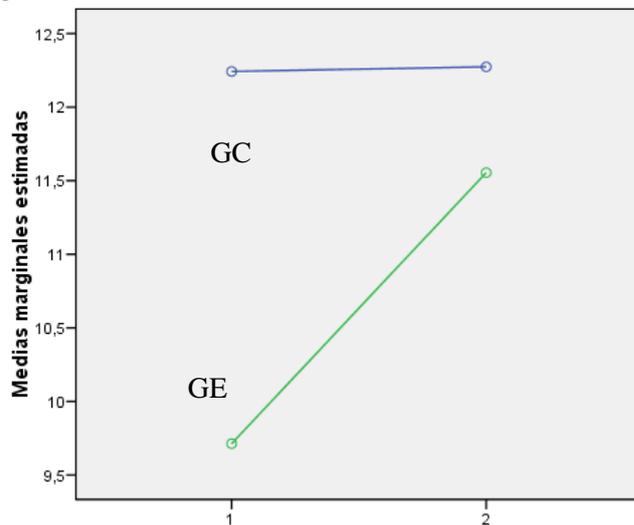
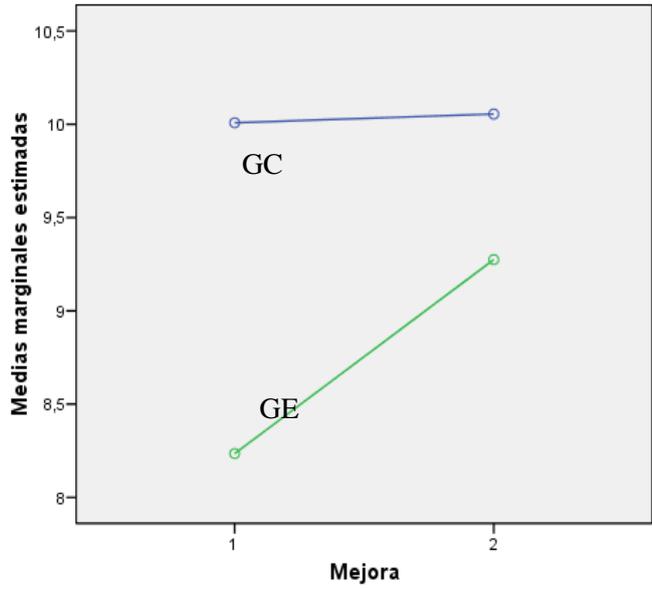
Efecto del programa entre el pretest y el postest en el GE y el GC.
Escala Proyecto Profesional y Marca Personal



Efecto del programa entre el pretest y el postest en el GE y el GC.
Escala Satisfacción Laboral



Efecto del programa entre el pretest y el postest en el GE y el GC.
Escala Vinculación Situación laboral con Proyecto Profesional



Efecto del programa entre el pretest y el postest en el GE y el GC.
Escala Grado de mejora de la situación laboral con respecto al Proyecto Profesional

En la figura 16 se presenta como queda el modelo tras el análisis SEM poniendo como variable independiente la asistencia al programa. Como variables endógenas se han vuelto a poner las diferencias de cada una de las variables del estudio (la mejora habida en cada escala). Se representan las relaciones de efecto por haber asistido al programa, sólo con las variables en donde ha habido diferencias significativas entre el pretest y el postest.

El modelo parece que se ajusta bien a los datos estadísticos resultantes: Chi-square = 17,444, degrees of freedom = 21 y una probabilidad no significativa de ,684, por lo que hay un buen ajuste. Dato que es afín con el CMIN (.831), CFI (1,00) y RMSEA(.00)

El resultado es muy parecido al modelo obtenido sólo con los participantes del GE1N y GC1N. El asistir al programa tiene un efecto directo en el desarrollo del proyecto profesional ($\beta=.0,30$), y en satisfacción laboral ($\beta=.0,18$). En el siguiente cuadro se muestran los efectos indirectos sobre el resto de variables:

Tabla 81. Efectos indirectos estandarizados con todos los participantes

	Asistencia al programa
Proyecto_Prof_dif	,000
Empleabilidad_Perc_dif	,075
Oportunidades_dif	,043
Promocion_dif	,082
Satisfaccion_dif	,031
Vinculacion_dif	,058
Clientes_dif	,019
Mejora_dif	,106

Las personas que han asistido al programa han mejorado más su proyecto profesional y de marca personal y su satisfacción profesional. El desarrollar el proyecto, ha tenido un efecto positivo tanto en la percepción de empleabilidad (sentirse más empleables), como en el incremento de actividades de promoción.

El incremento de actividades de promoción afecta al aumento de oportunidades laborales, las cuales hacen sentir más satisfechos a los participantes con su situación profesional. De nuevo se da el efecto negativo entre el aumento de oportunidades con las actividades de promoción. ($\beta= -.0,14$). Del mismo modo, el aumento de las oportunidades laborales, afecta al aumento de la escala de clientes.

La mejora de la situación laboral con respecto al proyecto es explicada en un 37% directamente por el grado de vinculación del proyecto con la situación laboral (que no es explicada de forma significativa por ninguna variable del estudio), la satisfacción y la empleabilidad percibida. E indirectamente por el resto de variables: el desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal, el incremento de actividades de promoción y el incremento de las oportunidades.

Otra cuestión es la relativa a la escala de Actitud hacia el cambio en el empleo. A este análisis SEM, en el que la asistencia al programa era la variable independiente, se ha añadido la mejora en la actitud en el mercado laboral como variable dependiente y parece ser un efecto del desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal (véase figura 17). El ajuste estadístico es adecuado: $\chi^2 = 964$; CMIN=,577; CFI=1; RMSEA=,000

Dicho todo esto, podemos afirmar sin riesgo a equivocarnos, que las personas que han realizado el programa y que formaban parte de un grupo experimental, han mejorado de forma significativa en ciertas variables de empleabilidad del estudio al cabo de al menos 6 meses, demostrando su eficacia y su efectividad con este colectivo.

Figura 16. Modelo Estructural SEM. Efectos del programa en el grado de mejora de las variables del estudio (postest-pretest). Todos los participantes (GE y GC)

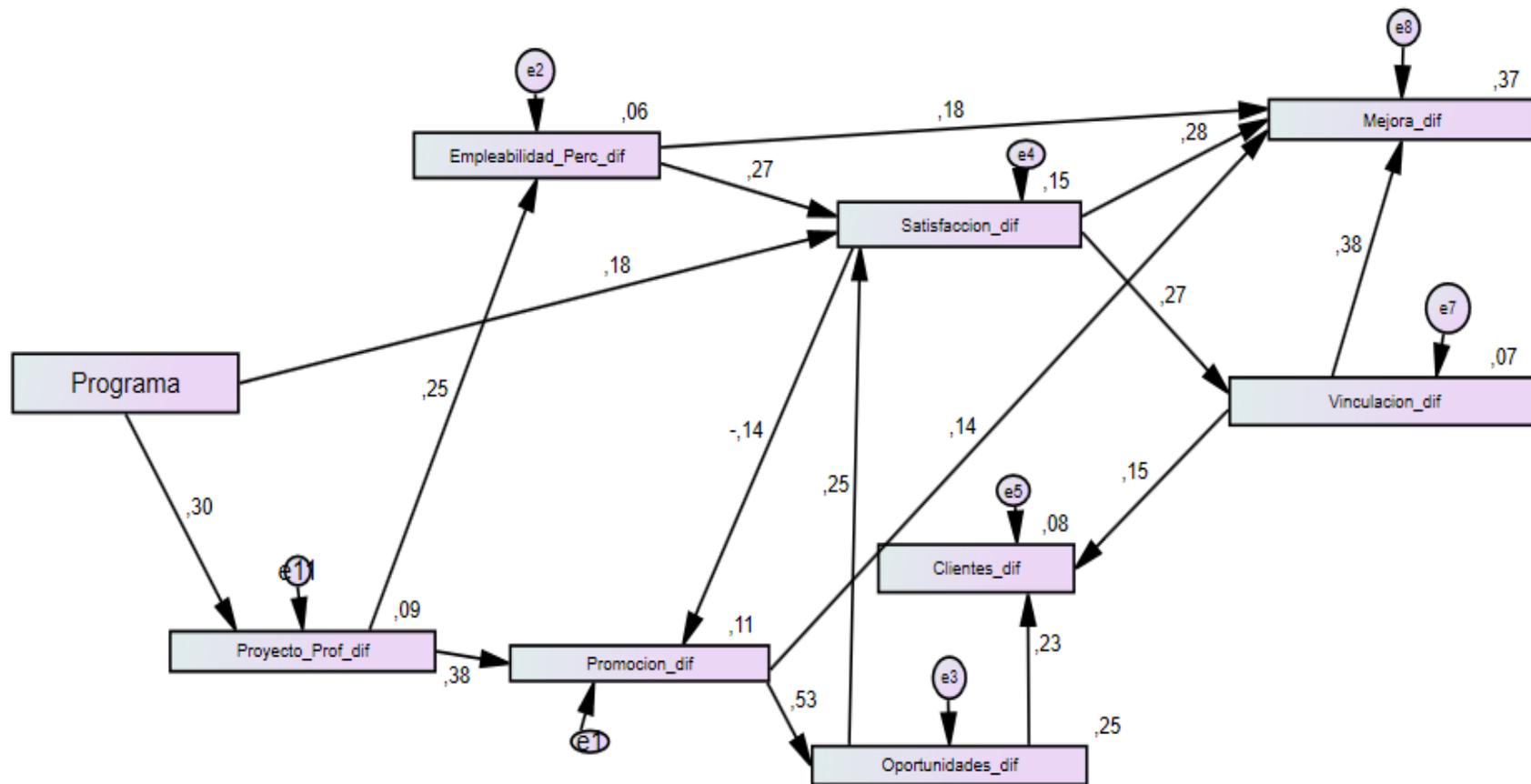
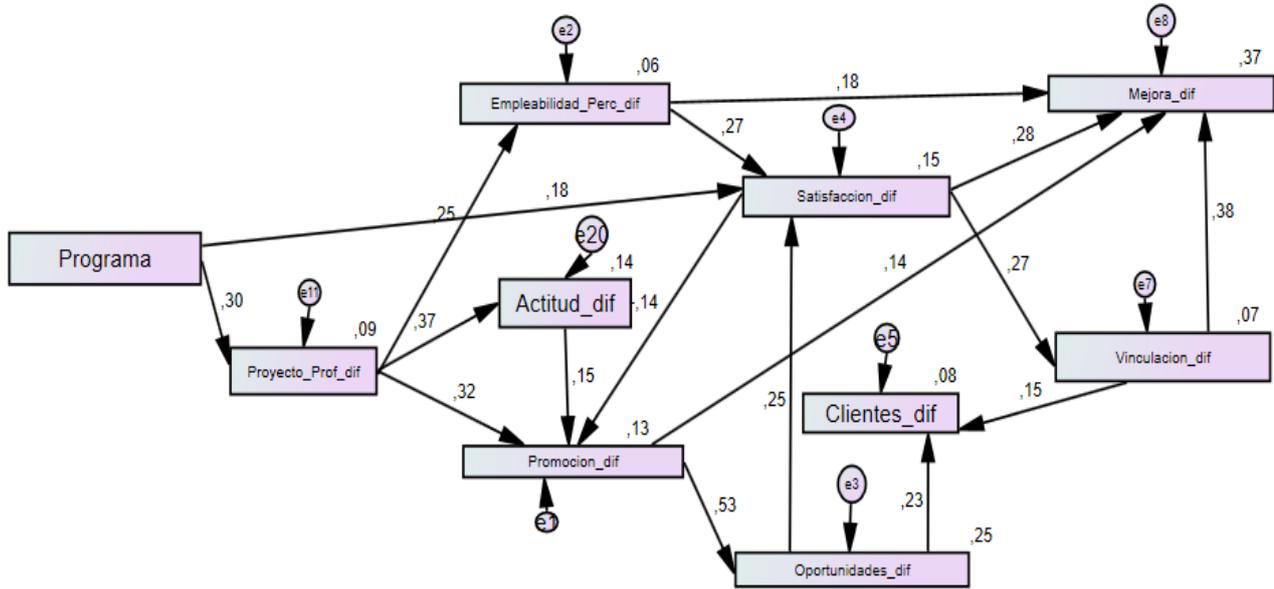


Figura 17. Análisis SEM con la escala “mejora de la actitud en el mercado laboral” como variable dependiente.



Capítulo 6. Resultados del seguimiento tras el programa. Estudio cualitativo

A lo largo de los 6 meses posteriores, todos los participantes del programa pudieron responder a un cuestionario de seguimiento que les sirviera de apoyo al proceso. Adicionalmente tiene como fin permitir un estudio cualitativo con el que comprender las dificultades y factores de éxito de la implementación del proyecto profesional y de la marca personal.

Tras verificar la validez y la fiabilidad del sistema de categorías, nos dispusimos a aplicar los códigos a todas las respuestas de los 65 participantes que en algún momento respondieron el cuestionario de seguimiento.

6.1 Elementos del proyecto más difíciles de elaborar

En la tabla 82 se sintetizan de forma numérica la frecuencia y el porcentaje de los 62 participantes que dieron alguna respuesta indicando el elemento más difícil de elaborar a lo largo de los 6 meses tras la implementación del programa presencial.

Se puede observar que el elemento del proyecto más difícil de elaborar, para un 64,52% de las personas que respondieron, es el establecimiento de la estrategia; es decir, el saber identificar el rasgo distintivo o diferenciador como profesional, el saber identificar el tipo de cliente (usuario, cliente o prescriptor) y el canal adecuado para llegar a él (si escribir artículos, utilizar redes sociales, dar conferencias, realizar networking, etc.). El saber venderse, y qué servicios ofrecer, no es una tarea que se acostumbre a enseñar en los programas de formación universitarios.

En segundo y tercer lugar, los elementos considerados de mayor dificultad son el saber realizar el diagnóstico de la situación para alcanzar el sueño profesional (50% de los que respondieron) y el plan de acción (53,23%). Si bien aparentemente no supone una dificultad saber a qué te dedicas y lo que deseas (la misión y la visión), el analizar los factores que pueden alejarte de esa visión y especialmente identificar las debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas, suponen una complicación importante. El modelo de desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal es un todo integrado que parte de la

definición de lo que uno se dedica, a una descripción detallada de lo que se desea, para establecer una serie de aspectos internos controlables (formación, acreditación, capacidad económica, contactos...) y elementos externos incontrolables (crisis económica, legislación, competencia, número de potenciales clientes...). Estos elementos del diagnóstico DAFO son de vital importancia para establecer objetivos realistas, funcionales y operativos. Aunque no es de los elementos más nombrados por los participantes, es un paso imprescindible para identificar la estrategia. Por ejemplo, si entre mis deseos en la visión es poder colaborar dictando clases en una institución educativa, una debilidad podría ser que no conozco al gerente de la misma. Un objetivo será “este año me debe conocer el gerente”. Y la estrategia será utilizar un canal (por ejemplo, asistir a unas jornadas que organice el centro educativo; o mejor, dictar una conferencia, aunque sea gratuita, para que dicho gerente conozca mis virtudes como ponente). El plan de acción, cuando se sabe el por qué y la meta específica, resulta mucho más sencillo desarrollarlo.

Con esto queremos decir que las dificultades normales de los participantes para actuar se deben a un deficiente análisis interno y externo, y a una visión poco clara de lo que se quiere. Sí que puede ser verdad que una persona puede querer fines muy amplios e indefinidos (“quiero tener mi propio gabinete de psicología”), pero no van más allá y no concretan ese proyecto: donde se situará dicho consultorio, qué tipo de pacientes irán, con quién colaborará o tendrá convenios, en qué será diferente de los otros gabinetes, etc.

Ser conscientes de lo explicado permitirá evaluar el programa en el futuro, remarcando la importancia de la integración de todos los elementos. Habrá que hacer los cambios oportunos en el programa para ayudar a los futuros participantes a dar respuesta a sus dificultades.

Tabla 82. Análisis de las respuestas a la pregunta 1. ¿Qué elementos del proyecto son los que te resultan más difíciles de elaborar?

Participantes	Código	Participantes que hablan de la categoría	Porcentaje de personas	Ejemplo de respuestas
62	MISION	9	14,52%	“La misión profesional, es lo que me resulta más difícil”
	VISION	6	9,68%	“yo tenía una visión de mi posible proyecto futuro de una manera, pero por culpa de recientes sucesos personales, he decidido dejarlo estar”
	ENTORNO	12	19,35%	“Mis circunstancias de mi entorno”
	DAFO	31	50,00%	“Sobre todo la elaboración del DAFO, y las debilidades y amenazas tenerlas en cuenta y como superarlas”
	OBJETIVO	12	19,35%	“También los objetivos cuantificados a corto plazo tuve que revisarlos para poder hacerlos más realistas.”
	ESTRATEGIA A ACCIÓN	40	64,52%	“Establecimiento de estrategias, me ha sido difícil identificar lo que me diferencia.”
		33	53,23%	“Plan de acción, por falta de tiempo”

6.2 Elementos del proyecto más importantes para aumentar el número de oportunidades laborales

En la tabla 83 se sintetizan los datos descriptivos de los 55 participantes que respondieron indicando en sus respuestas alguna referencia a los elementos que permiten aumentar el número de oportunidades laborales.

Al igual que en el apartado anterior, el elemento más nombrado es la estrategia (61,82%). No sólo por la dificultad de saber llegar a las personas/instituciones clave que deben conocerte para que te puedan ofertar colaboraciones, sino porque realmente el único modo de recibir oportunidades es moviéndote en el mercado laboral con marca personal, de modo firme por los diferentes canales, y siendo visible justamente ante los empleadores que te interesa que te conozcan.

No obstante, remarcar que todos los elementos son necesarios tenerlos claros para que se puedan recibir oportunidades. La parte estratégica hay que tenerla clara para poder actuar posteriormente.

Tabla 83. Análisis de las respuestas a la pregunta 2. ¿Qué elemento del proyecto es el que consideras más importante para aumentar el número de oportunidades profesionales?

Participantes	Código	Participantes que hablan de la categoría	Porcentaje de personas	Ejemplo de respuestas
55	MISION	10	18,18%	"Intento no perder de vista la misión"
	VISION	14	25,45%	"La visión, es a donde quiero llegar y que elementos tendré en cuenta para lograrlo"
	ENTORNO	13	23,64%	"Sin duda el análisis del entorno, en virtud de la adaptación a los cambios constantes que sufre el mercado laboral"
	DAFO	14	25,45%	"El conocimiento de las fortalezas personales"
	OBJETIVO	17	30,91%	"Los objetivos. Porque si no están bien formulados, no llegaremos a un buen funcionamiento."
	ESTRATEGIA	34	61,82%	"clientes, rasgo distintivos y canales."
	ACCIÓN	21	38,18%	"Se debe ir materializando el proyecto, paso a paso, y el énfasis se está poniendo en el Plan de acción."

6.3 Dificultades encontradas para el desarrollo y aplicación del proyecto

En la tabla 84 se sintetizan de forma numérica la frecuencia y el porcentaje de los 60 participantes que dieron alguna respuesta indicando sus dificultades para desarrollar y aplicar su proyecto profesional y de marca persona.

La dificultad más importante identificada en el estudio cualitativo es la falta de tiempo (51,67%). Más concretamente, la concentración de los participantes en tareas del día a día que aleja a la persona de lo que indica desear en lo laboral, o le dificultan o condicionan el dedicarse a hacer lo que quiere. Pérez Ortega (2017) dice que el no tener un plan hará que formes parte del plan de otros. Y es así. El tipo de actividad que uno elige hacer depende de muchos factores, pero uno de relevancia es la ética y los principios morales, que forman parte de la misión. El otro, es saber lo que se quiere (la visión). Y al final es el sujeto el que elige. La elección entre lo importante (lo que establezco en mi proyecto profesional) y entre lo urgente (aquello que me reclama en un momento dado) es una cuestión de mucha complejidad y que finalmente se decanta cuando lo que realmente te importa está muy claro y decidido. En otras palabras, el tiempo es limitado y lo empleamos de acuerdo a lo que más nos interesa.

El segundo aspecto más referenciado es el entorno (31,67%), ajeno a uno e incontrolable que te obliga a adaptarte o a desistir. Algunos participantes han indicado que hay exigencias legales (se nombra mucho la necesidad de cursar el Master en Psicología General Sanitaria y no tener plaza; o legalizar la situación en el país). Los participantes nombraban estos otros aspectos: estar enferma, la situación política, mucha competencia/oferta, o pocos clientes. En definitiva, referencias a una atribución del fracaso externa e incontrolable, que hace que uno cese en el intento de conseguir los propios sueños.

La reflexión que realizamos sobre este punto nos llevará a realizar cambios en el programa, en su evaluación del diseño y del desarrollo. Hay que empoderar más si cabe a los estudiantes para hacerles ver que ante una debilidad o amenaza, hay que establecer un plan de acción que permita superarla o manejarla de algún modo.

En tercer lugar, con un 21,67%, han indicado la dificultad para promocionarse. Y como ya hemos dicho anteriormente, es necesario saber qué quieres, para orientar la acción a lo que deseas, con un buen plan de venta personal.

Tabla 84. Análisis de las respuestas a la pregunta 3. En los últimos meses ¿Qué dificultades has encontrado para el desarrollo y aplicación de tu proyecto profesional y de tu marca personal?

Participantes	Código	Participantes que hablan de la categoría	Porcentaje de personas	Ejemplo de respuestas
60	MOTIVACIÓN	4	6,67%	“Falta de ilusión”
	TIEMPO	31	51,67%	“Organizarme con el poco tiempo que tengo”
	HABILIDADES	6	10,00%	“Me cuesta utilizar las tecnologías”
	DINERO	5	8,33%	“Problemas económicos”
	REDES	1	1,67%	“No conozco mucha gente donde vivo”
	PROMOCIÓN	13	21,67%	“Encontrar mi marca, sello distintivo y darlo a conocer”
	ENTORNO	19	31,67%	“La situación política y social.”
	AUTOCONOC	9	15,00%	“No tengo claro todavía los objetivos principales”
	MIEDO	5	8,33%	“Me doy cuenta que me limito yo misma”
	DIFICIL	2	3,33%	“Temo que probablemente se tendrá que picar mucha piedra”
	ACCIÓN	5	8,33%	“No he actuado”

6.4 Claves para el éxito y recibir oportunidades laborales

En este último apartado del análisis de respuestas a la parte cualitativa de esta investigación, se van a exponer los resultados a la pregunta: en los últimos meses ¿Has

conseguido algún éxito, oportunidad laboral o de colaboración? ¿Cuál crees que ha sido la clave para este resultado (ya sea positivo o negativo)?

En la tabla 85 se resumen la categorización de las respuestas de 57 participantes que respondieron a lo largo de los 6 meses al cuestionario cualitativo. Esta pregunta, dada su baja fiabilidad en la fase de validación del sistema de categorías, nos obliga a ser muy prudente con la interpretación.

En primer lugar, indicar que de las 57 personas que respondieron en algún momento alguna pregunta de este apartado, 40 de ellas indicaron que sí que han tenido durante los 6 meses algún éxito u oportunidad laboral o de colaboración recibida. Este dato es un 70,2% de los participantes, lo cual es un indicador importante de la efectividad del programa. También es cierto que hay que ser relativos en dicha afirmación, dado que los participantes del grupo control no respondieron al cuestionario de seguimiento y no se podría concluir que estos éxitos sean debidos a la asistencia del programa.

Por lo demás, los participantes atribuyen el éxito o el fracaso del desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal, en primer lugar, a saber venderse (35,1%). Y en segundo y tercer puesto, el tener redes y actuar (26,3% en ambos elementos). Los participantes, de acuerdo al modelo teórico expuesto en esta investigación, dan mucha importancia a la promoción. Como hemos visto, el promocionarse tiene un efecto significativo en la recepción de oportunidades. Y también hay efectos en la satisfacción con lo que uno hace, en la vinculación entre la realidad profesional y el proyecto profesional y el grado de mejora profesional en los últimos meses. El efecto es negativo o positivo, según si me promociono o no. Por eso los estudiantes participantes en el proyecto de investigación son conscientes de lo importante y difícil que es la venta personal. El resto de razones de éxito son diversas, ya que la realidad es compleja y no hay sólo un elemento importante que tenga efectos reales en la empleabilidad.

Tabla 85. Análisis de las respuestas a la pregunta 4. En los últimos meses ¿Has conseguido algún éxito, oportunidad laboral o de colaboración? ¿Cuál crees que ha sido la clave para este resultado (ya sea positivo o negativo)?

Participantes	Código	Participantes que hablan de la categoría	Porcentaje de personas	Ejemplo de respuestas
57	MOTIVACIÓN	2	3,5%	“El esfuerzo y la pasión que dedico”
	TIEMPO	4	7,0%	“Estoy absorbida por mi trabajo actual”
	HABILIDADES	7	12,3%	“Ha sido clave mi competencia profesional”
	DINERO	1	1,8%	“He ahorrado dinero”
	REDES	15	26,3%	“La clave ha sido el networking”
	PROMOCIÓN	20	35,1%	“El venderme bien y que la persona conocía mi forma de trabajar”
	ENTORNO	3	5,3%	“He tenido problemas familiares y no me ocupe del tema profesional”
	AUTOCONOC	3	5,3%	“Todo viene del enfoque claro y la toma de acción”
	MIEDO	7	12,3%	“Moverme y no hacer conductas evitativas”
	ACCIÓN	15	26,3%	“Persistencia”
	COLABORACIÓN	6	10,5%	“He contactado por el momento con dos profesionales para los temas estrés laboral y Parentalidad Positiva”

6.5 Observaciones de los participantes

Es de destacar que se han recibido observaciones en los cuestionarios de seguimiento, del siguiente tipo:

“Voy mucho más lenta de lo que me gustaría en lo profesional. Soy consciente de que llevo temas a nivel familiar importantes a las que no quiero renunciar,...”

“Cuando acabe e TFM y las prácticas ejecutaré mi plan de acción. Estoy segura que para principios de febrero estaré andando por el sendero de una nueva vida profesional.”

“...a nivel laboral no lo he aplicado pues estaba centrada en finalizar el máster. Sin duda lo revisaré todo en los meses sucesivos.”

Ello hace pensar que es importante el momento en el que se encuentran los participantes en su vida: el grado de implicación que tienen en la búsqueda de empleo, los problemas familiares, el acabar los estudios, el trabajo que les mantiene desde el punto de vista económico, etc.

Fue recurrente el comentario relacionado con que el estudio no se aplicaba a ellos, ya que aún son estudiantes y no tienen en mente darse a conocer todavía (hasta 15 personas lo han llegado a indicar).

“Siento mucho no poder ser una fuente de datos fiable para tu proyecto. Tal vez hubiese tenido que realizar este curso de Lidera una vez terminada mi formación.”

“Todavía no termino la carrera así que hay muchas preguntas que no sabía que contestar.”

“Desde noviembre solamente estoy estudiando, por lo que las preguntas de "los últimos 6 meses" no son tan objetivas de mi situación como profesional.”

“Actualmente estoy estudiando y tengo que seguir estudiando hasta 2019, por lo que no puedo buscar trabajo de psicóloga clínica, que es a lo que me quiero dedicar.”

A modo de resumen, hay evidencias de que por un lado existen dificultades de autoconocimiento por parte de los participantes. Es una dificultad clara: saber qué quiero, qué elementos del entorno me alejan o me acercan a mis metas profesionales, qué objetivos plantear de acuerdo a mi diagnóstico DAFO y, de forma específica, como me promociono y actúo para conseguir mis sueños. Realmente un programa que en sólo 6 meses haya conseguido efectos, ya es un logro, pero se hace necesario tener más tiempo para poder ayudar a los participantes a organizar y estructurar mejor su proyecto. Es una labor difícil que requiere de una mayor dedicación. En esta ocasión, la evaluación del contexto obligó a diseñar un programa intensivo. Pero para futuras intervenciones de orientación, habría que plantear programas más extensos, aunque aumente la necesidad de recursos materiales, personales y funcionales (tiempo y dinero). El fin, merece la pena.

Capítulo 7. Discusión y conclusiones

Llegado a este punto, nos disponemos a analizar los resultados y a responder a las preguntas formuladas en el diseño de la investigación.

Para ello, vamos a evaluar el producto del programa: su eficacia, su efectividad, la eficiencia y el impacto, tomando toda la información obtenida durante la fase resultados. También haremos una reflexión sobre el modelo trabajado: la relación y efectos entre las variables del estudio. Analizaremos otros factores o variables que podrían haber influido en todo el proceso. Describiremos las limitaciones de la investigación y haremos una prospección de posibles estudios futuros, basados en la discusión realizada. Por último, finalizaremos la tesis con unas conclusiones a los objetivos de la investigación.

7.1 Sobre la eficacia

En la tabla 86 se describen los indicadores de la evaluación de la eficacia planificados en el estudio, y los resultados hallados expuestos de forma sintética. La eficacia, como decíamos, se refiere a que el programa ha permitido conseguir el objetivo pedagógico que consistía en que los estudiantes desarrollen su proyecto profesional. Esta variable independiente es la que hemos querido evaluar para ver sus efectos en el resto de variables de la investigación. Para ello, se han utilizado diferentes procedimientos estadísticos que han permitido establecer el análisis del cambio y la cuantificación del mismo.

En primer lugar, encontramos que los resultados en el postest de las pruebas t para muestras relacionadas, en la escala Desarrollo del Proyecto Profesional y de la marca personal, las puntuaciones medias de los participantes del GE1N, en el GE2L y en todo el GE, son superiores a las del pretest, por lo que podría tratarse de una evidencia de que el programa ha sido desarrollado de forma eficaz. Eso mismo no ocurre en los grupos control GC1N, GC2L y GC; en este caso las puntuaciones del postest no difieren del pretest.

La *d* de Cohen, en los 3 grupos experimentales analizados (GE1N, GE2L y GE), el efecto en el postest es superior a 0,4, siendo en el grupo nacional de 0,81, y en todo el grupo experimental de 0,63. Son cambios importantes que permiten aceptar que el objetivo del programa también se ha alcanzado.

Por último, el tercer indicador relativo al análisis MLG (modelo lineal general) de medidas repetidas, encontramos que la variable “asistencia al programa” interactúa entre el pretest y el posttest y hace que el GE1N, GE2L y todo el GE tenga una evolución y un aumento de puntuaciones superior y significativo a las del grupo control respectivo en la escala “Proyecto Profesional y la marca personal”. Es decir, los efectos en el posttest en los grupos experimentales son de mayor intensidad y magnitud que en los grupos control; el proyecto lo han desarrollado más los que han asistido al programa que los que no, por lo que se puede decir que el programa ha sido eficaz, también tomando este indicador.

7.2 Sobre la efectividad

En la tabla 87 exponemos los indicadores y los resultados de forma resumida de la efectividad.

Tabla 86. Evaluación de la eficacia del programa

TIPO DE EVALUACIÓN	¿PARA QUÉ EVALUAR?	¿QUÉ EVALUAR?	¿COMO? INSTRUMENTO	CRITERIOS	Evaluación/resultados
EFICACIA	Evaluación de los aprendizajes. Certificar niveles finales alcanzados por los alumnos	Desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal	*Cuestionario de evaluación del proyecto profesional y la empleabilidad	<p>*Diferencias significativas entre el pretest y postest en la escala de desarrollo del proyecto profesional</p> <p>D de Cohen, superior a 0,4 en la escala proyecto profesional y marca personal</p> <p>Análisis MLG de medidas repetidas ¿La asistencia al programa interactúa en el postest de la escala Proyecto Profesional y de la marca personal entre los Grupos Control y Grupos experimentales?</p> <p>*Análisis SEM de Modelo de Ecuaciones Estructurales. Efectos estandarizados directos</p>	<p>Existencia de diferencias significativas con un margen de error del 5% entre las medias del pretest y el postest en los grupos experimentales (no en los grupos control) en las pruebas t para muestras relacionadas en la escala. GE1N (T=-5,660, p.,000) GE2L (T=-2,456, p.,021) GE (T=-6134, p.,000)</p> <p>D de cohen de 0,81 en GE1N D de Cohen de 0,43 en GE2L D de Cohen de 0,68 en todo el grupo GE</p> <p>Interacción del programa en la mejora de las puntuaciones en la escala de Proyecto Profesional y la marca personal en el grupo GE1N (T=9,662, p.,002), GE2L (T= 8,539, p.,004) y GE (T=23,627, p.,000)</p> <p>Efectos estandarizados Significativos directos en el GEN1 y GCN1 (N=137): Proyecto Profesional (β=,250)</p> <p>Efectos estandarizados Significativos directos e indirectos en el GE2L y el GC2L (N=93): Proyecto Profesional (β=,290)</p> <p>Efectos estandarizados Significativos directos e indirectos en todos los sujetos (N=230): Proyecto Profesional (β=,300)</p>

Tabla 87. Evaluación de la efectividad del programa

TIPO DE EVALUACIÓN	¿PARA QUÉ EVALUAR?	¿QUÉ EVALUAR?	¿COMO? INSTRUMENTO	CRITERIOS	Evaluación /Resultados
EFFECTIVIDAD	Unidad de lo aprendido: -profesional -personal	Variables mediadoras inputs Variables mediadoras output Empleabilidad	* Cuestionario de evaluación del proyecto profesional y la empleabilidad	*Diferencias significativas entre el pretest y postest en las variables de empleabilidad	Existencia de diferencias significativas con un margen de error del 5% entre las medias del pretest y el postest en los grupos Experimentales (no en los grupos control) en las pruebas t para muestras relacionadas en TODAS las escalas excepto en Reputación Percibida y Sentimiento de competencia, en el GE1N y en el GE
				* Análisis d de Cohen superior a 0,4	D de cohen de 0,52 en la Escala Satisfacción Laboral; 0,41 en la escala de Mejora de la situación laboral respecto al proyecto, en el GE1N D de Cohen de 0,41 en la Escala de Mejora de la situación laboral respecto al proyecto, en el GE2L D de Cohen de 0,41 en la Escala Satisfacción laboral; y de 0,41 en la Escala Mejora de la situación laboral respecto al proyecto, en el GE
				*Análisis MLG de medidas repetidas. Interacciones del programa en el postest de los grupos experimentales	Interacción del programa en la mejora de las puntuaciones: GE1N: Escala de Satisfacción Laboral en el grupo GE Nacional (T=11,829, p. ,001) GE2L Escala Mejora de la situación laboral respecto al proyecto en el (T= 4,787, p.,031). GE Escala Empleabilidad percibida (5,633, p.,018) Escala de Satisfacción Laboral (13,847, p.,000) Escala Vinculación situación laboral con proyecto (5,152, p. ,024) Escala Mejora de la situación laboral respecto al proyecto (8,291, p. .004)
*Análisis SEM de Modelo de Ecuaciones Estructurales. Efectos estandarizados directos e indirectos significativos de la asistencia al programa en las variables de	Efectos estandarizados Significativos directos e indirectos en el GEN1 y GCN1 (N=137): Empleabilidad_Perc_dif ($\beta=,072$); Satisfaccion_dif ($\beta=,210$); Promocion_dif ($\beta=,060$); Oportunidades_dif ($\beta=,029$); Mejora_dif (,084) Efectos estandarizados Significativos directos e indirectos en el GE2L y el GC2L (N=93):				

empleabilidad	Competencia_dif ($\beta=,094$); Satisfaccion_dif($\beta= ,032$); Promo_dif ($\beta=,097$); Vinculacion_dif ($\beta=,015$); Oportunidades_dif ($\beta=,059$); Actitud_dif ($\beta=,089$); Clientes_dif ($\beta=,014$); Reputacion_dif ($\beta=,037$); Mejora_dif ($\beta=,037$)
	Efectos estandarizados Significativos directos e indirectos en todos los sujetos (N=230): Empleabilidad_Perc_dif ($\beta=,075$); Oportunidades_dif ($\beta=,043$); Promocion_dif ($\beta=,082$); Satisfaccion_dif ($\beta=,180$) Vinculacion_dif ($\beta=,058$); Clientes_dif ($\beta=,019$); Mejora_dif($\beta=,106$)
Comparación Pretest-Postest entre GC y GE todos los sujetos, prueba t para muestras independientes	Puntuaciones Superiores en el GC al GE en pretest con un 5% de margen de error. Y sin diferencias significativas en el postest en: <ul style="list-style-type: none"> • Escala de actitud hacia el cambio en el mercado laboral • Escala Desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal • Escala de Actividades de promoción • Escala de clientes en los últimos 6 meses • Escala de vinculación de la situación profesional con el proyecto laboral • Grado de mejora de la situación laboral respecto al proyecto laboral.
Comparación Pretest-Postest entre GE1N y GC1N, prueba t para muestras independientes	Sin diferencias significativas en la Escala de Clientes en el pretest (F=,621, p.,343) y con diferencias significativas en el postest (F=5,119, p. ,034)
Comparación Pretest-Postest entre GE2L y GC2L, prueba t para muestras independientes	Puntuaciones Superiores en el GC2L respecto al GE2L en pretest con un 5% de margen de error. Y sin diferencias en el postest en la escala grado de mejora de la situación laboral respecto al proyecto

Si la eficacia alude a alcanzar los objetivos de aprendizaje, la efectividad hace referencia a los efectos del programa en la empleabilidad. Tiene un componente más pragmático y aplicado a las necesidades de los participantes. El periodo transcurrido para conocer los efectos ha sido entre 6 y 8 meses, según el grupo.

En primer lugar, encontramos que los resultados de las pruebas t para muestras relacionadas, en la mayoría de variables mediadoras y de empleabilidad, las puntuaciones medias de los participantes del GE1N, y en el GE, son superiores a las del pretest, por lo que la variación pudiera deberse al efecto del programa. En el GC1N y en el GC no ocurre lo mismo, por lo que es una evidencia a considerar.

Las D de cohen, como indicador de los efectos en el postest, indican que en determinadas variables como la escala satisfacción laboral y la escala de mejora de la situación laboral el cambio es de intensidad y magnitud de grado medio, superior a 0,4. Es decir, el haber asistido al programa ha permitido a los participantes mejorar su satisfacción laboral (entendida como variable de empleabilidad), y mejorar su situación laboral, recibiendo más oportunidades en los últimos 6 meses.

El Análisis MLG de medidas repetidas ha permitido identificar que la asistencia al programa interactúa y afecta a todo el GE, respecto al GC, en la satisfacción laboral, la Empleabilidad percibida, el grado de vinculación de la situación laboral con su proyecto, y en la mejora de la situación laboral respecto al proyecto. Es decir, los que han asistido al programa han mejorado más su satisfacción con lo que hacen, se sienten más empleables (con la posibilidad de trabajar donde quieren), con una vinculación mayor entre lo que quieren en su proyecto y su realidad (el tiempo que trabajan en lo que quieren ha aumentado más); y con una mejora en los últimos 6 meses en la recepción de oportunidades. Son evidencias muy importantes para los resultados de esta investigación.

También realizamos el Análisis SEM de Modelo de Ecuaciones Estructurales, tomando como variable independiente la asistencia al programa. Como variables dependientes tenemos las mejoras en las variables del estudio (la diferencia entre la puntuación del postest menos la del pretest). Pudimos hallar los Efectos directos e indirectos significativos de la asistencia al programa en las variables de empleabilidad. Como efectos directos de asistir al programa encontramos un aumento de la satisfacción laboral y la mejora del proyecto profesional y la marca personal. Y como efectos indirectos: mejora en la empleabilidad percibida, en la

recepción de oportunidades laborales; en las actividades de promoción; en la mejora de la vinculación de su realidad laboral con su proyecto; en el aumento de clientes; y en la mejora de su situación laboral. Quizá son las evidencias más importantes del efecto del programa en el GE, versus el GC.

Aunque el análisis MLG es lo realmente importante como procedimiento estadístico para identificar la interacción que realiza como variable independiente la asistencia al programa, se hicieron dos comparativas de medias mediante la prueba t para muestras independientes entre los grupos experimental y control tanto en el pretest como en el postest. En el GE1N y en el GC1N, cuando no había diferencias significativas en el pretest, tampoco las hubo en el postest. Esto fue porque las medias del GC1N eran superiores a las del GE1N en el pretest, pero no lo suficientemente grandes como para ser significativas. Luego en el postest, las medias del GE1N eran superiores a las del GC1N, pero tampoco bastaron para ser significativas. La excepción es la escala clientes en los últimos 6 meses, en la que en el postest sí que era superior la media del GE1N al del GC1N. Es decir, habían aumentado el número de personas o instituciones que les pagaban o les ofrecían oportunidades laborales.

No obstante, haciendo una comparativa entre el GC y el GE, con todos los participantes, los resultados del pretest en el cuestionario para evaluar el proyecto profesional, la marca personal y la empleabilidad, eran superiores de forma significativa en el GC en las variables desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal, actividades de promoción, actitud hacia el mercado de trabajo, clientes en los últimos 6 meses, vinculación de la situación profesional con el proyecto laboral y grado de mejora de la situación laboral respecto al proyecto laboral. Y en el postest, al menos 6 meses después, dichas puntuaciones se igualaron, y dejaron de ser significativamente diferentes.

Con la muestra latina (GE2L y GC2L), las variables vinculación de la realidad laboral con el proyecto y grado de mejora de la realidad laboral con el proyecto, eran significativamente superiores en el pretest (GC2L), pero dichas diferencias se disiparon en el postest.

Con estos resultados parece ser que el programa ha sido efectivo con las personas que tienen estas características: individuos con más experiencia laboral y que posiblemente tienen unas expectativas y una percepción diferente del mercado laboral. En este sentido, los

participantes del grupo GE2L, al ser más joven, podrían no ver tan necesario el desarrollar el proyecto profesional y de marca personal y promocionarse.

Todas estas evidencias de la efectividad se pueden explicar del siguiente modo: el tener un proyecto profesional obliga al sujeto a reflexionar sobre quien es, lo que quiere, con quien quiere trabajar, dónde quiere colaborar, saber analizar las dificultades y oportunidades para alcanzar las metas y objetivos que se plasman en el proyecto. Y finalmente las estrategias para conseguirlo: quien quiero que me conozca o me dé oportunidades, cómo llego a él, y cómo me presento. El tener claro cómo conseguir las metas y como conseguir las no afecta en lo competente que me sienta, pero sí aumenta el sentimiento de empleabilidad, ya que lo que deseo es alcanzable.

Por otro lado, al final, en el proceso de promocionarse, uno está ejerciendo como profesional en lo que desea. Aunque no reciba ninguna contraprestación, está respondiendo a su misión profesional, lo que le genera satisfacción. Estas actividades de visibilidad le permiten hacer lo que desea hacer y recibir más oportunidades, tener más clientes, lo que hace que la vinculación entre lo que quiere y lo que hace en lo profesional sea más estrecha.

En cualquier caso, no hay evidencias de efectos ni en la actitud en el trabajo, en el sentimiento de competencia, ni en la percepción de reputación profesional. Seguramente se trata de representaciones de uno mismo más estables. En el primer caso, consideramos que el cómo uno se ve en cuanto a competencias, depende más del nivel de aprendizaje en esa área. En este sentido, no cabe duda de que el nivel de acreditaciones que hemos alcanzado hoy en día, los años en formación, y el hecho de estar formándose mediante un postgrado, hace verse uno mismo de un modo determinado. O quizá entre en juego la variable humildad: ni en un cuestionario anónimo uno se atreve a decir que es un profesional de referencia en un ámbito. O se requiere mucho más tiempo para cambiar esa percepción. Digamos que es importante el percibir el control de que es posible ejercer en lo tuyo. El tener un plan, hace plausible cualquier sueño.

7.3 Sobre la eficiencia

La eficiencia hace referencia a la valoración comparativa entre los resultados alcanzados (objetivos) y los efectos, con los recursos personales, materiales y funcionales. Algunos datos de los recursos empleados para impartir los 4 programas:

- 357 participantes en la investigación (fase pretest), de los cuales 143 asistieron al programa
- 230 participantes que han participado en toda la investigación (fase pretest-postest), de los cuales 102 asistieron al programa
- 11 horas por cada edición (Madrid, en 2 ocasiones, Barcelona y Valencia). Total 44 horas.
- 6 a 8 meses de seguimiento. Unas 50 horas de trabajo para el orientador, para la elaboración del cuestionario, la corrección y evaluación de los proyectos.
- Formadores implicados: 1.
- Horas de preparación invertidas en la elaboración y evaluación del diseño y del proceso del programa: 50 horas.
- 21 horas para el desarrollo del programa piloto.
- Recursos utilizados: los propios del desarrollo de actividades formativas: computador, proyector de video, sonido.
- Presupuesto económico para futuras ediciones: para el desplazamiento y hospedaje del ponente (600 euros); impresión de materiales (150 euros); presupuesto de impartición de los 4 programas (2.800 euros). Total: 3.550 euros

Con estos datos obtenemos las siguientes ratios:

- Total horas empleadas (sin contar las propias vinculadas al desarrollo de la tesis doctoral): 165 horas
- Coste/hora=21,5 euros/hora
- Coste/alumno formado= 24,8 euros/participante
- Costo/edición=887,5 euros/programa
- Costo/hora de docencia=80,7 euros/ hora de docencia

Dados los efectos y los beneficios tanto en el plano de satisfacción personal, profesional y socioeconómico, se estima una eficiencia muy alta, con una inversión ciertamente reducida para los resultados obtenidos. Este programa se ha desarrollado en una institución privada en la que los participantes han invertido sumas importantes por su máster. Realmente es un costo muy bajo el de este programa para la organización atendiendo a los enormes beneficios que puede reportar. Es un curso que era gratuito y optativo para los

estudiantes, pero que ha demostrado que aumenta la calidad de la formación recibida con la formación de postgrado.

Así mismo, un reto de la investigación era identificar efectos en la empleabilidad en tan solo 6 meses. Hubo observaciones tanto por parte de los expertos como de los estudiantes relativas a la corta duración de la parte presencial. Pero hay evidencias de que seguramente es suficiente y permite una asistencia mayor. Un programa presencial más dilatado en el tiempo posiblemente afectaría a una tasa de abandono superior.

7.4 Sobre el impacto

El impacto del programa, o aquellos efectos y factores no esperados o no identificados en la evaluación, incluyen un conjunto de observaciones que hay que tener en cuenta, y que se sintetizan en las siguientes:

- Realmente sorprende que no ha habido inconformidades en el desarrollo de los cuatro programas. Así lo muestran las encuestas finales. Posiblemente las claves han sido la experiencia del docente, el desarrollo del programa piloto y un buen diseño del programa, donde se detectaron áreas de mejora.
- Existe un altísimo grado de satisfacción con la parte presencial, tal y como muestran las valoraciones personales.
- Los participantes han indicado en el estudio cualitativo, que el análisis DAFO y el establecimiento de estrategias son los elementos más difíciles de elaborar y de desarrollar. Valoran como muy importante el saber cómo venderse para el éxito profesional. Habría que dedicar más tiempo dentro del programa a estos aspectos.
- De 102 personas que asistieron al programa, 65 personas han respondido en algún momento al cuestionario de seguimiento (un 63,7%). Y sólo 16 personas han enviado su proyecto profesional (11,2%). Se trata de datos más bajos de lo esperado.
- La falta de tiempo es la razón que esgrimen para no haber desarrollado el proyecto. Entendemos que los objetivos profesionales compiten con otras metas vitales (familiares, académicas, de ocio...).

- Dificultad para que respondieran el cuestionario. Ha sido necesario tanto para el cuestionario inicial pretest, como en el postest, el envío de hasta 3 recordatorios y envío de sms. Para aumentar la tasa de respuesta en el postest se valora como positivo el incentivo de ventajas económicas para estudiar en el futuro en la institución, y el sorteo de 4 tablets.
- Tal y como se comentó anteriormente, muchas observaciones en los cuestionarios de seguimiento, tanto en el pretest como en el postest, hacían referencia a que, aunque no habían podido aplicar el proyecto, lo iban a hacer en el futuro.
- Otros comentarios recurrentes hacían referencia a que el estudio no se aplica a ellos ya que son estudiantes que no tienen en mente aún darse a conocer.
- Otra cuestión importante, sobre todo explicada por personas del grupo control, es que el propio cuestionario de evaluación del proyecto profesional y la marca personal es una excelente herramienta para reflexionar, lo cual se puede considerar como tal como una actividad formativa que puede influir en el cuestionario.
- Uno de los impactos más inesperados es encontrar que la actitud hacia el mercado laboral es influida por el desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal, y a su vez, dicha actitud afecta de forma significativa en la escala de promoción.

En la tabla 88 se exponen los principales resultados de la evaluación de la eficiencia y el impacto.

7.5 Propuestas de acción tras la evaluación

Tras el análisis de datos de la evaluación del proceso y del producto (eficacia, efectividad, eficiencia e impacto), toca identificar las propuestas de mejora o de acción para el futuro.

En cuanto al desarrollo del programa: hay evidencias de que se ha impartido de forma adecuada. Un aumento de horas sería beneficioso, sobre todo para trabajar los elementos del proyecto de mayor dificultad (DAFO y plan estratégico). Pero siempre valorando que un programa más largo puede impedir la asistencia de los participantes.

En cuanto a la efectividad: no cabe duda de la importancia de este programa para el futuro laboral y la empleabilidad de los estudiantes. Ello ha provocado que, una vez conocidos los resultados, todos los programas de postgrado de la institución donde se ha desarrollado la investigación (más de 30 másteres y postgrados), tanto en la modalidad presencial como virtual, van a incluir un módulo obligatorio titulado “desarrolla tu proyecto profesional y la marca personal”. La obligatoriedad y la calificación del mismo permitirá que los estudiantes prioricen el módulo y le dediquen el tiempo mínimo necesario. El objetivo es que los más de 1.000 estudiantes reciban este curso como parte de su formación para el empleo. Implicará una alta inversión económica, de tiempo y de organización, pero la alta eficiencia lo permite. Será obligatorio, evaluable y constará en el expediente del estudiante. Se quiere que no sólo un 11,2% entreguen el proyecto, sino que lo haga prácticamente el 100%.

Para ello será necesario ampliar el número de formadores/orientadores y formarles para que el programa sea implementado de forma adecuada.

Para futuros programas, habría que ampliar el periodo para evaluar la efectividad. Seguramente 6 meses son insuficientes para garantizar efectos. Un año ya es un periodo más que adecuado.

Otro aspecto esencial es el remarcar que el programa no se orienta sólo a profesionales que desean buscar trabajo. Es para cualquier persona tanto en periodo formativo como en fase de búsqueda de oportunidades. Existe una falta de comprensión del mercado laboral, desde nuestro punto de vista, cuando una persona no hace nada por trabajar en su proyecto profesional, ni por promocionarse o difundir conocimiento de su área, sólo porque se encuentra estudiando. Las personas no dejamos nunca de comunicar hacia el exterior acerca de temas variopintos; hablamos a través de nuestras redes sociales sobre deporte, religión, de lo que hacemos en nuestro tiempo libre, opinamos sobre mil cosas... ¿por qué no hacemos lo mismo con los asuntos de nuestra futura o actual profesión?

Tabla 88. Evaluación del impacto y de la eficiencia del programa

TIPO DE EVALUACIÓN	¿PARA QUÉ EVALUAR?	¿QUÉ EVALUAR?	¿QUIEN?	¿COMO? INSTRUMENTO	CRITERIOS	Evaluación
IMPACTO	Efecto de la formación en la mejora de la situación del alumno	Variables mediadoras inputs Variables mediadoras output Empleabilidad	Alumnos	*Cuestionario Seguimiento	*Análisis de datos, triangulación de información con los datos cuantitativos	<ul style="list-style-type: none"> • No ha habido inconformidades en el desarrollo de los cuatro programas. • Existe un altísimo grado de satisfacción con la parte presencial. • Los sujetos han indicado en el estudio cualitativo, que el análisis DAFO y el establecimiento de estrategias de promoción son los elementos más difíciles de elaborar y de desarrollar. • De 102 personas que asistieron al programa, 65 personas han respondido en algún momento al cuestionario de seguimiento (un 63,7%). Y sólo 16 personas han enviado su proyecto profesional (11,2%). • La falta de tiempo es la razón que esgrimen para no haber desarrollado el proyecto • Dificultad para que respondieran el cuestionario. • Necesidad de tener más tiempo para evaluar la efectividad. • Otros comentarios recurrentes hacen referencia a que el estudio no se aplica a ellos ya que son estudiantes que no tienen en mente aún darse a conocer • Explicado por personas del grupo control, es que el propio cuestionario de evaluación del proyecto profesional y la marca personal es una excelente herramienta para reflexionar.
EFICIENCIA	Relación entre eficacia y costos	- Nº de alumnos atendidos. - Nº de formadores implicados. - Cantidad de horas invertidas (preparación y aplicación) - Actividades desarrolladas. - Nº de horas de programa. - Recursos utilizados. - Presupuesto económico. Otros	Investigador	*Observación. Análisis de recursos.	*Análisis de datos y de ratios	<p>Alta eficiencia,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Total horas empleadas (sin contar las propias vinculadas al desarrollo de la tesis doctoral): 165 horas • Coste/hora=21,5 euros/hora • Coste/alumno formado= 24,8 euros/participante • Costo/edición=887,5 euros/programa • Costo/hora de docencia=80,7 euros <p>Presupuesto total: 3.550 euros</p>

7.6 Sobre la empleabilidad y de la influencia del proyecto profesional y de la marca personal

Hecha la evaluación del programa, nos queda hacer una integración de los resultados obtenidos en este estudio en el entramado y la contextualización teórica. La hipótesis fundamental de esta investigación es: el programa será eficaz y los estudiantes de los diferentes grupos experimentales desarrollarán más su proyecto profesional y de branding personal, que los del grupo control. Y también será efectivo, por lo que los participantes mejorarán los indicadores de empleabilidad y de forma más significativa que los del grupo control. Acabado el análisis de datos y su discusión relativa a la evaluación podemos afirmar sin temor a equivocarnos que se rechaza la hipótesis nula: el programa ha sido eficaz y efectivo, con las posibles mejoras que puedan deducirse. No obstante, es necesario hacer una reflexión acerca de cómo estos resultados se pueden comprender dentro del conjunto de conocimientos sobre lo estudiando acerca de la orientación profesional, la inserción laboral y la empleabilidad. Hay mucho conocido, pero se abre un mundo nuevo por explorar.

Para comprender los procesos de inserción profesional y de desarrollo de la empleabilidad es necesario tener una visión holística de los procesos de inserción y desarrollo laboral y sus factores (Figuera, 1996). Hay que considerar la demanda y la oferta laboral; la importancia de la formación recibida y las credenciales, que aún siguen siendo una condición para poder acceder a ciertos requisitos del mercado, de acuerdo a Tomlinson, (2008); el origen social de las personas; los factores socioeconómicos y el tipo de ámbito profesional y de estudios del que hablemos (Brana y Antón, 2007). Todo ello condiciona la empleabilidad.

Pero dejando de lado estas circunstancias, no podemos olvidarnos de las variables de origen individual: la experiencia y las relaciones personales (Montalvo, Peiró y Soro, 2006); la motivación y deseos de desarrollar su carrera profesional (Bell, 2016; Raemdonck et al., 2012) el sentimiento de autoeficacia, la empleabilidad percibida, el locus of control, las estrategias de afrontamiento, etc. (Brown et al., 2006; Kanfer et al., 2001; Wanberg et al., 2005; Creed et al., 2009; Wanbert et al., 2005, Sun, Song y Ling, 2013).

Comulgamos con Chamorro-Premuzic y Furnham (2010) con que las habilidades sociales y de interrelación, la actitud o el sabor (Echeverría, 2010) son más importantes en la empleabilidad que la inteligencia cognitiva o las credenciales. El modelo de desarrollo de

proyecto profesional y de la marca personal promulga justamente el saber mostrarse, venderse y promocionarse. Y se debe hacer ante los empleadores, que son los que, de acuerdo a las diversas investigaciones referenciadas (Burgaz y Berrin, 2008; Zaharim, et al., 2009; Teijeiro, Rungo y Freire, 2013; Kiralova y Malec, 2014; Cake et. Al., 2016; McMurray, Dutton, McQuaid y Richard, 2016; Nisha y Rajasekaran, 2018) buscan personas con cualidades y competencias blandas o transversales. Tras este análisis pormenorizado de las competencias requeridas por los empresarios, podríamos llegar a la conclusión que buscan “buenas personas” que sean honestas y fiables, que sepan comunicar y que cuenten con una buena actitud hacia el trabajo.

La necesidad es flagrante: cualquier ser humano necesita ser feliz ejerciendo la profesión que desee. Pero hay dos problemas: qué elegir; y en segundo lugar, si lo tengo claro, cómo lograr hacerlo. Seguramente las teorías tradicionales vocacionales de rasgos y factores de Parsons (1909), la fenomenológica de Super (1957), la de toma de decisiones de Krumboltz (1979), entre otras, han sido suficientes hasta ahora para comprender el comportamiento en el desarrollo profesional. Así mismo, la estructura clásica de los programas de orientación basada en las dimensiones: motivación, autoconocimiento, exploración de opciones, obtención de la información, ejecución de la toma de decisiones... hasta hoy en día ha sido suficiente. No obstante, en la actualidad, la realidad es que el nivel de subocupación y la sobreeducación son evidencias de que algo no funciona en el momento de aplicar una orientación profesional a lo largo de toda la vida. Seguramente haya que modificar y/o ampliar los enfoques teóricos y los modelos de orientación, a otros que permitan a los participantes ampliar las oportunidades laborales y ejercer en todo aquello que desean. Se hace necesario ampliar el concepto de empleabilidad, de uno que sólo contempla el conseguir y mantener un trabajo, a otro que comprende una variedad de conductas profesionales compatibles con el multiempleo y la diversidad de actividades (dar formación, colaborar en asociaciones, escribir libros, participar con medios de comunicación, etc.).

Partiendo de la definición de orientación profesional de Álvarez (1995) expuesta en la revisión bibliográfica, se nos ocurre ampliarla para que considere el desarrollo de las actividades vocacionales que preparen a la persona para el mundo profesional. Es decir, a elegir su profesión, construir su proyecto profesional, y desarrollar las estrategias que le permitan mantenerse y ejercer siendo la opción principal de sus empleadores y/o clientes.

Como elementos a considerar en esta definición encontramos que la intervención puede comenzar muy temprano. Tan pronto como la persona es consciente. Ya con muy pocos años se le puede enseñar a un niño que lo más importante no es elegir una profesión, sino que debe construir su vida personal y profesional y que cualquier cosa que sepa hacer, sepa mostrarla para acabar siendo un referente y/o referenciado por los demás. Sternberg (1997) comprendía la creatividad como un proceso de promoción. También Csikszentmihalyi (1998) consideraba que para que una idea creativa fuera aceptada por el ámbito era necesario un proceso de comunicación y persuasión. Todos debemos ser profesionales innovadores y crearnos cómo una opción única, y para ello se necesita un componente de venta personal.

Dicha ayuda no termina con los estudios obligatorios o universitarios. Quizá hace unos años una persona perduraba toda la vida en un empleo. Hoy en día comienza una carrera interminable de ocupaciones. Por tanto, la ayuda necesaria es indefinida. Y también técnica, para que el individuo sepa construir, reconstruir, reformular y repensar su proyecto vital y profesional. Somos un ser en potencia y tenemos la obligación de elegir qué queremos hacer todos y cada uno de los días de nuestra vida. Seguramente es demasiada responsabilidad y por ello la necesidad de que exista una ayuda técnica profesional y multidisciplinar que le permita al sujeto saber quién es, cómo desea visualizarse en el futuro, analizar las circunstancias que le ayudan y afectan negativamente a alcanzar sus sueños y establecer las estrategias y los planes de acción para conseguirlos. Tener una concepción de cómo funciona el mundo profesional y de los factores que influyen seguramente facilite este proceso.

Y, por último, siguiendo a Álvarez (1995), hay que hacerlo con este enfoque basándonos en el principio preventivo, de desarrollo y de intervención social: hay que ayudar a los individuos a que se preparen para superar los diferentes reveses de toda la vida, comprendiendo las condiciones contextuales con las que se va a encontrar, para que este sepa adaptarse a las mismas y desarrollarse profesionalmente. Esta labor es de todos: desde la escuela, la familia, los medios de masas, los organismos sociales, etc.

Compartimos completamente la visión de la carrera proteica y asumimos la gestión personal de la carrera (Greenhaus y Callanan, 1994; Pinto, 2010; Taveira y Rodríguez, 2010) y la perspectiva de la orientación profesional vinculada al desarrollo del proyecto profesional y de vida de Romero (2004): nuestro profesional tiene un protagonismo fundamental en la planificación de su proyecto profesional y en todas las conductas que forman parte de su plan

de acción para conseguir sus metas. Debe desarrollar competencias transversales tales como la iniciativa, el liderazgo, la empatía, el trabajo en equipo, la comunicación, etc. no sólo porque son válidas para destacar y desenvolverse como profesional, sino porque como se ha demostrado, son exigidas por los empleadores y se configuran como necesarias en los modelos de empleabilidad. Pero hay que hacer énfasis en las dos competencias a nuestro parecer más importantes: el autoconocimiento y la visibilidad. En oráculo de Delfos en la antigua Grecia era donde los antiguos griegos iban a preguntar por su destino a la pitonisa, cuando la clave para conocer su futuro la encontraban en el acceso al mismo templo con la inscripción que decía: nosce te ipsum (“conócete a ti mismo”). Si sabes quién eres, sabrás a donde llegarás. La autodeterminación es la cualidad más importante, porque en el momento que decido quien quiero ser, puedo comenzar a trabajar por ello y mostrar los avances a los demás, que en definitiva son los que me reclamarán en el momento que busquen una opción para cubrir alguna de sus necesidades. Si no sé quién soy, difícilmente podré mostrarme a los demás como algo coherente a mi proyecto profesional. No podré hacerme visible ante ellos tal y como deseo. Se trata de un individuo que debe tomar consciencia de su carrera profesional, comprender las limitaciones y potencialidades, y que sabe establecer el camino para alcanzar su sueño profesional, adaptándose al entorno, explorando las posibilidades y contando con otros elementos de su red social. En el proceso deberá esforzarse, adquirir competencias y sentirse eficaz y empleable. Además, será un ser estratégico, sabiendo destacar entre la competencia y siendo visible ante sus potenciales clientes; delimitando y construyendo su rasgo distintivo y utilizando los canales adecuados para ser visible. Se trata de un proyecto flexible que permite avanzar en su dirección mientras no se modifica. Pero si no hay delineamiento de lo que uno desea ser, seguramente el avance será impreciso o influenciado por los proyectos vitales o profesionales de otros. Se trata de un enfoque fenomenológico y existencialista: tenemos la obligación de determinarnos y construir nuestra vida.

Y todo ello debe enseñarse. No sólo en la escuela, sino en las diferentes instituciones y servicios que el individuo se encontrará a lo largo de su vida. Se trata de encontrar un primer trabajo vocacional, mantenerlo y transitar consiguiendo y aceptando las diferentes oportunidades laborales. En el proceso tendremos que aceptar la ley de la oferta de la demanda, la necesidad de tener una excelente educación de base, recopilar acreditaciones profesionales, y sobre todo, autorregular nuestras cogniciones, metas, emociones y, en

definitiva, nuestro entorno (Corno, 1989). Los factores psicológicos tienen un papel esencial en nuestra conducta y por ello deben considerarse en el enfoque. El sentimiento de autoeficacia, de empleabilidad o la reputación percibida, el apoyo social... son variables modeladoras en el proceso. Se trata de un rol activo del sujeto condicionado por factores ambientales. Y en este océano tormentoso en muchas ocasiones es donde el profesional debe aprender a navegar. Las vicisitudes macrocontextuales comprenden factores políticos, económicos, culturales, tecnológicos, y todos aquellos relativos al mercado laboral. Este contexto es igual para todos en un mismo entorno geográfico, pero cada uno lo lidia de manera diferente de acuerdo a cómo lo percibe y cómo lo aborda con sus habilidades, conocimientos, recursos, circunstancias personales y actitudes. Éstas últimas son esenciales. La actitud hacia el mercado de trabajo, pero especialmente hacia uno mismo. Cómo percibes tu competencia y empleabilidad o la ayuda de los demás; cómo realizas las atribuciones de éxito o fracaso; los valores, etc. Todo ello se configura como una variable independiente significativa. Pero más aún el resultado conductual de la misma: el esfuerzo, la estrategia utilizada y el plan de acción desarrollado. El hándicap no es la edad, el sexo o el origen social para la inserción profesional y la empleabilidad. Sino cómo se viven estas circunstancias personales y se representan en forma de creencias tanto para el sujeto como para el empleador. Es cierto que existen investigaciones donde se retrata la discriminación. Pero este proceso se puede combatir cuando uno es competente y, lo más importante, lo demuestra. Cuando no se hace, seguramente entrarán en juego los prejuicios incontrolables del otro. La clave es no dejar al azar dicha percepción y aportar tú aquello que quieres que se sepa de ti (Pérez, 2012). Que te prueben, que reciban tus conocimientos. Es muy probable que teniendo que elegir entre dos personas aparentemente igual de competentes (no fehacientemente), el criterio para la discriminación sea la edad, el sexo, la raza, la procedencia social, la experiencia en el curriculum o cualquier elemento superfluo. Pero si te configuras como alguien que es útil, estas variables pasan a un segundo plano. Si una joven de 18 años o de 64 años, de raza negra y procedencia social humilde me demuestra previamente sus competencias técnicas y sociales, cualquier empleador medianamente inteligente lo tendrá como preferente independientemente de sus variables personales. El que sea previamente implica que esta persona ha debido tener una actividad constructiva y un plan para hacerse visible ante dicho cliente y se ha configurado como su opción.

Por poner un ejemplo, si resulta que necesito al mejor médico para curar una enfermedad terminal, y debo elegir entre una terna de médicos que sólo sé que son especialistas y conozco sus datos personales, seguramente me dejaré llevar por mis impresiones; pero si tengo evidencias de que uno de ellos ha realizado investigaciones o intervenciones con éxito, no tendré dudas en elegirlo; y más si le he podido escuchar en la televisión, o en una conferencia, o ha sido recomendado por un amigo de confianza; todo ello independientemente de sus características personales.

Hemos visto también la importancia del capital social en las investigaciones. Hemos mostrado muchos estudios sobre la importancia del capital social y las relaciones personales para acceder a las oportunidades (Pelayo, 2012; Burt, 2000; Stone y Hughes, 2003; Datcher, 1983; Yuhuijeong, 2015; Figuera, Dorio y Torrado, 2007; García-Montalvo, 2007; y Rodríguez, Prades, Bernáldez y Sánchez, 2010). Investigaciones que son consistentes al modelo propuesto de desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal, y a la importancia de establecer contacto con los clientes potenciales, que permitan recomendarte, contratarte o ser usuarios de tus servicios. Y de acuerdo a estos estudios, ya no sería tan recomendable tan sólo buscar empleo en diarios, webs de empleo, o periódicos, sino llegar a la información, o formar parte de ella como potencial candidato para la oportunidad, a través de la redes de personas. Es el modo de acceder a la información y al 75% de las oportunidades laborales furtivas en el mercado laboral (Lee Hecht Harrison, 2017).

Evidentemente hay unas condiciones sin las cuales es bastante difícil competir: la formación y la acreditación. Pero reiteramos que no es una limitación absoluta. Por ejemplo, el gobierno español en el 2017 contaba con 245 asesores “nombrados a dedo” con un presupuesto de 6,8 millones, de los que sólo el 12,5% tenía estudios superiores (El Independiente, 2017). No estamos a favor ni defendemos el enchufismo, pero es una realidad flagrante que todos elegimos, también “a dedo”, en nuestra vida cotidiana a aquellas personas, empresas o servicios, que consideramos nos pueden resolver un problema.

En cierto modo, los empleadores tienen una labor difícil: elegir entre la oferta a los empleados que puedan generar un valor en su institución. En nuestra revisión bibliográfica hemos encontrado varios de estudios coincidentes en sus resultados en cuanto a las competencias que buscan: las cualidades que estamos describiendo (Burgaz y Berrin, 2008; Zaharim, et al., 2009; Teijeiro, Rungo y Freire, 2013; Kiralova y Malec, 2014; Cake et. Al.,

2016; McMurray, Dutton, McQuaid y Richard, 2016; Nisha y Rajasekaran, 2018). El ser fiable, adaptable, con capacidad de aprendizaje, con capacidad para trabajar y comunicarse con los compañeros, orientado al cliente, con capacidad de planificar y organizarse, y con mucha responsabilidad... Y parece lógico el perfil, ya que los conocimientos y las habilidades para un puesto de trabajo son cambiantes y lo que se necesita es justamente flexibilidad para adaptarse a esas demandas. Seguramente la mejor manera de desarrollar estas cualidades es mediante experiencias en las que deben exponerse y aplicarse dichas competencias. Por ejemplo, las prácticas empresariales o la movilidad internacional. La experiencia se convierte en la vía para aprender, desarrollar competencias y sentirse con autoeficacia profesional. Y es por ello que se incluyó en este estudio dicha variable. Y luego, hay que considerar que cuando desarrollamos el proyecto laboral y de marca personal, y buscamos exhibirnos y promocionarnos ofreciéndonos para colaborar en actividades propias de nuestra profesión, mostraremos y desarrollaremos las competencias tan demandadas por los empleadores: comunicación, empatía, iniciativa, proactividad, liderazgo, emprendimiento, etc. En definitiva, el modelo expuesto en esta tesis requiere del desarrollo de competencias blandas. En la aplicación de las mismas, seguramente uno genera una representación propia que influirá en la percepción de autoeficacia.

Lo que queda más o menos claro es que las teorías del aprendizaje social son pilares clave para la comprensión de la empleabilidad: cuando una persona percibe y cree que con una habilidad puede conseguir una meta profesional, pondrá todos sus recursos en juego y aumentará la probabilidad de lograrlo. Y viceversa: cuando no se cree en sí mismo ni en recibir oportunidades laborales, uno no se implica ni se esfuerza al máximo, cumpliéndose el efecto Pigmalión o de profecía de autocumplimiento.

Una de las aportaciones de esta tesis es la importancia no sólo del proyecto profesional, si no de la gestión de la propia reputación y de la marca personal que se desea lanzar. Nuestro proyecto profesional y nuestra gestión personal de la carrera se verán limitados si no consideramos la consciencia de los rasgos distintivos que deseamos tener y transmitir, y sin la aceptación de las normas del juego socioeconómico y laboral en el que estamos. Nos parece una apuesta necesaria el movernos en este mundo laboral como Peters (1997) indica: la empresa Usted S.A. Consideramos que es una buena manera de competir mediante los mismos parámetros que utilizan quienes ofrecen servicios. Y el elemento diferenciador acostumbra a ser el factor y el parámetro utilizado para la elección de los clientes. Cuando

nos prueban, somos capaces de aumentar la confianza y reducir el riesgo de error por parte de los empleadores. Y reiteramos que no se trata de ser presuntuosos o prepotentes indicando que somos los mejores en lo que hacemos, sino más bien conseguir que reciban algún consejo, prueben tus servicios, o sepan lo que sabes hacer, para que luego, si has gustado, sean ellos los que te promocionen (Pérez Ortega, 2017). El boca a boca consiste ni más ni menos en eso.

Dicha marca debe ser el resultado de la integración de quien son (la misión), quien quiero ser (la visión), de cómo son los demás y mi entorno (Análisis del entorno y de la competencia), del diagnóstico de las fortalezas y oportunidades, amenazas y debilidades (análisis dafo), del planteamiento de metas alcanzables (objetivos), de los rasgos y servicios distintivos (mensaje), dirigidos a grupos objetivo (clientes), y utilizando los medios apropiados para llegar a ellos (Canales). Pero nada tendrá sentido ni efecto si no ponemos en marcha el plan de acción que permitirá promocionarnos y que nos conozcan nuestros potenciales clientes, que serán los que finalmente nos comprarán o recomendarán. El resultado de todo ello son más oportunidades laborales, más satisfacción y un ajuste entre lo que uno desea en la visión profesional con la realidad.

En el modelo teórico de relaciones entre variables, descrito en nuestra investigación, planteábamos unas variables input, de entrada, (sentimiento de autoeficacia profesional, actitud en el trabajo y desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal), variables output de salida (empleabilidad percibida y actividades de promoción), y unas variables de empleabilidad como resultados o consecuencias de éstas (oportunidades recibidas, satisfacción laboral, número de clientes o empleadores, reputación percibida, grado de vinculación entre el proyecto profesional y la realidad laboral y grado de mejora de la relación laboral respecto al proyecto). Presuponíamos una relación positiva entre todas las variables. En la fase de validación del cuestionario no fue del todo así, pero realmente eran pocos 67 sujetos. Con la muestra de 357 participantes del pretest, y la de 230 participantes del postest, todas las hipótesis se aceptaron: todas las variables están relacionadas positivamente y de modo significativo. Así, por ejemplo, una persona que se siente competente, con una actitud flexible y de adaptación al entorno laboral, con un proyecto definido, probablemente se sentirá más empleable, se promocionará más, y aumentará su empleabilidad: recibirá más oportunidades, se sentirá más satisfecho, con más reputación y tendrá más clientes. En definitiva, su realidad laboral será más afín a su proyecto profesional.

Esta última secuencia de variables relacionadas no significa que sean una causa de las otras, sino que simplemente coincide que cuando una variable aumenta, también lo hacen las demás. Pero no tiene que darse un efecto de una en la otra. Por ello, se hizo necesario realizar un análisis del modelo de ecuaciones estructurales: para ver cómo unas variables anteceden a otras, de acuerdo a nuestro modelo teórico de partida.

En el modelo comprobado, encontramos cómo el tener un proyecto profesional y de marca personal tiene una influencia clara en todas las variables: de forma directa (en sentirse más empleable, más competente y con mayor reputación; y en el incremento de actividades de promoción, y en el grado de aumento de la relación entre el proyecto y la realidad laboral). Y de forma indirecta, con el resto de variables de empleabilidad. Una persona puede tener una visión clara de lo que quiere, pero si no actúa y se promociona para conseguirla, con mucha seguridad no avanzará hacia su sueño profesional. El tener un proyecto claro influye en las creencias y permite poner todos los recursos del sujeto en disposición para afrontar el reto.

En nuestro estudio la empleabilidad percibida tiene efectos en variables de empleabilidad, conforme a los resultados de Batistic y Tymon (2017). Específicamente la empleabilidad percibida influye directamente en tener más oportunidades, mayor satisfacción y mayor reputación percibida. Pero luego pueden influir factores para que finalmente no realice actividades de promoción o lo haga con menos intensidad. Las actividades de promoción son el antecedente con mayor efecto en la varianza de la recepción de oportunidades laborales. Y dichas oportunidades laborales finalmente son las que influyen en una mayor satisfacción y seguramente en tener más clientes y mayor reputación. Todos estos procesos tienen una influencia clara en que la realidad profesional del individuo sea más acorde a lo que deseaba en su proyecto. La pregunta es: los que tienen un proyecto, ¿qué factores hacen que no se desarrolle? (qué creencias, percepciones, circunstancias y justificaciones varias).

Lo que parece identificarse en el modelo teórico de relaciones entre variables es que existen unas creencias y expectativas de control sobre la propia empleabilidad, y finalmente unos comportamientos. Por separado no consideramos que tengan un efecto. Pero si una persona cree en sí misma, y además sabe qué hacer y actúa, las probabilidades de comenzar a recibir oportunidades aumentan.

En cuanto al modelo de Vanhercke et al. (2014), en el análisis de bondad de ajuste de los datos experimentales en el modelo teórico de partida, la variable “sentimiento de competencia” sí tenía un efecto en la empleabilidad percibida. No obstante, la disposición actitudinal no tenía efectos como variable input, dentro del sistema. Esto puede ser debido por dos razones. Primera, en el modelo de Vanhercke et al (2014) se integra la variable entorno (percepciones del individuo sobre las circunstancias limitantes o facilitadoras del contexto), que no fue evaluada a través de nuestro estudio. Y en segundo lugar, es probable que la actitud hacia el mundo del trabajo sea también una consecuencia de todo el proceso y que la evolución de dicha actitud sea a más largo plazo. Así se pudo corroborar en el análisis de las ecuaciones estructurales, con un impacto no esperado: el programa permite desarrollar el proyecto profesional y de marca personal e indirectamente influye en el cambio de actitud para afrontar el mercado laboral. Este cambio de actitud afecta positivamente en la promoción profesional e indirectamente en el resto de variables de empleabilidad.

Es una línea de investigación que se propone: profundizar en el conocimiento del modelo de Vanhercke et al. (2014) con más datos empíricos.

Si bien Vanhercke concibe las percepciones acerca de las propias competencias como antecedente de la empleabilidad percibida (Eby et al., 2003) habría que considerar si las propias percepciones sobre las competencias para desarrollar la propia empleabilidad mediante la marca personal y habilidades de búsqueda de empleo, inciden del mismo modo en la empleabilidad percibida. Es decir, si el dominio de la gestión del propio branding personal influye en la empleabilidad percibida. A tenor de los resultados de nuestra investigación, hay indicios de que sí es así.

Tras esta reflexión podríamos decir que la empleabilidad percibida es importante como variable antecedente para predecir la empleabilidad. Ello es así porque quien considera que puede conseguir sus metas, activa todos sus recursos, ante cualquier dificultad no se amedrenta, sino que sigue afrontando el reto.

Los resultados de nuestra investigación son equivalentes a los de Vos, De Hauws y Van der Heijden (2011). Existe una relación positiva entre empleabilidad percibida y la satisfacción laboral. Y aunque no hay un efecto de la empleabilidad percibida en las habilidades para venderse, sí que hemos hallado que el grado de desarrollo del proyecto

profesional y de la marca personal es una variable que sí que afecta a la empleabilidad percibida.

La descripción de lo que ha sucedido en el grupo experimental es que han desarrollado su proyecto profesional a causa del programa. El desarrollo del proyecto profesional y de marca personal influye en el sentimiento de empleabilidad, en el sentido de que ven posible alcanzar sus metas. Así mismo, les hace cambiar su actitud en el mercado laboral. Tanto el sentimiento de autoeficacia para buscar empleo, como el incremento de las actividades de promoción, permiten que el individuo reciba oportunidades laborales, aumente su número de empleadores o clientes, y por último aumente su satisfacción. Recordemos que la propia asistencia al programa afecta directamente a la mejora de la satisfacción laboral a los 6 meses. Es un impacto directo, entendido este como que sí que existe una evidencia estadística clara de su influencia. Pero existe también un efecto negativo de la satisfacción en la promoción: cuando un sujeto ya se siente satisfecho con su situación laboral, deja de hacerse visible, lo que hace que se reduzcan las oportunidades laborales. En el momento que la satisfacción laboral comience a menguar, y posiblemente se tenga de nuevo tiempo para ello, aumentarán otra vez las actividades de promoción que permitirán una mejora de las oportunidades. Se trata de un mecanismo de autorregulación lógico. Por último, la satisfacción laboral de hacer lo que uno quiere, así como el sentimiento de empleabilidad percibida, aumenta la vinculación entre lo que uno quiere con lo que hace, y mejora su situación laboral.

Una pregunta que no se ha respondido es el por qué no hay efectos significativos ni en el sentimiento de eficacia profesional, ni en el de reputación profesional percibida. En cuanto a la variable sentimiento de eficacia profesional se ha considerado como una variable exógena en el modelo de ecuaciones estructurales. Tiene efectos directos en la empleabilidad percibida y en la reputación percibida. Y un efecto indirecto en el resto de variables de empleabilidad. No obstante, como variable endógena en el modelo SEM donde la variable exógena es la asistencia al programa, prácticamente no hay efecto. La explicación debe ser que el sentimiento de eficacia profesional es un constructo más estable e independiente del desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal. Seguramente otras variables tengan más influencia en ella, como por ejemplo la experiencia profesional o la formación recibida. Existe un efecto significativo de la mejora de las oportunidades laborales y del

incremento de clientes en dicha mejora en el sentimiento de eficacia profesional, aunque no se explica demasiada varianza.

El segundo asunto es el de la reputación profesional. Es consecuencia en nuestro modelo tanto del sentimiento de autoeficacia profesional, como de la recepción de oportunidades laborales y la satisfacción laboral. Además, su varianza es bastante explicada por estas variables precedentes. No obstante, tras el programa, a los 6 meses prácticamente no hay ningún efecto directo ni indirecto en el grupo experimental en su reputación. La explicación que le podemos dar es que posiblemente se trate de una consecuencia más a largo plazo, en todo este proceso. Resulta razonable pensar que 6 meses son muy escasos para que alguien pueda sentirse más importante y popular en su ámbito profesional. Esta cuestión se configura como una línea de trabajo futura.

En todo este entramado de variables, existen otros factores que se presumen importantes para la fluidez en los efectos y que han sido detectados en el estudio cualitativo. Aunque los participantes parecen saber su misión y visión, les resulta muy difícil analizar su situación (realizar el análisis de su entorno), y plantear las estrategias para avanzar hacia el mismo. Sin saber qué ni cómo hacerlo, resulta difícil desarrollar el plan de acción. Los participantes, además, coinciden con que la estrategia y dicho plan de acción son determinantes para mejorar las oportunidades. Pudiera haber cierta procrastinación dejando el proyecto y las estrategias, esgrimiendo falta de tiempo por otras circunstancias vitales. En otras palabras, los participantes no mejoran sus actividades de promoción, porque no saben cómo desarrollarlas y porque las distracciones del día a día les alejan de sus metas. Tanto las evidencias de las investigaciones de la contextualización teórica, los resultados estadísticos de esta tesis, como las opiniones de los participantes, coinciden en que la promoción, el desarrollar las redes de contactos y el actuar, son fundamentales. Para que haya efectos más directos e importantes, el profesional debe sentirse competente, empleable, con un proyecto claro, que incluya un plan de promoción definido, que le lleve a ejecutarlo. Sin la claridad de ideas e inmerso en el día a día, la persona tiende a no actuar y perpetuar su situación laboral.

Nuestra investigación ha podido dar evidencias de que, de acuerdo con Peters (1997) todos tenemos la oportunidad de mejorar nuestra marca personal y vendernos. De la definición construida sobre marca personal, damos importancia a: 1) Saber quién eres y qué deseas ser. 2) Mostrar tu trabajo, tu desempeño y tus conocimientos y habilidades. 3) Que

quien te conozca, sea alguien a quien le puedes satisfacer ciertas necesidades, para que el input informativo sea relevante y genere las expectativas de futuro oportunas y la actitud favorable hacia ti para próximos procesos electivos.

No basta con realizar el Proyecto Profesional y de marca personal. Hay que ser auténtico (Harris y Rae, 2011), mostrar una diferenciación (Pérez Ortega, 2015), la comunicación debe ser consistente en diferentes contextos (Wee y Brooks, 2010), constante (Montoya y Vendehey, 2002) y relevante para nuestro receptor (McNally y Speak, 2003), para ganar una visibilidad notoria.

En este punto, nos gustaría realizar una comparativa con otros programas de orientación profesional. Nuestra investigación es consistente con los resultados de las investigaciones que incluyen programas de orientación profesional. Por ejemplo, sobre las conclusiones sobre el sentimiento de autoeficacia (Carbonero y Merino, 2004; Barry et al., 2006; Hazenberg, Seddon y Denny, 2015); el desarrollo de la motivación y la sensación de dominio (Jobs de Vinokur et al., 2000); o la orientación a las metas de aprendizaje y rendimiento (Van Hooft y Noordzij, 2009). Nuestra investigación desarrolla la motivación, el sentimiento de autoeficacia y el desarrollo de metas.

No obstante, uno de los valores de nuestro programa es que las variables dependientes son los resultados de la empleabilidad, en comparación con otros programas que, aún siendo muy eficaces y necesarios, las variables consideradas son mediadoras, como la madurez vocacional, el grado de autoconocimiento, la toma de decisiones, las habilidades de gestión de la carrera o la adaptabilidad profesional (Martínez Cano, 2007; Repetto y Gil, 2000; Fortuño, 2015; Santilli, Nota y Hartung, 2018). O el grado de satisfacción con el programa (Martínez-Pellicera, Llamas-Botíab y García-Palmar, 2014). Además, son pocos los programas de orientación profesional en el contexto profesional y/o universitario. Destacar los estudios de Taveira et al. (2006) y de Pinto, Taveira y Ordóñez (2015) en los que con estudiantes de psicología han participado en programas de orientación para la gestión de la carrera profesional, con resultados muy positivos en el desarrollo de las conductas exploratorias de la carrera, y la planificación del futuro profesional.

En síntesis, tiene sentido nuestro programa porque procuramos medir no sólo la eficacia del programa, permitiendo la adquisición de competencias de búsqueda de empleo o el

desarrollo de aspectos cognitivos y actitudinales en los participantes, sino que además intentamos ver la efectividad del mismo en el mercado laboral.

Para finalizar esta discusión, nos atrevemos con cierta cautela a desarrollar la estructura de factores de empleabilidad de McQuaid y Lindsay (2005) y ampliarla con cada uno de los elementos identificados en la revisión bibliográfica y en los resultados de la investigación. Todos estos factores permiten comprender la complejidad de los procesos de inserción, desarrollo de la empleabilidad y la profesionalidad de los individuos. Véase tabla 89.

Tabla 89 Estructura ampliada de factores de la empleabilidad (basada en McQuaid y Lindsay, 2005)

Factores Individuales	Factores Externos
<ul style="list-style-type: none"> • Competencias de empleabilidad <ul style="list-style-type: none"> • Competencias técnicas • Competencias relacionales y sociales • Otras competencias: negociación, iniciativa, proactividad, emprendimiento, idiomas, uso de tecnologías, gestión del tiempo, integridad personal, etc... • Características Personales: <ul style="list-style-type: none"> • Educación y Acreditaciones • Bagaje cultural y familiar • Inteligencia emocional y habilidades cognitivas • Fuerza de voluntad (autogobierno) • Autoestima • Personalidad • Experiencia laboral • Experiencias internacionales • Edad, sexo, origen social y étnico • Autoconocimiento • Economía personal • Circunstancias personales <ul style="list-style-type: none"> • Salud • Discapacidad • Responsabilidades con personas dependientes • Apoyo social • Búsqueda de empleo y conductas exploratorias • Capital social • Proyecto de vida, Profesional y de Marca Personal: <ul style="list-style-type: none"> • Misión, Visión. • Análisis de los Factores Externos y Circunstancias personales • Conocimiento del propio DAFO • Objetivos y etapas para conseguir la visión • Estrategia clara: <ul style="list-style-type: none"> • Público objetivo (empresas, clientes, prescriptores) • Rasgos distintivos de marca • Canales a utilizar • Plan de acción. • Creencias y expectativas <ul style="list-style-type: none"> • Sentimiento de autoeficacia • Empleabilidad percibida • Actitud hacia el mundo laboral (adaptabilidad al mismo) • Significado del trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • Factores del mercado de trabajo • Factores macroeconómicos • Factores tecnológicos • Factores demográficos • Factores culturales • Factores familiares • Factores geográficos (acceso a oportunidades, recursos, transporte, etc.) • Mercado de trabajo (conjunto de clientes y de empleadores) • Factores de procedimientos reclutamiento • Factores de la política de empleo • Factores legales (normativas)

7.7 Limitaciones

En este apartado vamos a realizar un análisis de las debilidades o amenazas del diseño y desarrollo de la investigación, para que no nos lleven a afirmaciones no suficientemente contrastadas. Se trata, en definitiva, de un análisis muy complejo de factores macrocontextuales y personales que interactúan y acaban teniendo resultados ciertamente impredecibles.

El aspecto más importante a considerar en nuestra investigación es que el muestreo no fue aleatorio ni probabilístico. Es seguramente en sí una de las principales limitaciones de la investigación. En ningún caso podrá generalizarse a una población más amplia. Toda la explicación realizada se refiere exclusivamente a la muestra con las que se ha trabajado. Se ha intentado mantener la relación cualitativa con el perfil de profesionales de la institución, y del perfil habitual que podemos encontrar en el mercado laboral, pero obviamente al final existe un sesgo que no podemos controlar. Se ha procurado tener un tamaño de la muestra amplio que compense este defecto. Se envió el primer cuestionario a unos 3.500 estudiantes, y se recibieron 357, lo que no representa mucho más de un 10% de participación. Aun así, el muestreo ha intentado seleccionar los participantes de acuerdo a los criterios iniciales de la investigación; pero es, sin duda, un hándicap, y a la vez un estímulo, para seguir trabajando en algún estudio con un muestreo probabilístico, considerando y reconociendo que en investigación educativa en la mayoría de las ocasiones no es viable.

Hubiera también sido importante realizar una autoasignación a cada uno de los participantes de manera aleatoria al grupo control y experimental. Pero sus compromisos y condicionamientos personales lo hicieron imposible. También hubiera sido positivo tener sólo una aplicación del programa para todos los participantes experimentales, pero su número elevado, y las recomendaciones metodológicas y pedagógicas obligaban a organizar varios grupos y momentos en los que aplicar el programa. La no aleatorización es una gran limitación que ha impedido controlar las variables extrañas.

Aun así, se procuró en lo posible conseguir grupos equivalentes mediante control estadístico. Lo ideal hubiera sido poder tener al comienzo dos grupos, el control y el experimental, homogéneos. No obstante, no fue posible y tuvimos que buscar la equivalencia tomando como criterio si se trataban de estudiantes que hicieron el programa en Barcelona, Madrid o Valencia, o un grupo que se componía de estudiantes latinoamericanos que vinieron

a España en un programa de movilidad. El grupo control equivalente al grupo experimental nacional fueron todos aquellos participantes que cursaron un máster o estaban en disposición de acabarlo, y que no pudieron cursar el programa. Y el grupo control equivalente al grupo experimental latinoamericano, los participantes que se formaron en modalidad virtual y que eran latinoamericanos. En este caso del grupo latinoamericano, la equivalencia no era perfecta y había cualidades y variables que no eran comparables, por lo que también se trata de una limitación. Aun así, el análisis del indicador d de Cohen, del modelo general lineal y del SEM, ha permitido conocer los efectos del programa en el postest y dar respuesta a una debilidad del diseño de la investigación. Y en el susodicho caso del grupo latinoamericano, se han encontrado evidencias del efecto: en el pretest el grupo control tenía puntuaciones superiores de manera significativa al grupo experimental. Y en el postest las medias eran iguales desde el punto de vista estadístico.

En cuanto a la limitación por el tipo de muestra, nos encontramos con que es un colectivo muy centrado en el ámbito de la educación y la psicología; es una muestra con una amplia mayoría mujeres, en un contexto de la formación postgradual. Es una limitación clave dado que los valores previos tienen una gran importancia en los efectos. Así, podríamos preguntarnos si este programa podría ser eficaz con perfiles tecnológicos; o por ejemplo, con profesionales no universitarios. O si el modelo de proyecto profesional y de marca personal evaluado con el cuestionario puede funcionar igual de bien con otros colectivos distintos.

Una limitación del estudio tiene que ver con que la empleabilidad es multidimensional y se puede operativizar de muchos modos (Williams, Dodd, Steele, Randall, 2016) y es difícil realizar comparativas entre estudios debido a que se parte de criterios diferentes (Calvo, 2013). Así, por ejemplo, no podemos relacionar los efectos de un curso en la empleabilidad en términos de % de personas que han conseguido un trabajo, con otro en el que los resultados son la adquisición de unas competencias deseables para empleadores, el grado de oportunidades recibidas para colaborar en actividades propias de tu proyecto profesional; o el grado de satisfacción con la situación laboral actual. En la investigación nos hemos limitado a evaluarla con los medios y la información disponible, siendo seguramente discutibles. Hubiera sido interesante en nuestra investigación, por ejemplo, una escala para evaluar competencia blandas o transversales requeridas por los empleadores, como modo de operativizar la empleabilidad. Otro elemento a considerar es el momento en el que se realizó el postest, para evaluar la empleabilidad lograda. O la calidad de la oportunidad o el contrato

conseguido. Existen criterios relativos para su definición (Harvey, 2001). O la distinción entre indicador objetivo y subjetivo (Gamboa et al., 2007), siendo preferibles los objetivos, de acuerdo a Baruch y Bozionelos (2011). No obstante, en nuestra investigación resultaba metodológicamente más compleja su indagación. Se integraron la medición de los ingresos económicos, pero se consideró que no era oportuno, desde el punto de vista ético, incluir la pregunta obligada.

En cuanto a posibles variables contaminantes o variables extrañas que hayan podido producir el efecto confundido, nos hemos basado en las que Bisquerra (2016) enumera y que pueden invalidar el diseño y los resultados. Las que seguramente hay que considerar en nuestra investigación, encontramos:

*El profesor: es muy probable que el profesor que dictó el programa haya tenido una influencia importante en los resultados de la investigación. No es el mismo el entusiasmo, la comunicación verbal y no verbal, su confianza, que la que pueda poner otro profesor... Son variables que hacen que los participantes pongan más o menos atención, motivación o interés. ¿Qué hubiera ocurrido si el programa lo aplica otro docente? Para minimizar este efecto se puso mucha atención en un buen diseño y una programación muy rigurosa, para que en el supuesto de que el programa sea replicado, sea lo más parecido independientemente del docente.

*Efecto del experimentador (Rosenthal, 1966): por todos es conocido el efecto Pygmalion, en el que los deseos del investigador, transmitidos a los participantes experimentales, hacen que sus respuestas se den en la dirección de dichas expectativas. El profesor, que coincide con el investigador, seguramente haya podido hacer creer en el modelo teórico y finalmente que sus conductas sean coherentes a las mismas.

*El lugar de impartición: la fiabilidad del programa es difícil de medir. ¿Cómo puede garantizarse que la aplicación es la misma en Madrid, Barcelona o en Valencia? El cansancio o el estado anímico del docente, el espacio, la sonoridad del aula, la calidad de los medios pedagógicos, y un largo etcétera de variables, pueden influir.

*El perfil de los estudiantes: se ha visto que es muy diferente el perfil académico y experiencial de los estudiantes nacionales de los latinoamericanos. Éstos últimos tienen un bagaje mayor y hay que considerar que posiblemente el valor de tener un título máster español allá es superior al tenerlo en España, y que seguramente afecte a su empleabilidad de

manera más importante. Es muy probable que la disposición del perfil sea determinante en los resultados. No es lo mismo un participante del grupo GE2L que es joven, a punto de graduarse, o recién egresado, con la ilusión y desconocimiento del mercado laboral, que un participante del GE1N, más desesperanzado con la realidad profesional; y peor aún, que algunos individuos del GC1N que probablemente no son conscientes de la necesidad de realizar el programa, desarrollar su proyecto profesional y de marca personal, y promocionarse de un modo diferente. Se abren muchas líneas de investigación al respecto. ¿En qué grado influye la madurez de la persona, la formación recibida la experiencia profesional, sus creencias, y percepciones acerca de sus limitaciones personales y circunstancias vitales, a la hora de elegir una estrategia de búsqueda de empleo?

*Grado de comprensión de los ítems de los cuestionarios: el nivel de comprensión a la hora de responder al cuestionario es diferente en función de la nacionalidad. Inclusive, el grado de satisfacción se ve influenciado por factores culturales.

* Fiabilidad de las pruebas como limitación en la medida: se han intentado validar las escalas. Inclusive se tuvo que actualizar alguna. Aun así, se debería continuar estudiando su fiabilidad psicométrica con muestras más grandes y creadas mediante procedimientos probabilísticos. Si no medimos lo que queremos medir, difícilmente podremos llegar a conclusiones con alto grado de certidumbre. Cuanto más válidas y fiables sean las escalas, mejor para reducir esta limitación.

* Limitación de tipo ético: ¿cómo podíamos negar la participación de un sujeto a un programa? No podíamos obligar a un sujeto a asistir a una ciudad en la que no vive, o cursar el programa en unas fechas en las que no podía acudir. Para compensar esta dificultad, se abrió la posibilidad de asistir para aquellos que en un primer momento no pudieron hacerlo.

*La realidad educativa es compleja y multifactorial. El conocimiento de los constructos psicológicos y de las variables latentes se hace especialmente complejo. Estamos hablando de la realidad psicológica y sus efectos en la realidad laboral. Un mundo aún por investigar.

*El conjunto de acontecimientos no previstos tanto durante el desarrollo del programa, como de las vivencias de los participantes. Cuanto mayor tarde en aplicarse la medición, más difícil se hace probar el efecto de un tratamiento. Por ejemplo, los participantes pueden recibir la ayuda para mejorar su empleabilidad de cientos de personas o de los medios de comunicación. Otra variable importante es la situación económica; estamos en un momento

de reducción de la tasa de desempleo, de mayores oportunidades, que seguro han influido en los resultados. Especialmente en los grupos GC1N y en el GC, en los que a pesar de no asistir al programa mejoraron significativamente en el postest en las escalas actividades de promoción y oportunidades recibidas. ¿Cómo podría influir este programa en un momento de crisis y de destrucción de empleo?

* El efecto testing: el cuestionario de evaluación de la efectividad del programa en la empleabilidad del pretest es prácticamente el mismo que en el postest. Es probable que se produzca este efecto y se aumenten las puntuaciones por un efecto aprendizaje.

* Efecto de difusión del tratamiento: algunos participantes del grupo control manifestaron que a la hora de responder el cuestionario pretest, ya aprendieron cosas para su manera de promocionarse. Se dieron cuenta de qué aspectos son importantes para mejorar el proyecto profesional, saber venderse y mejorar su empleabilidad. El propio cuestionario podría ser una variable independiente. Así mismo, alguno de los participantes del grupo control, es conocido que han participado en actividades para mejorar la marca personal, si bien no han participado en el programa completo ni han recibido la ayuda durante el seguimiento.

*Mortalidad: entre el pretest y el postest hubo una pérdida de participantes que llegó al 35%. Se analizó si había diferencias en las puntuaciones del pretest los que abandonaron el estudio y los que no, y se encontraron diferencias significativas, a considerar para la interpretación de los resultados. Las personas que no acabaron la investigación eran más jóvenes, con menos experiencia laboral, con menor percepción de autoeficacia y menor reputación percibida. Un perfil más junior. Por tanto, puede existir un sesgo en los resultados, dado que permanecieron aquellos participantes con mayores puntuaciones y con una madurez mayor. ¿Qué resultados se hubieran obtenido con todos los estudiantes del pretest?

*Efecto maduración: es posible que la maduración de los participantes en los 6-8 meses tras el tratamiento tenga su efecto y enmascare el aprendizaje a partir del programa. Por ejemplo, el nivel de conocimientos adquiridos en el máster que estaban cursando muchos de ellos; o el nivel de sentimiento de autoeficacia, o las credenciales adquiridas durante este periodo, pueden influir. El GE2L era más joven e inmaduro, y puede ser la explicación de por qué el programa no tuvo un mayor efecto.

*Efecto deseabilidad social: en algunas de las preguntas del cuestionario puede ocurrir que al ser preguntas retrospectivas el sujeto consultado intente realizar una valoración del pasado más positiva. Por ejemplo, los del GE.

*Efectos reactivos: el simple hecho de que sean voluntarios que se puedan interesar por la investigación más que por el tratamiento. ¿Sucedería lo mismo con personas elegidas al azar? En el grupo control ¿Cómo afecta el que sepan que son parte del grupo control y que seguramente habrá otros participantes del grupo experimentales que se espera que obtengan mejores puntuaciones que ellos? Y en el grupo experimental ¿Cómo influye en sus respuestas el que se les informe de que se pretende mejorar la empleabilidad? El también denominado efecto Hawthorne, estaría dentro de esta categoría de sesgos: el saber que forman parte de un experimento, les hace responder o actuar de un modo determinado. Y viceversa, el efecto John Henry: los participantes del grupo control sabedores de su rol, se superan a sí mismos o responden mejor de lo real para evitar ser peores que los demás (Ball, 1988). En definitiva, el saber o no saber que se está siendo observado influye; no sabemos si lo que estamos analizando respondería diferente si no le preguntáramos (efecto de reactividad). Y efectivamente, es probable que la evaluación subjetiva de los participantes sea más optimista y lleguen a realizar generalizaciones más favorables acerca de su situación laboral.

*Efecto Placebo: ¿El simple hecho de haber participado con el tratamiento, es suficiente para afirmar que éste es la variable independiente que ha permitido tener los efectos? ¿O puede haber existido un efecto placebo?

Es un estudio cuasiexperimental y no se pudo hacer control de las variables extrañas al no haber una elección y distribución aleatoria de los participantes. Se ha querido controlar el efecto de las variables intervinientes intentando verificar que su presencia es la misma en los dos grupos experimental y control para que la aplicación del programa sea el tratamiento previsto en la hipótesis. En cualquier caso, El diseño de la investigación y especialmente el tratamiento estadístico ha intentado identificar la varianza primaria debida a la variable independiente, y reducir al máximo la varianza secundaria, causadas por las variables extrañas. Se ha intentado controlar el efecto de éstas, pero no es posible hacerlo de manera absoluta y ello hace que tengamos que ser cautelosos y precavidos con la interpretación de los resultados.

En cuanto al estudio cualitativo, seguramente las mayores limitaciones han sido:

*El número reducido de participantes: sólo 65 personas participaron en el seguimiento, alcanzando el 63,7%% de los participantes del grupo experimental, lo cual muestra cierto desinterés o desvinculación de la investigación de un 36,3%. Realmente no son unos datos que indiquen una absoluta dedicación de los participantes en el proyecto profesional y de marca personal.

* Efecto desensibilización ante las mismas preguntas. El cuestionario cualitativo fue el mismo en todas las ocasiones que se remitió por email. Esta circunstancia puede afectar a las respuestas de los participantes y que se produzca el efecto respuesta en el que la respuesta dada es lo que “dice que hace”, versus lo que “realmente hace”.

*Bajo índice de lectura de los correos electrónicos. El cuestionario era enviado por email, y es sabido el bajo % de lectura que tiene actualmente este canal de comunicación.

*Subjetividad en la interpretación de las respuestas abiertas de los participantes. Aunque se ha contado con la ayuda de 2 expertos para la validez de las preguntas y del sistema de categorías, es indiscutible que al final no es objetiva la asignación del código, por lo que existe un sesgo evidente en el evaluador. Así mismo, hay que considerar la baja fiabilidad de la pregunta 4.

*No se puede generalizar la interpretación de los resultados a la totalidad de participantes, sino ceñirnos a aquellos que han decidido participar en esta parte del estudio cualitativo.

A nivel global, hay que hacer las siguientes consideraciones a modo de limitación:

* La escasa duración del programa presencial. Hubiera sido positivo un programa de al menos 20 horas, e incluso 30 horas de trabajo presencial. Pero hubiera sido muy difícil conseguir que los participantes hubieran asistido.

*El poco tiempo, sólo 6 meses, para evaluar los resultados. Sería necesario un seguimiento a 1 años, e incluso a 2 años, para ver y conocer las diferencias entre el grupo control y el experimental con mayores evidencias. Existe la hipótesis que la integración de este modelo de empleabilidad en la mente de un sujeto tendrá a largo plazo un “efecto después” o “efecto del dormilón” (Ball, 1988). Siguiendo a Ferrazzi y Raz (2017), la roca de la visibilidad no se rompe de un golpe, sino después del golpe 999. Hay que promocionarse,

generar contenido y dar conocimiento a los demás, y llegará un día en el que uno será el referente en su ámbito.

*La necesidad de haber incluido otras variables importantes para la comprensión de la empleabilidad de los participantes, de acuerdo a los modelos teóricos de inserción laboral y de empleabilidad (Figuera, 1996; Romero et al., 2004; McQuaid y Lindsay, 2005):

- Indicador objetivo de la competencia técnica en la profesión
- Competencias sociales de los participantes.
- Grado de Autoconocimiento
- Locus of control en el éxito laboral
- Autoestima
- Motivación laboral
- Apoyo social
- Capital social
- Características personales: personalidad, carácter, valores,....
- Habilidades y técnicas para buscar empleo
- Canales utilizados para buscar empleo: entrevistas, autopresentación, etc.
- Inteligencia
- Inteligencia emocional
- Empatía
- Conducta exploratoria (método ESCE).
- Conocimiento del mercado laboral, su legislación.
- Recursos económicos
- Clase social.
- Significado del trabajo
- Competencias requeridas por los empleadores
- Nivel académico.

- Integridad personal: honestidad, confianza que generan.
- Formación permanente.

Evidentemente, el haber incluido la evaluación de estas variables hubiera hecho inviable la investigación por la duración del cuestionario.

*La dificultad para evaluar las variables de empleabilidad: ¿cómo se puede evaluar la marca personal? Seguramente el mejor modo es mediante el cuestionamiento a las personas que conocen a un sujeto. Pero se trata de una evaluación compleja, por no decir imposible. En nuestra investigación se decidió por el método de obtención de información basado en la autopercepción del sujeto, lo cual ya es una gran limitación. No es lo mismo el número de oportunidades que creo que he recibido en los últimos 6 meses, con la dificultad para recordarlo, que las oportunidades recibidas reales. Del mismo modo, se ha recurrido a la empleabilidad percibida, o la reputación percibida. Justamente, la marca personal consiste de acuerdo a Arqués (2012) en el ajuste entre lo que yo creo que soy y cómo realmente los demás me ven (reputación). En la medida que ambas percepciones sean iguales, mi marca personal será más fuerte. Existe una gran limitación al no conocer cómo los demás perciben al sujeto evaluado. En este sentido, estaríamos sólo evaluando una cara de la moneda del constructo marca personal.

De acuerdo a Bisquera (2016), las investigaciones científicas no son la solución definitiva de un problema, sino más bien el inicio de un nuevo cuestionamiento de la situación. Esperamos que esta tesis constituya el inicio de una línea de trabajo que permita reelaborar un enfoque de apoyo a la inserción y la mejora de la empleabilidad de los profesionales.

7.8 Prospecciones

Sin duda alguna esta investigación representa el inicio de una serie de estudios que velen por esclarecer el valor del desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal. Hay mucha divulgación sobre estos temas, pero pocas evidencias científicas. Seguramente nos encontremos ante uno de los pocos estudios realizados hasta la fecha que busca ese fin. Muchísimos divulgadores hablan de las virtudes de la marca personal (Arqués, 2012; Deckers y Kyle, 2012; Ferrazzi y Raz, 2017; Pérez Ortega, A., 2008; Plana, 2011; Schawbel, 2009; Villaseca, 2017). Pero es necesario también buscar evidencias empíricas para conocer lo que

de realmente hay de cierto en este modelo. El cambio ya se ha iniciado. Toca saber si la evolución de la temática acabará con el establecimiento de un modelo de trabajo que suponga un antes y un después en los procesos de orientación profesional.

Entre los posibles estudios a realizar en el futuro, se hace necesaria la elaboración y validación de un cuestionario de madurez del proyecto profesional y de la marca personal. Una herramienta que permita diagnosticar a los participantes e identificar los puntos débiles y fuertes del desarrollo de su proyecto. La construida para este estudio puede ser un comienzo. Pero seguramente sea apropiada otra que evalúe la propia misión, visión, análisis DAFO realizado, objetivos formulados, estrategia establecida, y plan de acción realizado. Así mismo, serviría como herramienta de autorreflexión.

En la misma línea que esta investigación, y dada la limitación muestral, se debieran implementar programas con colectivos de diferente tipología: desempleados; empresarios; directivos; profesionales de baja, media y alta cualificación; personas en paro de largo duración; personas en riesgo de exclusión social. Consideramos que el haber conjugado en nuestro estudio profesionales de diferentes procedencias, perjudica la aplicación del programa. Por ejemplo, a la hora de planear ejemplos. Así mismo, para evaluar la efectividad real, necesitaríamos poblaciones de personas que realmente necesitan insertarse laboralmente, no incluyendo participantes en fase de formación o sin intención de buscar trabajo.

En cuanto a la metodología, principalmente presencial con un seguimiento a distancia, sería muy positivo evaluar la implementación de una modalidad elearning: ¿Se podrían conseguir desarrollar un programa elearning para desarrollar el proyecto profesional y de la marca personal, que tenga efectos en la empleabilidad?

Otra línea de trabajo que se abre es la de estudios longitudinales a largo plazo con personas que han seguido este tipo de programas. No es lo mismo analizar profesionales que no utilizan estrategias y que viven la vida laboral de forma inconsciente y sin propósito, que aquellos que se mueven bajo un paradigma que sin duda les dota de control sobre sus vidas. Habría que diferenciar entre resultados del programa y de desarrollar el proyecto profesional (más a corto plazo), y las consecuencias (a largo plazo). Por ejemplo, se abre la hipótesis de que la reputación percibida es una consecuencia y no un resultado del proceso de desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal.

Los estudios de vida son también una línea investigativa interesante. Identificar y evaluar el éxito de profesionales y ver cómo se desenvuelven en el mercado de trabajo. Análisis de políticos, empresarios de éxito, jóvenes emprendedores,... seguramente será posible identificar todos los procesos descritos y el modelo de desarrollo profesional y de la marca personal en todos ellos. Así mismo, es necesario estudiar los factores limitantes (creencias, prejuicios y percepciones de las situaciones) que dificultan la aplicación del proyecto.

Existe la necesidad de profundizar en cada uno de las variables consideradas y en mejorar los programas para facilitar que todo el proceso fluya y permita el éxito de los usuarios.

Siendo utópicos, sería de mucho interés hacer un estudio descriptivo de carácter cuantitativo con una muestra representativa de diferentes profesiones. Por ejemplo, colaborar con los diferentes colegios profesionales de psicología para obtener una muestra probabilística al azar de psicólogos/as, y obtener información que permita generalizar a toda la población del gremio en el país. No obstante, reconocemos la dificultad metodológica que ello conlleva.

Y no cabe duda, de que, si nos encontramos en el inicio de un cambio de modelo en la orientación profesional, se hace necesario que se implemente en fases tempranas de la educación obligatoria. En primaria, secundaria y en la formación profesional de base. El problema no es ser joven, sino que éstos necesitan dar a conocer lo que saben hacer para que puedan formar parte de las opciones de los otros.

Sería interesante promover investigaciones para el desarrollo de competencias y habilidades de branding personal en experiencias empresariales, de acuerdo a los estudios de Ariffin, Raja-Abdullah y Baba (2015), Cranmer (2006), Scharr y Bartlet (2014) Goyoungnam (2005), o los de Komariah (2015)

Otra línea de trabajo para proponer es el diseño cuasiexperimental donde la variable independiente sea un programa de desarrollo de competencias profesionales, de acuerdo al estudio de De Vos, De Hauws y Van der Heijden (2011) y de Wittekind, Raeder y Grote (2010)

Visto la importancia de la empleabilidad percibida, es necesario seguir investigando sobre qué factores permiten aumentarla. Un ejemplo de estudio sobre la competencia emocional de Hodzic et al. (2015), y sobre el autoconcepto de Kim, Kim y Lee (2015).

Por último, vemos necesaria más investigación y evidencias de eficacia del modelo, justo para contrarrestar las perspectivas críticas, que consideran que no hay demasiadas investigaciones (Zarcada, 2012), que es un constructo poco organizado y que se presiona a las personas para que sean lo que no son (Gershon, 2016; Conley, 2009).

7.9 Conclusiones

Como conclusión, hemos cumplido todos los objetivos propuestos en la investigación. En primer lugar, hemos diseñado un programa para desarrollar el propio proyecto profesional y de la marca personal basándonos en el análisis de necesidades socioeconómico, pero también del contexto de la organización en la que hemos intervenido. Los resultados generales invitan a promover este tipo de alternativas que resuelven una necesidad muy extendida en las personas de mejorar su empleabilidad.

En cuanto al segundo objetivo, el programa ha sido evaluado en su diseño por 11 expertos y se adaptó al conjunto de participantes, ajustándose a modelos de programas de orientación profesional basados en la Gestión Personal de la Carrera y en el Desarrollo de Proyectos Profesionales y de Vida. El resultado es que el programa goza de una buena valoración de su estructura pedagógica (objetivos, contenidos, metodología, programación de actividades, recursos, etc.), lo cual es un buen indicador de buena aplicabilidad y resultados.

En cuanto al tercer objetivo, se realizó la evaluación del proceso de aplicación, obteniendo valoraciones muy positivas tanto de los grupos piloto, como por los grupos experimentales, demostrándose la correcta implementación del programa. Se obtuvo una excelente valoración por parte de los participantes de los diferentes grupos, corroborando el adecuado diseño, metodología y correcta programación del mismo.

El cuarto de los objetivos importantes de la investigación era el análisis del modelo teórico de relaciones entre variables mediante un análisis de ecuaciones estructurales con los datos experimentales. Con los datos de los 357 participantes del pretest, se ha hallado un modelo empírico que se ajusta relativamente bien al modelo teórico inicial, pero lo hemos reespecificado. En otras palabras, partimos del primer modelo que se presentó en el marco

téorico y profundizamos en las diferentes relaciones que se daban entre las variables relativas a la empleabilidad mejorando el ajuste del modelo y su relación con la teoría de partida. El SEM realizado indica que existe un ajuste adecuado con chi-cuadrado que acepta la hipótesis nula, por lo que podemos afirmar que es un modelo válido y descriptivo de las relaciones explicativas de cada una de las variables. En el modelo analizado de ecuaciones estructurales, el grado de desarrollo del proyecto profesional y de marca personal tiene una alta incidencia en Actividades de promoción ($\beta=.57$), y las actividades de promoción tienen un alto poder de predicción de las oportunidades recibidas ($\beta=.68$) que es explicada en un 53% por las variables mediadoras output, empleabilidad percibida y actividades de promoción.

Se puede afirmar con el modelo identificado que el tener un proyecto profesional y de marca personal desarrollado, incide significativamente en las variables de empleabilidad de un modo directo (en la reputación percibida, escala de clientes y grado de mejora de la realidad profesional respecto al proyecto), pero sobre todo incide de forma indirecta, mediante la variable moduladora output “actividades de promoción” y el constructo “empleabilidad percibida”. Las personas que se promocionan, reciben más oportunidades y finalmente se sienten más satisfechas, con más clientes que les reclaman, y con un sentimiento de reputación mayor. Así mismo, el “grado de relación entre el proyecto profesional y la realidad laboral” y el “grado de mejora en los últimos 6 meses de la situación laboral”, son consecuencias tanto de las variables de empleabilidad: satisfacción, reputación y clientes; y de forma indirecta de actividades de promoción. El sentimiento de competencia también tiene un efecto directo en la reputación percibida, y de forma indirecta, a través de la empleabilidad percibida, en el resto de variables de empleabilidad.

El quinto objetivo era evaluar los resultados del programa en cuanto a eficacia, efectividad, eficiencia e impacto en la empleabilidad de los participantes, mediante un cuestionario compuesto por escalas ya existentes y otras elaboradas ad hoc para el estudio.

En cuanto a la eficacia, la investigación ha dado evidencias de consecución de los objetivos del programa. Se han conseguido los criterios de mejora en la escala proyecto profesional y de marca personal, tanto con las pruebas t para muestras relacionadas, donde las puntuaciones medias en el postest de los participantes del GE1N y en el GE2L y en todo el GE, son superiores a las del pretest con un margen de error del 5%, mejora que no ocurre con los grupos control GC1N, GC2L y GC. En el análisis MLG (modelo lineal general) de

medidas repetidas, encontramos que la variable “asistencia al programa” interactúa entre el pretest y el posttest y hace que el GE1N, GE2L y todo el GE tenga una evolución y un aumento de puntuaciones superior y significativo a las del grupo control respectivo en la escala “proyecto profesional y la marca personal”. Se corrobora con la *d* de Cohen en esta escala, para los 3 grupos experimentales analizados (GE1N, GE2L y GE), que es de 0,81 para el GE1N, y en todo el grupo experimental de 0,63. Adicionalmente, en el modelo SEM, con todos los participantes (N=230), el efecto de asistir al programa en el desarrollo del proyecto profesional y de marca personal es $\beta=0,30$. Por tanto, se puede afirmar que los que han realizado el programa han cumplido el objetivo de desarrollarlo, y por tanto se puede decir que es eficaz con este grupo.

En cuanto a la efectividad, hemos encontrado numerosas evidencias de efectividad del programa: por ejemplo, se han encontrado diferencias significativas con un margen de error del 5% entre las medias del pretest y el posttest en los grupos Experimentales (no en los grupos control) en las pruebas *t* para muestras relacionadas, para la mayoría de escalas. Las *D* de cohen en el GE1N son de intensidad media en la Escala Satisfacción Laboral (0,52) y en la escala de mejora de la situación laboral respecto al proyecto (0,41).

En el MLG de medidas repetidas, la asistencia al programa interactúa y afecta en la mejora de la evolución en el posttest en el grupo experimental (GE) de las escalas escala empleabilidad percibida (5,633, *p*.,018), escala de satisfacción laboral (13,847, *p*.,000), escala vinculación situación laboral con proyecto (5,152, *p*.,024) y escala mejora de la situación laboral respecto al proyecto (8,291, *p*.,004). Así mismo, en el análisis SEM de ecuaciones estructurales se han encontrado efectos estandarizados significativos a partir de la variable independiente “asistencia al programa”. Por ejemplo, hay efectos estandarizados significativos directos e indirectos en el GEN1 y GCN1 (N=137) en las mejoras entre el pretest y el posttest en las variables: empleabilidad percibida ($\beta=0,072$); satisfacción laboral ($\beta=0,180$); promoción profesional ($\beta=0,060$); oportunidades recibidas ($\beta=0,029$); mejora en la situación laboral respecto al proyecto profesional (0,084). Y con todos los sujetos (N=230): en empleabilidad percibida ($\beta=0,075$); oportunidades recibidas ($\beta=0,043$); promoción profesional ($\beta=0,082$); satisfacción laboral ($\beta=0,210$); vinculación entre la realidad profesional y el proyecto ($\beta=0,058$); clientes ($\beta=0,019$); mejora en la situación laboral respecto al proyecto profesional ($\beta=0,106$).

Por último, con la prueba T de muestras independientes, al comparar los grupos experimentales con sus correspondientes grupos control, hallamos puntuaciones Superiores en el GC respecto al GE en pretest con un 5% de margen de error. Pero en el posttest se igualaron las diferencias

En definitiva, suficientes muestras de cambio en los participantes del grupo experimental tras realizar el programa. Hay efectos al menos 6 meses más tarde de finalizar la parte presencial, con una mejora significativa con respecto a los grupos control, teniendo una mayor empleabilidad percibida, una mayor satisfacción con su realidad profesional, con una mayor vinculación entre lo que realizan laboralmente y lo que tienen establecido en su proyecto, y con un grado de mejora de su situación laboral respecto a su proyecto. No obstante, estas mejoras dependen, seguramente, del perfil del estudiante (su edad, experiencia laboral, credenciales, etc.) y de sus circunstancias, por lo que se hace necesario tener en cuenta que la efectividad del programa depende de factores personales y situacionales.

En cuanto a la evaluación de la eficiencia, se trata de un programa que ha tenido un alcance de 102 participantes, con una duración de la parte presencial reducida y unos recursos que no requieren un gran presupuesto. A modo de evaluación del impacto, los participantes han mostrado una enorme satisfacción con su asistencia al programa, a partir de los cuestionarios de evaluación del proceso y en las observaciones finales del cuestionario de seguimiento, del estudio cualitativo. Aparte, ha tenido un excelente impacto en la institución, que va a integrar dicho programa dentro de todos sus planes de estudio. Por último, ha sido interesante descubrir en el análisis SEM para identificar los cambios de la asistencia al programa, que la actitud hacia el mercado de trabajo de los participantes recibe la influencia del desarrollo del proyecto profesional y a su vez ésta afecta al grado de promoción profesional y de forma indirecta a otras variables de empleabilidad.

Como último objetivo, nos propusimos comprender las dificultades de los participantes en el desarrollo y elaboración del proyecto, así como los factores de éxito, mediante un estudio cualitativo. Se realizó una validación del sistema de categorías por parte de 2 expertos en metodología cualitativa. Los indicadores de fiabilidad fueron buenos y significativos, aunque la aplicación de los códigos relativos a la pregunta sobre las claves para los éxitos y la recepción de oportunidades obtuvo índices de fiabilidad bajos, con un índice Kappa máximo

de ,164 y una correlación intraclase de ,150 por lo que para esta pregunta la interpretación de lo que respondieron los sujetos hay que tomársela con mucha cautela.

Lo hallado es que los 65 sujetos encontraron como elementos más difíciles de desarrollar en el proyecto, la parte de la estrategia y promoción personal (64,52% de las respuestas iban en este sentido), el plan de acción (53,23%), y el análisis DAFO (50%). El 51,67% indicaron que la falta de tiempo les dificultó desarrollar y aplicar el proyecto, un 37,7% respondieron que la situación de su entorno fue una limitación y un 21,67% encontraron como elemento más difícil la parte de promoción profesional. Por otro lado, el 61,82% indica que la promoción es el factor clave para recibir oportunidades, y un 35,1% indica haber recibido ofertas profesionales a partir del saber hacerse visible.

Son datos que son consistentes con los cuantitativos. Fundamentalmente, la importancia del saber darse a conocer tiene efectos en la recepción de oportunidades. Y luego, la dificultad de autoconocerse y hallar la manera de promocionarse. Del plan a la acción hay una serie de variables que influyen, que hay que seguir investigando, para finalmente establecer nuevas pautas de intervención que faciliten el desarrollo de actividades de promoción y el consiguiente efecto en las variables de empleabilidad.

Se puede afirmar, por tanto, que se rechaza la hipótesis nula de la tesis, encontrando que el programa es eficaz, tras desarrollar su proyecto profesional y de marca personal más que los del grupo control; y también es efectivo, al mejorar alguno de los indicadores de empleabilidad de forma significativa, con respecto al grupo control.

Los resultados son, a grandes rasgos, significativos, y con evidencias de la importancia del proyecto profesional y de la marca personal. Si bien, es una línea de investigación relativamente nueva. Los estudios cuasiexperimentales, propios de estos diseños de investigación, no permiten el control de todas variables extrañas. Adicionalmente no pudo haber una elección y distribución aleatoria de los participantes en los grupos. Es una limitación del estudio. Aparte de las limitaciones muestrales: los resultados se aplican para un colectivo mayoritariamente femenino, del ámbito de la psicología, la educación y ciencias afines. Ello no permite generalizar los datos a toda la población, pero es una investigación innovadora que consideramos antecede lo que debe ser una línea de trabajo experimental futura.

Como acciones de mejora, sería muy útil aumentar las horas de parte presencial del programa para trabajar los elementos del proyecto de mayor dificultad (DAFO y plan estratégico y de promoción).

A modo de reflexión, hemos partido de una concepción de la orientación profesional basada en la perspectiva de la carrera proteica (Ballout, 2007), y hemos considerado al profesional como un ente que necesita adaptarse y adaptar su identidad a los cambios externos e internos, y que debe construir su carrera, gestionando las percepciones propias y las relaciones con los demás (Savickas, 2005). De acuerdo con Tintaya Condori (2016), debemos ser responsables proponiendo actividades de orientación y evaluar su efectividad real en la empleabilidad y no considerarlas como un simple elemento del argumentario comercial de los servicios que se ofertan en el centro educativo. Una vez demostrada la eficacia y efectividad del programa, podremos integrarlo posteriormente en el curriculum académico, constituyéndose, ahora sí, en el verdadero elemento atractivo y diferenciador del plan de estudios.

Y esa fue la finalidad de nuestra investigación: de acuerdo a la actual definición de Álvarez y Sánchez (2017) de orientación profesional, ayudar a los participantes de la investigación para que construyan su proyecto, gestionen su vida profesional, considerando su contexto, sus competencias y circunstancias, potenciando la autonomía y la autoorientación a lo largo de toda la vida del individuo (Sobrado y Ceinos, 2017; Tomlinson, Baird, Berg, & Cooper, 2016; Suárez-Ortega, Sánchez-García y García-García, 2016). Enfoque afín al concepto de empleabilidad de Yorke y Harvey (2005).

Así mismo, el programa ha compartido los valores de la GPC: un proceso individual de gestión de los propios objetivos y estrategias, partiendo de sus experiencias y contexto, y dando sentido a su conducta profesional (Taveira y Rodríguez, 2010; Loureiro, 2012; Pinto, 2010).

Ha sido una muestra de que es posible implantar un programa de orientación profesional para la empleabilidad en un contexto más amplio como es la enseñanza postgradual, de acuerdo a lo defendido por Taveira y Rodríguez (2010).

El programa se puede complementar con otros métodos de trabajo de la orientación profesional: implantación de sistemas de información, counseling, coaching, desarrollo de otras competencias profesionales, de acuerdo a o propuesto por Rodríguez-Moreno (2002) y

Baruch y Peiperl (2000). Con nuestro modelo estamos proponiendo una forma diferente al simplemente comprender la orientación profesional como un servicio que ofrece una bolsa de trabajo, al igual que hacen algunas universidades o Escuelas de Educación Superior (Pérez Cusó y Martínez Suárez, 2015), sino también proponer actividades de GPC y del desarrollo de proyecto profesional, tan necesarias como efectivas en la empleabilidad de los estudiantes (Romero Rodríguez y Figuera Gazom, 2016)

Nuestro programa ha trabajado los contenidos propios de los programas para el desarrollo de proyectos profesionales y de vida (Romero, 2004), ayudando a explorar su realidad laboral, construyendo su propia identidad, elaborando planes de acción para alcanzar metas laborales y aprendiendo a tomar decisiones.

Hemos intentado responder a las necesidades detectadas por Padilla-Carmona, Sánchez-García y Suárez Ortega (2017), dando competencias para la gestión de la carrera, la planificación de metas y la búsqueda de empleo. No sólo contemplando el concepto de primera inserción laboral, o el mantenimiento del trabajo, tal y como Romero et al. (2004) defienden, sino también considerando la recepción de oportunidades variadas.

Para gestionar las críticas a la perspectiva teórica de la marca personal (Zarcada, 2012; Gershon, 2016; y Conley, 2009) es muy importante trabajar la autenticidad de uno mismo (Harris y Rae, 2011; McNally y Speak, 2003; Pérez Ortega, 2011; y Rampersad, 2009). Es muy difícil comportarse como no eres, pero es posible comunicar justo aquello que deseas comunicar de ti y que sí que es fiel a tus cualidades.

Esta investigación tiene, según nuestro parecer, unas implicaciones prácticas más que significativas. Tiene una relevancia mayúscula por lo que está en juego: la felicidad de las personas, que se merecen laborar en lo que desean, en esta vida singular y única. No sólo tenemos la obligación de elegir qué ser, sino también el tipo de oportunidades que queremos recibir.

Y luego implicaciones en un marco socioeconómico. Es mucha la inversión de los países en la formación de nuestros estudiantes. Es un derroche ver cómo se gastan millones de euros en una formación, que aunque de gran calidad, sólo sirve para que las personas trabajen en lo que pueden, sobreeducadas y ocupando trabajos de menor cualificación. Hay que también considerar otras competencias como es el construir la propia carrera, la propia identidad y cómo los demás también nos perciben (la reputación). Desde un punto de vista

social, tiene una importancia esencial el aprovechar el potencial del capital humano. No basta con que esté capacitado. Hay que también enseñarle a brillar y a ser visible. No se trata del qué (el saber), sino, como decía Echeverría (2010) del sabor: la emoción que vamos generando en los demás, la marca personal que impregnamos en el resto de potenciales clientes (compradores, usuarios de nuestros servicios o prescriptores). Estas cualidades no se tienen de serie, sino que deben trabajarse.

Gershon (2016) describía los problemas de las personas para generar la marca personal. Una de ellas tiene que ver con el cómo seleccionar las cualidades singulares de cada uno cuando la personalidad es algo complejo. Así mismo, entraña dificultad el saber presentarse como alguien especial y único, al tiempo que se ofrecen evidencias de que tu perfil se ajusta a la oportunidad laboral existente. Estas dificultades también se han identificado en el estudio cualitativo. Queda mucho por hacer.

Hemos intentado poner una de las primeras piedras en el conocimiento científico en esta nueva línea de trabajo. Si bien se enmarca en el área de ciencias de la educación, donde existe una destacada literatura sobre estudios vinculados a la orientación profesional, hay una necesidad de ampliar el conocimiento de los factores de empleabilidad y de la comprensión de un modelo de cómo las personas transitan por el mercado laboral. El valor teórico del modelo expuesto es sólo una pequeña muestra de lo que queda por trabajar en este sentido. El problema del desempleo es una lacra social que merma la calidad de vida de millones de personas. Y sin duda, hay un vacío teórico que debe ser comprobado en la práctica que debe obligar a todos a ahondar en el conocimiento de dichos procesos. Debemos contribuir a completar los huecos del conocimiento actual en los problemas del desempleo y de mejora de la empleabilidad. Sin duda, un nuevo enfoque en la orientación profesional debe potenciarse. Deben incluirse en todos los programas de emprendimiento y de orientación, componentes relacionados con la marca personal y proyecto profesional.

Por último, no quisiera olvidar la referencia a la utilidad metodológica de este estudio. Hemos intentado diseñar un programa innovador, validado por expertos. Responde claramente a una necesidad social y laboral. Se ha desarrollado y probado en un inicio la validez de su aplicación; de aquí parte el éxito de su eficacia y su efectividad. Se ha procurado construir un instrumento, con diversas escalas, que permita comprender y evaluar el grado de desarrollo del proyecto profesional y de la marca personal, así como las variables

de empleabilidad, sorteando las dificultades en su operativización. Y lo más importante, se ha procurado aplicar una metodología cuasiexperimental, con grupo control, que permitiera controlar variables extrañas, siempre de por sí difíciles. Por otro lado, hemos conseguido una muestra importante de más de 350 participantes para identificar el modelo teórico y un ajuste de los datos experimentales a éste.

Y ahora sí, para acabar, hemos procurado utilizar metodologías cuantitativas y cualitativas, buscando la complementariedad de enfoques metodológicos. En las limitaciones de uno, encontramos las oportunidades del otro.

Y sin más, damos por concluida esta investigación dejando una muestra y evidencia simbólica de la importancia e influencia del desarrollo del proyecto profesional y la marca personal en la empleabilidad y de la necesidad de seguir trabajando por la construcción de un modelo teórico para comprender los procesos que cualquier persona experimenta en su vida laboral.

Bibliografía

- Acosta, B. (2005). *La adaptación al español del Inventario de Autogobierno para su uso en México y España*. Tesis Doctoral. Granada. Editorial de la Universidad de Granada.
También en: <http://hera.ugr.es/tesisugr/15343959.pdf>
- Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2015). *Empleabilidad y Competencias de los Recién Graduados: La Opinión De Empresas E Instituciones. Principales resultados del estudio de empleadores 2014*.
- Ahmed, A.M., Andersson, L. y Hammarstedt, M. (2012) Does age matter for employability? A field experiment on ageism in the Swedish labour market. *Applied Economics Letters*. Vol 19, (4), pp: 403-406
- Álvaro, J. L. (1992). *Desempleo y bienestar psicológico*. Madrid: Siglo XXI.
- Álvarez, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona. Cedecs.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa: modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer
- Álvarez, M. y Sánchez, M.F. (2017). Concepto, evolución y enfoques clásicos de la orientación profesional. En M.F. Sánchez García (Ed.). *Orientación para el desarrollo profesional* (pp: 17-64). Madrid: UNED
- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Aqu Catalunya (2011). *Universitat i treball a Catalunya 2011. Estudi de la inserció laboral de la població titulada de les universitats catalanes*. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_14368286_1.pdf
- Ariffin, H. F., Raja-Abdullah, R. P. S., Baba, N. y Hashim, S. (2015). Structural relationships between career development learning, work integrated learning and employability: A structural equation modelling approach. *Theory And Practice In Hospitality And Tourism Research*. Pp: 89 - 93
- Arnau, R. (1996) *Diseños experimentales en psicología y educación* (vol.2). México: Trillas

- Arnau, L. (2011) Cuestionario para evaluar la adaptabilidad de los adultos desempleados hacia los cambios profesionales: aplicación preliminar y características psicométricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 13, No. 2, 2011
- Arnold, M. R. (2013). *El origen de los prejuicios*. Lumen Humanitas
- Arqués, N. (2012). *Y tú, ¿qué marca eres?* Barcelona, España: Alienta.
- Arrow, K. (1973). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 2 (3), 193-216
- Baessler, J. y Schwarcer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8
- Ball, S. (1988). Unintended Effects in education research. En J.P. Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology & Measurement. An International Handbook* (pp. 490-493). Oxford: Pergamon
- Ballout, H.I. (2007). Career success: The effects of human capital, person-environment fit and organizational support. *Journal of Managerial Psychology*, 22 (8), 741-765.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, Freeman, New York, NY.
- Barley, S.R. y Kinda, G. (2004). *Gurus, Hired Guns, and Warm Bodies: Itinerant Experts in a Knowledge Economy*. NJ:Princeton University Press.
- Barraycoa J. y Lasaga, O. (2010) La perspectiva cualitativa en la elaboración de un mapa de competencias para los titulados en ADE y Economía. *Revista d'Innovació Educativa*. N°4
- Barry, M., Reynolds, M., Sheridan, C. y Egerton, R. (2006). Implementation of the JOBS programme in Ireland. *Journal of Public Mental Health*, 5, 10-25.
- Baruch, Y. y Peiperl, M. (2000). Career management practices: an empirical survey and implications. *Human Resource Management*. 39 (4), 347-66.
- Baruch, Y., & Bozionelos, N. (2011). Career issues. In S. Zedeck (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 2, pp. 67–113). Washington, DC: American Psychological Association.

- Batistic, S., Tymon, A. (2017). Networking behaviour, graduate employability: a social capital perspective. *Education and training*. Vol. 59, Iss. 4, pp. 374-388
- Beach, D. P. (1982). A Training Program to Improve Work Habits, Attitudes, and Values. *Journal of Epsilon Pi Tau* 8/2 (1982): 69-74.
- Becker, G.S. (1964). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with especial reference to education*. New York: Columbia University Press
- Bell, R. (2016). Unpacking the link between entrepreneurialism and employability. An assessment of the relationship between entrepreneurial attitudes and likelihood of graduate employment in a professional field. *Education And Training*. Vol.58, (1), pp: 2-17
- Bernard, F. (1995). Comment sortir du labyrinthe. *Cahiers Pédagogiques*, (36-37)
- Berntson, E. & Marklund, S. (2007). The relationship between perceived employability and subsequent health. *Work and Stress*. Vol 31, (3), pp: 299 -292
- Blanco, J. (2005). *El Prácticum en los Estudios Pedagógicos*.
- Bisquerra, R. (2016) *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, España: Labor.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1983). El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista. *Educación y sociedad*, 1, 197-207.
- Brana, F.J., & Antón, J.I. (2007) Determinantes de la inserción laboral de los jóvenes en España. Revisión y nueva evidencia empírica. *VII Jornadas de la Asociación Española de Economía Laboral*. Gran Canaria, Julio de 2007
- Brown, D. J., Cober, R. T., Kane, K., Levy, P. E. y Shalhoop, J. (2006). Proactive personality and the successful job search: a field investigation with college graduates. *Journal of Applied Psychology*, 91, 717-726.
- Brown, P. & Hesketh, A. (2004). *The mismanagement of talent: Employability and jobs in the knowledge economy*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Brown, P., Hesketh, A. & Williams, S. (2002). Employability in a knowledge-driven economy. En P. Knight (Ed.), Notes from the 13th June 2002 'Skills plus' conference, *Innovation in education for employability held at Manchester Metropolitan University* (pp. 5-25).

Recuperado de <http://www.open.ac.uk/vqportal/Skills-Plus/documents/13%20June.pdf>

- Bruno, F.J. (1995). *Psicología Infantil y desarrollo: Enciclopedia Familiar*. México. Editorial Trillas.
- Buendía, L. (2001). *Aplicaciones de las metodologías científicas a la investigación educativa*. *Temps d'Educació*, 25 (1), 263-277
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias de la formación y Perfeccionamiento profesionales. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Burgaz, B. (2008). Employability competences of vocational secondary school students. *Eurasian Journal Of Educational Research*. Vol 8, (31), pp: 17-31
- Burt, R. (2000). *Structural Holes versus Network Closure as Social Capital*. University of Chicago and European d" Administration d" Affairs (INSEAD)
- Cabrera F., Donoso T. y Marín M.A. (1993) *Manual de formación pedagógica básica para formadores*. PPU. Barcelona.
- Cake, M. A., Bell, M.A., Williams, J. C., Brown, F., Dozier, M., Rhind, S. M. y Baillie, S., (2016) Which professional (non-technical) competencies are most important to the success of graduate veterinarians? A Best Evidence Medical Education (BEME) systematic review: BEME Guide No. 38. *Medical teacher*. Vol 38, (6), pp: 550- 63
- Calvo, E. (2013) Análisis de la empleabilidad como indicador de la calidad universitaria. En G. Alberti y J.L.Villena. *Desafíos y oportunidades de la empleabilidad de los egresados universitarios en el contexto internacional*. Madrid, ES: McGraw-Hill España.
- Calvo, M. y Rojas, C. (2009). *Networking. Uso práctico de las redes sociales*. Editorial ESIC.
- Campos, G. (2003) Implicaciones económicas del concepto de empleabilidad. *Aporte*, mayo-agosto, Vol 8, número 023
- Cantone, D. (2011). *Como Elaborar tu Estrategia de Personal Branding Paso a Paso*. Recuperado de <http://davidcantone.com/about/>
- Carbonero, M.A. y Merino, E. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, Vol. 16, 2, 229-234.
- Carmeli, A., Shalom, R., & Weisberg, J. (2007). Considerations in organizational career advancement: What really matters. *Personnel Review*, 36, 190–205.

- Carmona, G., y Casares, P. (2005). Las demandas de los empresarios y las competencias de los pedagogos en el marco del EEES: un estudio en el área metropolitana de Granada, *Addenda presentada en el XXIV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "El Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: consideraciones sobre la selección de tests en la investigación psicológica. En *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Vol. 7, No. 3, pp. 863-882
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J., y Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement: Differentiating delinquent, nondelinquent and at-risk youths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 593-606
- Caston, P. (1996). La sociología de Pierre Bordieu. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 76, 75-97.
- CEDEFOP (2014). *Note d'information. L'orientation professionnelle en période d'instabilité: une interation de bénéfices économiques, sociaux et individuels*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, European Centre for the Development of Vocational Training.
- Cederberg, C. D. (2017) Personal Branding for Psychologists: Ethically Navigating an Emerging Vocational Trend. *Professional psychology-research and practice*. Vol. 48, nº 3
- Chai, K., Potdar, V., & Dillon, T. (2009). Content Quality Assesment Related Frameworks for Social Media. *Proceedings of the International Conference on Computational Science and Its Applications: Part II (ICCSA '09)*, 800-814.
- Chamorro-Premuzic, T., & Arteche, A. (2008). Intellectual competence and academic performance: *Preliminary validation of a model*. *Intelligence*, 36, 564–573.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2010). *The psychology of personnel selection*. Cambridge, MA: Cambridge University Press
- Chen, Y. (2017) Graduate Employability: The Perspective of Social Network Learning. *Eurasia journal of mathematics science and technology education*. Vol. 13, Iss. 6, pp. 2567-2580
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la*

invención. Barcelona. Paidós.

- Clark, Dorie (2011). Reinventing Your Personal Brand. *Harvard Business Review*. Vol. 89, (3), pp: 78
- Climent, J.A., Navarro, Y., & Ortega, E. (2012) El Vídeocurriculum-Branding como recurso digital para el desarrollo de competencias de búsqueda de empleo en los futuros egresados. I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa, INNOVAGOGIA 2012, online, 21,22 y 23 de Noviembre de 2012, 1412-1419.
- Climent-Rodríguez, J.A., Navarro-Abal (2016) Y. Nuevos retos en orientación laboral: de itinerarios personales de inserción a la construcción de marcas profesionales. *REOP*. Vol. 27, nº2, pp. 126 – 133
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, R. (1979). *The credential society: Historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Conley, L. (2009). *OBD: Obsessive Branding Disorder: The Illusion of Business and the Business of Illusion*. PublicAffairs
- Cotton, K. (1993) Developoing Employability Skills. *School Improvement Research Series*. (SIRS) Close-Up núm. 45.
- Corno, L. (1989). Self-Regulated Learning: A Volitional Analysis. En: B. Zimmerman and D. Schunk (eds.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (pp. 111-141). Nueva York: Springer-Verlag.
- Cranmer, S. (2006). Enhancing graduate employability: best intentions and mixed outcomes. *Studies In Higher Education*. Vol.31, Iss: 2, pp: 169-184
- Creed, P. A., King, V., Hood, M., y McKenzie, R. (2009). Goal orientation, self-regulation strategies, and job-seeking intensity in unemployed adults. *Journal of Applied Psychology*, 94, 806-813.
- Cupani, M. (2012) Análisis de Ecuaciones Estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. En *Revista Tesis*, nº 1. pp. 186-199
- Datcher, L. (1983). The Impact of Informal Networks on Quit Behavior. *The Review of Economics and Statistics*, 65(3), pp. 491-495.

- Davidhizar, R. (2006). Does having a "brand" help you lead others? *The Journal of practical nursing*. Vol 56(4)-57(1)
- De Grip, A., Van Loo, J., y Sanders, J. (2004). The Industry Employability Index: Taking account of supply and demand characteristics. *International Labour Review*, 143, 211-233.
- De Haro, JM, y Castejon, JL (2014). Perceived emotional intelligence, general intelligence and early professional success: predictive and incremental validity. *Anales De Psicología*. Vol. 30 Iss 2, pp: 490 - 498
- De la Morena, M. (2014) *Historia y comunicación social*, Vol. 19, N° Extra 1 págs. 393-401
- De Vos, A., De Hauws S., y Van der Heijden, B. (2011) Competency development and career success: The mediating role of employability. *Journal Of Vocational Behavior*. Vol.79, (2), pp: 438 - 447
- Deckers, E. y Kyle, L. (2012). *Branding Personal. Como usar redes sociales para promocionarte*. Madrid: Anaya.
- Del Río Carrasquilla, F., Yáñez Contreras, y M.Pérez Arroyo, J. (2012). Duración del desempleo y eficiencia de la búsqueda de empleo en Cartagena, Colombia. *Cuadernos de Economía*. Vol. 31, (58), pp:145 – 171
- Di Pietro, G. (2015) Do Study Abroad Programs Enhance The Employability Of Graduates? *Education Finance And Policy*. Vol. 10, (2), pp: 223 – 243
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. Way to Write Management's Goals and Objectives. *Management Review*, 70, 35-36.
- Eby, L.T., Butts, M. and Lockwood, A. (2003), "Predictors of success in the era of the boundaryless career", *Journal of Organizational Behaviour*, Vol. 24 No. 6, pp. 689-708.
- Echeverría B. (2010). *Cuestión de saber y sabor*. En Educaweb: <https://www.educaweb.com/noticia/2010/10/18/articulo-competencias-basicas-4418/>
- El Independiente (2017) Rajoy dispone de 245 asesores nombrados a dedo pero sólo 78 tienen estudios superiores. *Diario el Independiente* (digital). En <https://www.elindependiente.com/economia/2017/07/17/rajoy-dispone-de-245-asesores-nombrados-a-dedo-pero-solo-78-tienen-estudios-superiores/>). 1 de junio de 2018

- Eurostat (2017). *Análisis anual sobre subempleo*. Mayo 2017. Statistical Office of the European Communities
- Fachelli, S., Torrents, D. y Navarro-Cendejas, J. (2014) ¿La universidad española suaviza las diferencias de clase en la inserción laboral? *Revista de Educación*, nº 364, pp. 119-144
- Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*. (En línea). www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf (Consultado en mayo 2018)
- Ferrazzi, K. y Raz, T. (2017). *Nunca comas solo*. Profit.
- Figuera, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.
- Figuera, P., Dorio, I., y Torrado, M. (2007). Funcionament dels processos d'accés al mercat qualificat. En Serra Ramoneda, A. (ed.). *Educació superior i treball a Catalunya: anàlisi dels factors d'inserció laboral*, pp. 187-240. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari.
- Finch, J., Foster, W., Levallet, N., y Peacock, P. (2016) A dynamic capabilities view of employability Exploring the drivers of competitive advantage for university graduates. *Education + Training*. Vol. 58 No. 1, pp. 61-81
- Finlay, L. 2008. "Reflecting on 'Reflective Practice'." Accessed March 29, 2014. open.ac.uk/cetl-workspace/cetlcontent/documents/4bf2b48887459.pdf.
- Forrier, A., Sels, L. y Stynen, D. (2009), "Career mobility at the intersection between agent and structure: a conceptual model", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 82 No. 4, pp. 739-759.
- Fortuño, N. (2015). *Diseño, implementación y evaluación de un programa de orientación profesional dirigido a jóvenes que buscan ubicarse en el mercado laboral* (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza
- Fournet, M. (1993). S'inserer par le diplôme ou l'expérience? *Etude exploratoire des représentations des jeunes 16-25 ans entrés en C.F.I. L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 4, 27, 351-361
- Frankl, V. (2009) *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Frunzeti, T., Jugureanu, R., Ciolan, L., Radu, C. (2012) Personal Branding Of A Teacher - An Approach Into E-Educational Environment Leveraging Technology For Learning, Vol I *eLearning and Software for Education*. Pp: 44-49

- Fugate, M., y Kinicki, A.J. (2008), "A dispositional approach to employability: development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change", *Journal of Occupational and organizational Psychology*, Vol. 81 No. 3, pp. 503-527.
- Gander, M. (2014) Managing your personal brand, Perspectives: *Policy and Practice in Higher Education*, 18:3, 99-102, DOI: 10.1080/13603108.2014.913538
- García-Montalvo, J. (2007). La inserción laboral de los universitarios: Entre el éxito y el desánimo. *Panorama Social*, 6, 92-106.
- García-Montalvo, J. y Mora, J. G. (2000): "El mercado laboral de los titulados superiores en Europa y en España", *Papeles de Economía Española*, 86, pp. 111-127.
- García-Montalvo, J.; Peiró, J. M., y Soro, A. (2006): *Los jóvenes y el mercado de trabajo en la España urbana: resultados del Observatorio de Inserción Laboral 2005*. Valencia: Bancaza-Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas
- Garrido, L. (1995). El acceso de los jóvenes a la vivienda y al trabajo. *Revista del ministerio de trabajo y asuntos sociales*, 25, 27-55
- Garrido, L. y Requena, M. (1997). *La emancipación de los jóvenes en España*. Madrid: Instituto de la Juventud
- Gazier, B. (2001). *Employability: The complexity of a policy notion*. En P. Weinert, M. Baukens, P.
- Guichard, J. (2005). Life-long self construction. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*, Final Report. Phase One. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Goyoungnam (2005). A study on the work-based learning to improve employability of young adults. *The Korea Educational Review*. Vol.11, Iss:1, pp: 151-169
- Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Tie. en *American Journal of Sociology*; Vol. 78, No. 6 (pp. 1360-1380).
- Greenhaus, J.H., & Callanan, G.A. (1994). *Career management* (2a ed.). Fort Worth, TX: The Dryden Press.
- Grier-Reed, T., & Skaar, N. (2010). An Outcome Study of Career Decision Self-Efficacy and Indecision in an Undergraduate Constructivist Career Course. *The Career Development*

Quarterly, 59 (1), 42–53.

- Gutteridge, T.G. (1986). Organizational Career Development Systems: The State of the Practice. En D.T. Hall (Ed.), *Career development in organizations* (pp. 303-681). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hai-Ming C., Hsin-Mei C. (2017) A scale for CEO personal brand measurement. *South african journal of business management*. Vol. 48, n° 2, pp. 23-32
- Hall, D.T. (1976). *Careers in organizations*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Harris, L., & Rae, A. (2011). Building a personal brand through social networking. *Journal of Business Strategy*, 32(5), 14-21.
- Harvey, L. & Macdonald, M., 1993, *Doing Sociology: A Practical Introduction*. London, MacMillan.
- Harvey, L. (2001). «Defining and Measuring Employability». *Quality in Higher Education* 7, 2: 97-109.
- Hazenber, R., Seddon, F., y Denny, S. (2015) Programme recruitment and evaluation: the effect of an employability enhancement programme on the general self-efficacy levels of unemployed graduates. *Journal of Education and Work* Vol.: 28 Núm.: 3 , pp: 273-300
- Hemmi, M. (2013). ¿Te atreves a soñar? Ponle fecha de caducidad a tu sueño y sal de tu zona de confort. Barcelona. Paidós.
- Henkens, K., Remery, CH., & Schippers, J. (2005). Recruiting personnel in a tight labour market: An analysis of employers' behaviour. *International Journal of Manpower*, 26, 421-433.
- Hennemann, S., Liefner, I. (2010). Employability of German Geography Graduates: The Mismatch between Knowledge Acquired and Competences Required. *Journal Of Geography In Higher Education*. Vol. 34 , Iss 2, pp: 215 - 230
- Herrero, J. (2010) El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la Estructura y estabilidad de los Instrumentos de Evaluación: Un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Psychosocial Intervention* vol.19 no.3
- Hillage, J. y Pollard, E. (1998). *Employability: developing a framework for policy analysis*. London: Department for Education and Employment.

- Hodzic, S., Ripoll, P., Lira, E., y Zenasni, F. (2015) Can intervention in emotional competences increase employability prospects of unemployed adults? *Journal Of Vocational Behavior*. Vol 88, pp: 28 - 37
- Hogan, J., Lock, J., & Brinkmeyer, K. (1997). *A general taxonomy of interpersonal skills for work* . Tulsa, OK: Hogan Assessment Systems.
- Holloway, J. 2013. *Managing your Personal Brand*. Skipton, UK: Webinar for Open University MBA alumni.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1998). Fit índices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424-453
http://www.aqu.cat/insercio/graduats/index_es.html#.V7BEipiLTIU
- INE (2016). *Encuesta Anual de Estructura Salarial*. Madrid. Instituto Nacional de Estadística. Publicado: 29/05/2018
- INE (2018). *Encuesta de Población Activa (EPA)*. Primer trimestre 2018. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Informe Competencias profesionales y empleabilidad (2015). *Consejo Económico y Social*. Número 3/2015
- Informe Mundial sobre Salarios 2014/2015
- Isus, S. (2008). Orientación profesional en el ámbito académico. En B. Echeverría (coord.), *Orientación Profesional* (173-222). Barcelona: UOC.
- Jiménez, D.M. (2012). Búsqueda de empleo y duración del desempleo en el área metropolitana de Cali: un recuento para los segundos trimestres de 2009 y 2010. *Sociedad y Economía*. Vol. 22, pp.163-186
- Joyunseong (2012). The Influence of Career Interrupted Women's Emotional Intelligence upon Their Employability: The Mediating Effect of Social Network. *Andragogy Today: Interdisciplinary Journal of Adult & Continuing Education (IJACE)*. Vol. 15, Iss 3, 35 - 61
- Judge, T. A., & Cable, D. M. (2004). The effect of physical height on workplace success and income. *Journal of Applied Psychology* , 89, 428–441.
- Judge, T. A., Cable, D. M., Boudreau, J. W., & Bretz, R.D.(1995). An empirical investigation of the predictors of executive career success. *Personnel Psychology* , 48, 485–519

- Judge, T. A., Hurst, C., & Simon, L. S. (2009). Does it pay to be smart, attractive, or confident (or all three)? relationships among general mental ability, physical attractiveness, core self-evaluations, and income. *Journal of Applied Psychology* , 94, 742–755.
- Kanfer, R., Wanberg, C. R. y Kantrowitz, T. M. (2001). Job search and employment: a personality-motivational analysis and meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 86, 837-855.
- Kaputa, C. (2012). *You Are a Brand!. In Person and Online, How Smart People Brand Themselves For Business Success* (2a. ed.). Boston, Estados Unidos: Nicholas Brealey Publishing.
- Kazén-Saad, M. (2004). The Volitional Components Inventory (SSI-K3). Theoretical basis and validation. *VII European Conference of psychological assesment*. EAPA.
- Kim, S. , Kim, H., Lee, J. (2015). Employee self-concepts, voluntary learning behavior, and perceived employability. *Journal Of Managerial Psychology*. Vol. 30, (3), pp: 264 - 279
- King, Z. (2001). Career self-management: A framework for guidance of employed adults. *British Journal of Guidance Counselling*, 29 (1), 65-78.
- Kinnunen, U., Makikangas, A., Mauno, S., Siponen, K., Natti, J. (2011). Perceived employability Investigating outcomes among involuntary and voluntary temporary employees compared to permanent employees. *Career Development International*. Vol. 16, Iss 2, pp: 140-160
- Kiralova, A., Malec, L. (2014). Communication and Managerial Competencies as a Prerequisite for Employability of Graduates in Tourism. *Crafting Global Competitive Economies: 2020 Vision Strategic Planning & Smart Implementation*, Vols I-Iv, pp: 2389 -2399
- Kirves, K., Kinnunen, U. and De Cuyper, N. (2013). “Contract type, perceived mobility and optimism as antecedents of perceived employability”. *Economic and Industrial Democracy*, pp. 1-19, doi:10.1177/0143831X13486702
- Kleppinger, C. A., y Cain, J. (2015). Personal Digital Branding as a Professional Asset in the Digital Age. *American Journal Of Pharmaceutical Education*. Vol. 79, Iss 6
- Komariah, K. (2015). The Role of Work-Based Learning in Building Employability Skills of Vocational Education Students. Proceedings Of The 3rd Upi International Conference On

- Technical And Vocational Education And Training. *Advances in Social Science Education and Humanities Research*. Vol. 14. Pp. 110 - 113
- Komariah, K. (2015). The Role of Work-Based Learning in Building Employability Skills of Vocational Education Students. Proceedings Of The 3rd Upi International Conference On Technical And Vocational Education And Training. *Advances in Social Science Education and Humanities Research*. Vol. 14. PP: 110 - 113
- Krumboltz, J.D. (1979). A social learning theory of career decision-making. En A.M. Mitchell, G.B. Jones & J.D. Krumboltz (Eds.), *Social Learning and Career Decision Making* (pp.19-49). Cranston, RI: Carroll Press.
- Krumboltz, J.D.; Foley, P. y Cotter,E. (2013). Applying the happenstance learning theory to involuntary career transitions. *The Career Development Quarterly*, 61,15-25. Doi: 10.1002/j.2161-0045.2013.00032.x
- Kuncel, N. R., Ones, D. S., & Sackett, P. R. (2010). Individual differences as predictors of work, educational, and broad life outcomes. *Personality and Individual Differences*, 49, 331–336.
- Kuhl, J., & Fuhrmann, A. (1998). Decomposing self-regulation and self-control: The volitional components inventory. In J. Heckhausen & C. S. Dweck (Eds.) *Motivation and Self-regulation across the Life Span*. USA. Cambridge University Press.
- Labrecque, L., Markos, E., Milne, G. (2011). Online Personal Branding: Processes, Challenges, and Implications. *Journal Of Interactive Marketing*.Vol. 25, Iss 1, pp: 37- 50
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Lee Hecht Harrison (2017). El mercado laboral oculto: 3 de cada 4 ofertas de empleo en España no son visibles. En <https://adecco.es/wp-content/uploads/2017/07/NdP-Mercado-oculto-en-Espan%CC%83a-El-75-de-las-ofertas-de-empleo-no-es-visible.pdf> (24/05/2018)
- Lent, R.W., & Brown, S.D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life, span. *Journal of Counseling Psychology*, 60 (4), 557-568.
- Lent, R. W. (2013). Career-Life Preparedness: Revisiting Career Planning and Adjustment in

the New Workplace. *The Career Development Quarterly*, 61 (1), 2-14

- Li, H. Wang, Y. (2014). Impact of internationalization of education on university students' employability. *Icim2014: proceedings of the twelfth international conference on industrial management*. Pp: 560 - 565
- Lim, H. (2010). Predicting low employability graduates: the case of universiti utara malaysia. *Singapore economic review*. Vol. 55, (3) , pp:523 - 535
- Llanes J. (2015). *Inserción profesional y gestión de la carrera de titulados en Pedagogía*. Tesis doctoral Universidad de Barcelona.
- Llanes J., Figuera P., Torrado M. (2017) Desarrollo de la empleabilidad y gestión personal de la carrera de graduados en pedagogía. *REOP*. Vol. 28, n°2, pp. 46 – 60
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Loidice, I. (2012). Orientar a las personas adultas en una sociedad compleja. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 3-12.
- Manai, A., y Holmlund, M. (2015). Self-marketing brand skills for business students. *Marketing Intelligence & Planning*. Vol. 33, (5), pp: 749 – 762
- Maquilón J. (2005). La evaluación del diseño de programas mediante el juicio de expertos: propuesta técnica de un instrumento. En *V Congreso Internacional Virtual de Educación*. Universidad de las Islas Baleares y Cibereduca. 7-27 de febrero de 2015
- Mardia, K.V. (1970). *Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications*. *Biometrika*, 57, 519–530
- Marques, A.P., & Moreira, R. (2011). *Empreendedorismo na Universidade do Minho. O potencial empreendedor dos diplomados do ensino superior numa perspectiva educativa*. Comunicación presentada al II Encontro de Sociologia da Educação “Educação, Territórios e (Des)Igualdades”, Universidade do, Oporto, Portugal.
- Martínez R. (2000). Aproximaciones teóricas a los procesos de inserción laboral. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*. N° 26, pp. 65-92
- Martínez Cano, A. (2007). El incremento del autoconocimiento y la toma de decisiones en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, de Cuenca. *Revista Española de*

- Martínez Clares, P. (2008). Orientación profesional para la transición. En Echeverría et al. *Orientación Profesional*. Barcelona: Editorial UOC
- Martínez-Díaz D., Juliao-Esparragoza D., Jaramillo-Naranjo L. (2017). Design and Validation of an instrument for the identification and development of the personal brand promise in university students. *Revista de investigación en educación*. Vol. 15, nº2, pp. 91-108
- Martínez-Rodríguez, F. M. (2008). Estudio sobre factores sociopersonales para la inserción laboral: propuestas para la elaboración de acciones educativas. *Revista de ciencias de la educación: Organo del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, Nº. 215, págs. 369-382
- Martínez-Rodríguez F.M. (2009). El proceso de inserción laboral: Implicaciones educativas para la mejora de la empleabilidad. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 20 Núm. 2, pp. 455-471
- Martín-González, M.; Ondé D.; y Pérez-Esparrells C. (2015). El impacto de las competencias en la empleabilidad de los titulados universitarios de las universidades valencianas. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 2015, vol. 10, pp 687-708
- Martínez-Pellicera, A., Llamas-Botíab, A. y García-Palmar, M.B. (2014). *La orientación profesional en la Universidad como instrumento para la mejora de la empleabilidad. El caso de la Universidad de Murcia*. XIII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Congreso llevado a cabo en Sevilla del 26 al 28 de noviembre de 2014.
- McCall, M. W., Jr., & Lombardo, M. M. (1983). *Off the track: Why and how successful executives get derailed*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- McCarthy, J. (2016). La dimensión de servicio público de la orientación. En A. Manzanares Moya y C. Sanz López (dir.), *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias* (pp.39-48). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, Wolter Kluwer.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28 (1), 1-14
- McMahon, M y Watson M. (2015) *Career Assessment: Qualitative Approaches*. Rotterdam: Sense Publications.

- McMurray, S. Dutton, M., McQuaid, R., Richard, A., (2016). Employer demands from business graduates. *Education And Training*. Vol. 58, Iss 1, pp: 112 - 132
- McNally, D. & Speak, K. D. (2003). *Sea su propia marca, destacando entre la multitud*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- McNally, D., and K. D. Speak. (2002). *Be your Own Brand*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- McQuaid, W., y Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, 42 (2), 197-219.
- Mehrens, W. A. e I. R. Lehmann (1984). *Measurement and evaluation in education and psychology*, Nueva York, Holt, Reinhart & Winston.
- Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2013). *Encuesta Anual Laboral 2013*.
- Montoya, P., & Vandehey, T. (2002). *The personal branding phenomenon*. Santa Ana, Estados Unidos: Personal Branding Press.
- Montoya, P., and T. Vandehey (2003). *The Brand Called You*, 280. Miami: Personal Branding Press.
- Myers, D. y Spencer, S. (2001). *Social Psychology*. Toronto: McGraw Hill
- Natalya, E., Maria, K. (2013). Undergraduates' expectations on their oncoming employability. *6th International conference of education, research and innovation (ICERI 2013)*. Pp: 5352-5361
- Nauta, A., De Lange, A., Gortz, S. (2010). Long will they live, work and learn. A scheme for understanding and influencing employability during the life span. *Gedrag & Organisatie*. Vol. 23, (2), pp: 136 -157
- Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2010). Human capital and objective indicators of career success: The mediating effects of cognitive ability and conscientiousness. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* , 83, 207–235.
- Ng, T. W. H., Eby, T. T., Sorensen, K. L., & Feldman, D. C. (2005). Predictors of objective and subjective career success: A meta-analysis. *Personnel Psychology* , 58, 367–408.
- Nickson, D.; Warhust, C.; Commander, J.; Hurrell, S.A., y Cullen, A.M. (2012). Soft skills and

- employability; Evidence from UK retail. *Economic and Industrial Democracy*, 33, 65-84.
Doi:10.1177/0143831X111427589
- Nieto-Flores, M.P., Berrios, M^a P., y Extremera, N. (2015). Recursos personales asociados a diferentes indicadores de éxito en la búsqueda activa de empleo: una revisión sistemática. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, Vol. 23, N^o 2, 2015, pp. 373-392
- Nisha S.M., Rajasekaran V. (2018). Employability Skills: A Review. *IUP Journal of Soft Skills*; Tomo 12, N.º 1, pp. 29-37.
- Noe, R.A. (1996). Is career management related to employee development and performance? *Journal of Organizational Behavior*, 17, 119-133.
- O'Regan, M. (2009). *Career pursuit: Towards an understanding of undergraduate students' orientation to career* (Tesis doctoral). The University of Reading, Centre for Quality Support and Development, England.
- Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios (2016). *El Barómetro de Empleabilidad y empleo de los universitarios en España, 2015*.
- OEEU (2015). *Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España, 2015*. Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- Padilla-Carmona, M.T.; Sánchez-García, M.F. y Suárez-Ortega, M. (2017). Necesidades de orientación profesional de usuarios de servicios públicos de empleo en España. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(2), 151-162.
- Patton, V y MacMahon, M. (2014). Career Development and Systems Theory. *Connecting theory and practice* (3rd Edition, pp. 312-369). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Peeters E.P, De Cuyper N., y De Witte H. (2016). Too employable to feel well? Curvilinear relationship between perceived employability and employee optimal functioning. *Psihologia Resurselor Umane*, n^o 14, 35-44
- Pelayo Pérez, M.B. (2012). *Capital social y competencias profesionales: Factores condicionantes para la inserción laboral*. Disponible en <http://www.eumed.net/>
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pérez Cusó, J. y Martínez Suárez, M. (2015). Tutoría universitaria y servicios de orientación:

- Dos realidades en un mismo contexto. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18(2), 177-192.
- Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reinfop.18.2.219461>
- Pérez Ortega, A. (2011). *Expertología. La ciencia de convertirse en un profesional de referencia*. Barcelona: Alienta
- Pérez Ortega, A. (2013). *Te van a oír. Construye tu plataforma personal para darte a conocer*. Barcelona. Alienta.
- Pérez Ortega, A. (2015). *Marca Personal. Como ser la opción preferente*. Madrid: ESIC
- Pérez Ortega, A. (2017). *Marca personal para Dummies*. Para Dummies
- Peters, Y. 1997. "The Brand Called you." Accessed March 19, 2014. fastcompany.com.
- Petruca, I. (2016). Personal branding through social media. *International Journal of Communication Research*. Vol, 6 nº4, pp.389-392
- Pfeffer, J., & Fong, C. T. (2002). The end of business schools? Less success than meets the eye. *The Academy of Management Learning and Education*, 1, 78–96.
- Pinto, C., Lara, R., Espinoza, E., Montoya P. (2014). Propiedades psicométricas de la escala de apoyo social percibido de Zimet . *Index Enferm* vol.23 no.1-2
- Pinto, J.C. (2010). *Gestão Pessoal de Carreira: Estudo de um Modelo de Intervenção Psicológica com Bolseiros de Investigação* (Tesis doctoral). Universidade do Minho, Escola de Psicologia, Portugal.
- Pinto, J. C.; Taveira, M. y Llanes, J. (2015). *Cómo orientar la gestión de la carrera profesional*. Barcelona: Editorial UOC.
- Plana J.R. (2011). La marca ¿Qué huella quiero dejar? En *VVAA: Personal Branding* (pp. 81-92), Madrid: Ed. Madrid Excelente
- Polo, F., y Polo, J. L. (2012). *#Socialholic*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Pool, L., Qualter, P. (2013). Emotional self-efficacy, graduate employability, and career satisfaction: Testing the associations. *Australian Journal Of Psychology*. Vol. 65, (4), pp: 214 - 223
- Potgieter, I., Coetzee, M. (2013). Emotional Intelligence as a Predictor of Postgraduate Students' Psychosocial Employability Attributes. *Journal Of Psychology In Africa*. Vol. 23, (2), pp: 187 - 194

- Raemdonck, I., Tillema, H., de Grip, A., Valcke, M, y Segers, M. (2012). Does Self-directedness in Learning and Careers Predict the Employability of Low-Qualified Employees? *Vocations And Learning*. Vol. 5, (2), pp:137-151
- Rampersad, H. (2009). *Tu marca personal*. Madrid, España: Acción Empresarial.
- Randstad (2018). *Ocho de cada diez trabajadores menores de 25 años están satisfechos con su empleo*. Lugar de publicación: <https://www.randstad.es/nosotros/sala-prensa/ocho-de-cada-diez-trabajadores-menores-de-25-anos-estan-satisfechos-con-su-empleo/> 16 de mayo de 2018
- Renteria, E. y Enríquez, A. (2006). ¿Usted mismo S.A.? O el posicionamiento profesional en el mercado de trabajo. Reflexiones desde el marketing y el comportamiento del consumidor. *Psicología desde el Caribe: Revista dela Universidad del Norte*, 18, 139-160
- Repetto, E. (2003). Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Intervenciones Psicopedagógicas para el desarrollo del aprendizaje, de la carrera y de la persona. Volumen 2. Madrid: UNED.
- Repetto, E. y Gil, J.A. (2000). El programa de orientación “Tu futuro profesional” y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 18, 2, 493-507.
- Restrepo Plaza, L.M. (2013). Efectividad y eficiencia de los canales de búsqueda de empleo en colombia. *Semestre Económico*. Vol 16, Iss 33, pp: 67 – 98
- Ries, Al y Trout, J. (2003). *Las 22 leyes inmutables del marketing*. McGraw Hill
- Rincón Gómez W.A. (2014). Preguntas abiertas en encuestas ¿Cómo realizar su análisis? *Comunicaciones en estadística. Universidad Santo Tomás*. Vol. 7, No. 2, pp. 139-156
- Ríos, G. J. (1994). Manual de orientación y terapia familiar. . Madrid. Instituto de Ciencias del Hombre.
- Ripoll, P., Rodríguez, I., Hontangas, P., Peiró, J.M. y Prieto, F. (1994). “Perspectivas de empleo”. En F. Prieto et al., (dirs.). *Los jóvenes ante el ambiente laboral y las estrategias de adaptación*, Valencia: Nau Llibres. 81-88.
- Robert H., Chamorro-Premuzic T., Kaiser R. (2013). Employability and Career Success: Bridging the Gap Between Theory and Reality. *Industrial and Organizational Psychology*, 6 (2013), 3–16.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1998). *La orientación profesional*. Barcelona: Ariel

- Rodríguez Moreno, M.L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona
- Rodríguez Moreno, M.L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Rodríguez Sabiote, C.; y Gutiérrez Pérez, J. (2007). Empleo de modelos de regresión logística binomial para el estudio de variables determinantes en la inserción laboral de egresados universitarios. *Investigación y Postgrado*. Vol.22, (1), pp: 109-144
- Rodríguez, S., Prades, A., Bernáldez, L., & Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: Del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), (337-354)
- Romero, V., Pérez, E., Vidal, S. y Juez, M. (2004). *Inserción Ocupacional*. Barcelona: Altamar.
- Romero Rodríguez, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 15, 2, 337-354.
- Romero Rodríguez, S. y Figuera Gazo, P. (2016). La orientación en la universidad. En M. Manzanares y C. Sanz, *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias* (pp. 163-196). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha. Wolters Kluwer España
- Rubio, F.J. (2013). Tengo 50 años ¿y qué?. Dificultades y estrategias en el retorno al mercado de trabajo. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 40, 1-16.
- Ruiz M.A., Pardo A., San Martín R. (2010). Modelos De Ecuaciones Estructurales. En *Papeles del Psicólogo*. Vol. 31(1), pp. 34-45. <http://www.cop.es/papeles>
- Sáez, F. & Torres, C. (2007). *Empleabilidad*. Madrid: FUNDIPE. Documento técnico síntesis del encuentro sobre Empleabilidad. Recuperado el 13 de marzo, 2007, de <http://www.fundipe.es/publicaciones.html>
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211

- Sampson, J.P. et al., (2014). A Congent Analysis of Career Development Theory Research and Practice 2013. *The Career Development Quarterly*, 62, 290-325.
- Sanjuan, P., Pérez A.M., y Bermudez, J (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*. Vol. 12, Suplem.2, pp. 509-513
- Santilli, S.; Nota, L. y Hartung P.J. (2018). Efficacy of a group career construction intervention with early adolescent youth. *Journal of Vocational Behavior*, In press, corrected proof, Available online 21 June 2018
- Sartre, J.P. (2006). *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona. Edhasa
- Savickas, M.L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. En D. Brown & Associate (Eds.), *Career choice and development* (4ta ed.) (pp. 149-205). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Savickas, M.L. (2005). The Teory and Practice of Career Construction. En S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). New York: John Wiley.
- Savickas, M.L. (2012). Life design: A paradigm for Career intervention in the 21 Century. *Journal of Counseling and Development*, 90, 13-19
- Savickas, L.M. (2013) The Theory and practice of career construction. In S.D. Brown & R. W. Lent (Eds.) *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (2ª Ed.) (pp.147-183). Hoboken:Wiley.
- Scharr, S., y Bartlett, B. (2014). *Improving employability and outcomes through workplace learning: case studies of youth in social enterprises*. Iceri2014: 7th international conference of education, research and innovation. Iceri Proceedings. pp: 3773 – 3778
- Schawbel, D. (2009). *Me 2.0: Build a powerful brand to achieve career success*. Kaplan Publishing.
- Schawbel, D. (2011). *Yo 2.0. Guía completa para aprovechar el potencial de los medios sociales en la promoción personal*. Barcelona, España: Conecta.
- Schettini I. y Cortazo I. (2015) *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Buenos Aires. Editorial de la Universidad Nacional de la plata
- Schultz, T.W. (1971). *Investment in human capital: the role of education and of research*.

London, England: Free Press.

- Shephard, I. D. H. (2005). "From Cattle and Coke to Charlie: Meeting the Challenge of Self-Marketing and Personal Branding." *Journal of Marketing Management* 21 (5–6): 589–606.
- Sobrado, L.M. y Ceinos, C. (2017). Modelos emergentes en orientación profesional. En M.F. Sánchez García (Ed.). *Orientación para el desarrollo profesional* (pp: 65-100). Madrid: UNED
- Sobrado, L.M. y Cortés, A. (2009). *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid. Biblioteca nueva.
- Spurk, D.; Kauffeld, S.; Barthauer, L.; y Heinemann, N.S.R (2015). Fostering networking behavior, career planning and optimism, and subjective career success: An intervention study. *Journal of Vocational Behavior*, Volume 87, April 2015, Pages 134-144
- Sternberg, R.J. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Stone, W., Gray, M. y Hughes, J. (2003). *Social Capital at Work*, Australian Institute of Family Studies, Melbourne, Australia disponible en: <http://www2.sprc.unsw.edu.au/ASPC2003/papers/Paper259.pdf>
- Stumpf S.A., Colarelli S., y Hartman K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226.
- Suarez, B. (2014). La universidad española ante la empleabilidad de sus graduados: estrategias para su mejora. *REOP. Vol. 25, n°2, 2º Cuatrimestre, 2014, pp. 90 - 110*
- Suarez, B. (2016). Employability: analysis of the concept. *Revista de investigación en educación*. Vol. 14, n° 1, pp 67-84
- Suárez Ortega, M.; Sánchez-García, M.F. y García-García, M.C. (2016) Caracterización de buenas prácticas y necesidades de mejora en los servicios de orientación para el empleo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27 (3), 43-60
- Sun, S., Song, Z. y Lim, V. K. (2013). Dynamics of the job search process: developing and testing a mediated moderation model. *Journal of Applied Psychology*, 98, 771-784.
- Super, D.E. (1957) *Vocational Development: A Framework for Research*. Nueva York: Teachers College Bureau of Publications.

- Tamkim, P., & Hillage, J. (1999). *Employability and Employers: The missing piece on the jigsaw*. Brighton: Institute for Employment Studies.
- Taveira, M. & Loureiro, M. (2014). *Higher Education Quality And Guidance: Efficacy of a career self-management seminar for undergraduates*. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 17 (3), 93---104.
- Taveira, M.C. (2012). *Gestão da Carreira em Tempos difíceis: novos desafios e perspectivas*. Comunicación presentada en el II Seminário Internacional Contributos da psicologia Em contexto Educativo, Universidade do Minho, Portugal.
- Taveira, M.C., & Rodríguez, M.L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21 (2), 335-345.
- Taveira, M.C., & Rodríguez, M.L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21 (2), 335-345.
- Taveira, M.C., Silva, A.D., Loureiro, N., Faria, L., Araújo, A., & Pinto, J. (2006). *Seminário Gestão Pessoal da Carreira -Versão A-*. Braga, Portugal: Departamento de Psicologia, Universidade do Minho.
- Tejada, J. (1992). La evaluación en la Formación Ocupacional. En Ferrández A. La Formación ocupacional. Realidad y perspectivas. Diagrama. Madrid.
- Tejada, J. (1997) *La evaluación. En Planificación y gestión de instituciones formativas*. Praxis Barcelona.
- Teijeiro, M., Rungo, P., Jesus Freire, Ma. (2013) Graduate competencies and employability: The impact of matching firms' needs and personal attainments. *Economics Of Education Review*. Vol. 34, pp: 286 - 295
- Tenbrink, T. (1981) *Evaluación: Guía práctica para profesores*. Ed. Narcea
- Thomsen, S. (2009) Explaining the Employability Gap of Short-Term and Long-Term Unemployed Persons. Vol. 62, Iss: 3, pp: 448-478
- Tintaya Condori, P. (2016). Orientación profesional y satisfacción vocacional. *Revista de Investigación Psicológica*. N°15, pp: 45-58

- Tomlinson, M. L. (2007). «Graduate employability and student attitudes and orientations to the labour market». *Journal of Education and Work* 20 (4): 285-304.
- Tomlinson, M. (2008). F21The degree is not enough': students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 29, Iss: 1, pp: 49-61
- Tomlinson, J.; Baird, M; Berg, P. y Cooper, R. (2016) *Conceptualising flexible careers across the life course*. *Human Relations*, 68 (11), 1797-1800. Doi: 10.1177/001872671561298a
- U.S. Department of Labor (1991). *What work requires of schools: A SCANS report for American 2000*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office
- Uribe, J.I., Viáfara, C. A.; y Oviedo, Y. M. (2003). Efectividad de los canales de búsqueda de empleo en Colombia en el año 2003. *Lecturas de economía*.
- Van der Heijden, B (2002) Prerequisites to guarantee life-long employability. *Personnel Review*. Vol. 31, Iss: 1, pp: 44-61
- Van der Heijde, C.M. and Van der Heijden, B.I.J.M. (2005), “The development and psychometric evaluation of a multi-dimensional measurement instrument of employability – and the impact of aging”, *International Congress Series*, Vol. 1280, pp. 142-147, doi: 10.1016/j.ics.2005.02.061.
- Van der Heijde, C. M., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45,449–476.
- Van Hooft, E. A. J. y Gera Noordzij, G. (2009). The effects of goal orientation on job search and reemployment: a field experiment among unemployed job seekers. *Journal of Applied Psychology*, 94, 1581-1590
- Van Vuuren, T., Caniels, M., Semeijn, J. An Vuuren, T., Caniels, M., Semeijn, J. (2011) Sustainable employability and lifelong learning. *Gedrag & Organisatie*. Vol. 24, Iss 4, pp: 357- 374
- Vanhercke D., Cuyper N., De Witte, H. (2016). Perceived employability and well-being: An overview. *Psihologia Resurselor Umane*, nº14, pp.8-18
- Vanhercke, D., De Cuyper, N., Peeters, E., & De Witte, H. (2014). Defining perceived employability: A psychological approach. *Personnel Review*,43(4), 592-605. doi:

10.1108/PR-07-2012-0110

- Vargas-Hernandez J. A. y Jiménez R. B. (2015) Personal Marketing Plan and its Influence on Employability: The case of Engineers in Business Management graduated of ITLAC. *Turkish Economic Review*, Vol 2, n° 2, p.104-110.
- Villaseca D. (2017). *Desarrolla tu talento digital: Cómo acelerar tu carrera y reforzar tu marca personal*. ESIC Editorial.
- Vinokur, A., Schul, Y., Vuori, J. y Price, R. (2000). Two years after a job loss: long term impact of the JOBS program on re-employment and mental health. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 32-47.
- Von Stumm, S., Hell, B., & Chamorro-Premuzic, T. (2011). The "hungry mind": Intellectual curiosity as third pillar of intellectual competence. *Perspectives on Psychological Science*, 6, 574–588
- Vosloban, R. I. (2012). Employee's personal branding as a competitive advantage-a managerial approach. *The International Journal of Management Science and Information Technology*, (Special Issue: knowledge strategies, decision making and IT in emergent economies - Vol II), 589-606.
- Watts, A.G. (1996). Experience-based learning about work. In A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd & R. Hawthorn (1996). *Rethinking careers education and guidance. Theory, Policy and Practice*. London: Routledge, 232-246.
- Watts, D.J. (2004) *Six Degrees: The Science of a Connected Age*. Norton & CO
- Wanberg, C. R., Glomb, T. M., Song, Z. y Sorenson, S. (2005). Job search persistence during unemployment: a 10-wave longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 90, 411-430
- Warhurst, C., & Nickson, D. (2001). *Looking good, sounding right: Style counselling and the aesthetics of the new economy*. London, England: Industrial Society.
- Wee, L., & Brooks, A. (2010). Personal Branding and the Commodification of Reflexivity. *Cultural Sociology*, 4(2), 45-62.
- Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation. Emotion. New York. Springer-Verlag
- Wigfield, A.H. (2002) Unemployment, underemployment, occupational stress and

- Psychological well-being. *Australian Journal of Management*, 27 (1 suppl), 137-148.
- Williams S., Dodd L.J., Steele C., Randall R. (2016) A systematic review of current understandings of employability. *Journal of education and work*. Vol. 29, Iss. 8, pp. 877-901
- Wittekind, A. , Raeder, S., Grote, G. (2010). A longitudinal study of determinants of perceived employability. *Journal Of Organizational Behavior*. Vol. 31 , (4) , pp: 566 - 586
- Wittekind, A., Raeder, S. y Grote, G. (2010), “A longitudinal study of determinants of perceived employability”, *Journal of Organizational Behaviour*, Vol. 31 No. 4, pp. 566-586.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. Prentice Hall. México
- Yoriento, A. (2015). *#superprofesional*. Alienta novela.
- Yorke, M. (2004). Employability in the undergraduate curriculum: Some student perspectives. *European Journal of Education*, 39 (4), 409-427.
- Yorke, M., & Harvey, L. (2005). Graduate attributes and their development. *New Directions for Institutional Research*, 128, 41-58.
- Yuhuijeong (2015). The Influences of Career Interrupted Women’s Perceived Career Barriers on Employability: The Mediating Effect of Social Network. *Korean Journal of Thinking Development*. Vol. 11, Iss 1, pp: 155 - 178
- Zaharim, A., Yusoff, Yuzainee Md., Omar, Mohd. Z., Mohamed, A. , Muhamad, N. (2009). Engineering Employability Skills Required By Employers In Asia. *Proceedings Of The 6th Wseas International Conference On Engineering Education: Recent Advances In Engineering Education*. pp: 195-201
- Zarkada, A. (2012). *Concepts and constructs for personal branding: An exploratory literature review approach*. Recuperado de: <https://ssrn.com/abstract=1994522> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1994522>