

TESIS DOCTORAL  
2015

CREENCIAS Y ACTITUDES PARA EL EMPLEO DE LOS/AS ESTUDIANTES Y  
EGRESADOS/AS UNIVERSITARIOS/AS Y SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN  
UNIVERSITARIA

Javier Matías  
Ramírez Romero

**UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA**

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

# CREENCIAS Y ACTITUDES PARA EL EMPLEO DE LOS/AS ESTUDIANTES Y EGRESADOS/AS UNIVERSITARIOS/AS Y SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

TESIS DOCTORAL

Javier Matías Ramírez Romero

Dirigida por  
Luis Alberto García García

San Cristóbal de La Laguna, 2015





DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE TÉSIS PARA SU PRESENTACIÓN

El Dr. Luis A. García García, como director de la Tesis Doctoral titulada “Creencias y actitudes para el empleo de los/as estudiantes y egresados/as universitarios/as y satisfacción con la formación universitaria”, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, y presentada por el Doctorando D. Javier M. Ramírez Romero, autoriza la presentación de la citada Tesis Doctoral, dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

En San Cristobal de La Laguna a 13 de noviembre de 2015

Fdo.: Dr. Luis A. García García



## ***Agradecimientos***

Gracias Luis por la oportunidad, la confianza,  
el apoyo y la constante motivación.

Gracias a todos los compañeros y compañeras  
con los que he compartido trabajo, esfuerzos y conocimientos  
durante estos maravillosos años.

A mi familia por el amor profesado.  
A mi familia palmera por el apoyo y la logística.

Gracias Rita y Andrea por la comprensión, el sacrificio y la paciencia.



# ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.	13
PRIMERA PARTE REVISIÓN TEÓRICA.	
CAPÍTULO 1. EMPLEABILIDAD, INSERCIÓN LABORAL Y DESARROLLO DE LA CARRERA.	21
1.1. El debate sobre Empleabilidad.	21
1.1.1. Posicionamiento y delimitación de empleabilidad y otros términos afines a la inserción laboral.	22
1.1.2. Evolución histórica del concepto de empleabilidad.	26
1.1.3. La empleabilidad como capacidad.	30
1.1.4. La empleabilidad interactiva.	33
1.1.5. La empleabilidad como construcción social.	35
1.1.6. La empleabilidad desde el análisis de las trayectorias laborales.	38
1.2. Modelos de Empleabilidad.	47
1.2.1. Modelo de J. Hillage and E. Pollard.	47
1.2.2. Modelo de MCQuaid y Lindsay.	51
1.2.3. Modelo de Fugate y colaboradores	56
1.2.4. Modelo USEM de Knight y Yorke.	60
1.2.5. Modelo de empleabilidad de Rodríguez Espinar y colaboradores.	65
1.2.6. Modelo de proceso empleabilidad de A. Forrier y L. Sels.	68
1.3. El Desarrollo de la Carrera y Madurez Vocacional.	72
1.4. La Socialización Laboral.	78
1.5. La Transición a la Vida Activa.	85
1.6. El Proceso de Búsqueda de Empleo.	89
1.7. Un marco integrador de variables y fenómenos relacionados.	96
1.8. Principales estudios sobre la empleabilidad de los universitarios.	103
1.8.1. Estudios en el ámbito nacional.	112
1.8.1.1. Resultados nacionales sobre influencia del nivel de estudios.	112
1.8.1.2. Estudios específicos de egresados universitarios.	115
1.8.2. Estudios en el ámbito internacional.	122
1.8.2.1. El proyecto CHEERS.	125
1.8.2.1. El proyecto REFLEX.	130
1.8.3. Principales conclusiones.	134
1.9. Programas de Inserción Laboral para Universitarios en Canarias.	136
1.9.1. Plan Universitario de Empleo.	137
1.9.2. Programa de Becas Formativas de Inserción Laboral de la Fundación General de la Universidad de La Laguna.	137



1.9.3. Programa Semilla de la Fundación Universitaria de Las Palmas.	138
1.9.4. Programa CATALIZA.	139

CAPÍTULO 2. LAS COMPETENCIAS COMO HERRAMIENTA DE EMPLEABILIDAD EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.	141
---	-----

2.1. Retos de la Universidad del siglo XXI.	142
2.2. La enseñanza centrada en el aprendizaje del alumnado.	148
2.3. Definición de Competencia y modelos explicativos.	151
2.4. Clasificación de las competencias.	165
2.4.1. Las Competencias Básicas.	165
2.4.2. Las Competencias Laborales o Competencias para el Empleo.	168
2.4.3. Una propuesta de Competencias para la Educación Superior: el Proyecto Tuning.	172
2.5. La Formación en Competencias en la Educación Superior.	175
2.6. Recapitulación.	197

## SEGUNDA PARTE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 3. ENCUADRE DE LA INVESTIGACIÓN.	201
---	-----

CAPÍTULO 4. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.	207
--	-----

4.1. Descripción de la Muestra.	208
4.1.1. Estudiantes.	208
4.1.2. Egresados.	213
4.1.3. Profesores Universitarios.	218
4.1.4. Empresas y Empleadores.	221
4.1.5. Beneficiarios/as del Programa de Prácticas Externas y del Programa de Becas Formativas de Inserción Laboral.	223
4.1.6. Muestra total.	224
4.2. Procedimiento de Recogida de Datos.	225
4.2.1. Entrevistas estructuradas con empresas y empleadores en 2007.	226
4.2.2. Pase de encuesta en las aulas y centros de formación a alumnos de la ULL en 2008.	226
4.2.3. Pase de encuesta telefónica a egresados de la ULL en 2008.	227
4.2.4. Pase de encuesta online a profesores universitarios de la ULL en 2008.	228
4.2.5. Pase de encuesta online a alumnos y egresados de la ULL en 2015.	228
4.2.6. Pase de encuesta online a empresas y empleadores en 2015.	229

4.2.7.	Registro de la satisfacción con los Programas de Becas formativas de Inserción Laboral y Prácticas Externas.	230
4.3.	Instrumentos.	230
4.3.1.	Entrevista Estructurada a Empresas (2007).	230
4.3.2.	CILE-U, CILE-E y CILE-P (2008).	235
4.3.3.	CILU (2015).	238
4.3.4.	Encuesta a Empresas (2015).	240
4.3.5.	Cuestionario de satisfacción con las Becas Formativas de Inserción Laboral y las Prácticas Externas.	243
 <b>CAPÍTULO 5. DELIMITACIÓN DE UNA ESTRUCTURA DE COMPETENCIAS GENÉRICAS PARA EL EMPLEO.</b>		 245
5.1.	Objetivos e hipótesis.	247
5.2.	Método.	248
5.2.1.	Diseño.	248
5.2.2.	Muestra.	248
5.2.3.	Instrumento.	249
5.2.4.	Análisis Estadístico.	254
5.3.	Resultados.	255
5.3.1.	Componentes Principales de la Importancia Otorgada a las Competencias Genéricas para el Empleo.	255
5.3.2.	Componentes Principales del déficit percibido en la formación de las Competencias Genéricas para el Empleo.	258
5.4.	Discusión.	264
 <b>CAPÍTULO 6. VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PARA EL EMPLEO.</b>		 269
6.1.	Objetivos e hipótesis.	270
6.2.	Método.	273
6.2.1.	Diseño.	273
6.2.2.	Muestra.	274
6.2.3.	Instrumento.	274
6.2.4.	Análisis Estadístico.	275
6.3.	Resultados.	276
6.3.1.	Diferencias en la valoración de las competencias para el empleo entre colectivos de 2008.	276
6.3.2.	Diferencias en función de la cantidad de experiencia laboral acumulada por egresados y universitarios en 2008.	290
6.3.3.	Diferencias en la valoración de las competencias para el empleo entre el alumnado de 2008 y de 2015.	299
6.3.4.	Diferencias en la valoración de las competencias entre egresados de 2008 y 2015.	304
6.3.5.	Diferencias en la valoración de las competencias entre las empresas de 2008 y 2015.	309

6.3.6.	Diferencias en la valoración de las competencias entre empresas, egresados y estudiantes en 2015.	311
6.4.	Discusión.	321
<b>CAPÍTULO 7. RELACIONES ENTRE METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA Y LA VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PARA EL EMPLEO.</b>		<b>329</b>
7.1.	Objetivos e hipótesis.	330
7.2.	Método.	331
	7.2.1. Diseño.	331
	7.2.2. Muestra.	331
	7.2.3. Instrumento.	332
	7.2.4. Análisis Estadístico.	333
7.3.	Resultados.	334
	7.3.1. Cambios en la frecuencia de uso de métodos de enseñanza según la percepción del alumnado.	334
	7.3.1.1. Diferencias entre 2008 y 2015 en la rama de Artes y Humanidades.	346
	7.3.1.2. Diferencias entre 2008 y 2015 en la rama de Ciencias.	348
	7.3.1.3. Diferencias entre 2008 y 2015 en la rama de Ciencias de la Salud.	349
	7.3.1.4. Diferencias entre 2008 y 2015 en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.	351
	7.3.1.5. Diferencias entre 2008 y 2015 en la rama de Conocimientos de Ingeniería y Arquitectura.	352
	7.3.1.6. Diferencias en la frecuencia de uso de los métodos docentes entre las ramas de conocimiento en 2008 y en 2015.	354
	7.3.2. Análisis de componentes principales de la escala de métodos de enseñanza.	357
	7.3.3. Relaciones entre métodos de enseñanza y valoración de las competencias para el empleo.	359
	7.3.3.1. Diferencias en función de la frecuencia de uso de Métodos de Enseñanza Expositivos.	361
	7.3.3.2. Diferencias en función de la frecuencia de uso de Métodos de Enseñanza Participativos.	363
	7.3.3.3. Diferencias en función de la frecuencia de uso de Métodos de Enseñanza Profesionalizadores.	366
	7.3.3.4. Diferencias en función de la interacción de Métodos de Enseñanza Profesionalizadores y Métodos de Enseñanza Expositivos.	368
	7.3.3.5. Diferencias en función de la interacción de Métodos de Enseñanza Profesionalizadores y Métodos de Enseñanza Participativos	371
7.4.	Discusión.	374

CAPÍTULO 8. VALORACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE PRÁCTICAS EXTERNAS Y BECAS DE INSERCIÓN LABORAL. 377

8.1.	Objetivos e hipótesis.	379
8.2.	Metodología.	380
	8.2.1. Diseño.	380
	8.2.2. Muestra.	380
	8.2.3. Instrumento.	382
	8.2.4. Análisis Estadístico.	384
8.3.	Resultados.	385
	8.3.1. Correlaciones entre las variables.	385
	8.3.2. Valoración del Tutor Externo.	391
	8.3.3. Valoración del tutor Académico	392
	8.3.4. Valoración del Programa.	392
	8.3.5. Valoración de la elección vocacional y la formación universitaria.	394
	8.3.6. Situación Laboral a fecha de septiembre de 2015 de los titulados que fueron Beneficiarios del Programa de Becas de Inserción Laboral durante el año 2014.	395
8.4.	Discusión.	396

CAPÍTULO 9. SATISFACCIÓN CON LA CARRERA Y ACTITUDES HACIA EL EMPLEO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. 399

9.1	Objetivos e hipótesis.	400
9.2	Método.	403
	9.2.1 Diseño.	403
	9.2.2 Muestra.	403
	9.2.3 Instrumentos.	404
	9.2.3.1 Escala de Satisfacción con la Carrera.	405
	9.2.3.2 Escala de Actitudes y Valores hacia el Empleo.	406
	9.2.3.3 Escala de Intención Emprendedora.	407
	9.2.3.4 Escala de Empleabilidad Percibida.	407
	9.2.3.5 Escala de Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo.	408
	9.2.4 Análisis Estadístico.	409
9.3	Resultados.	410
	9.3.1 Cambios en la satisfacción, motivación, exigencia percibida en la carrera y expectativas de empleo.	410
	9.3.2 Actitudes y valores hacia el empleo del alumnado en 2015.	414
	9.3.3 Intención Emprendedora del alumnado en 2015.	419
	9.3.4 Empleabilidad Percibida por el alumnado en 2015.	420
	9.3.5 Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo en el alumnado en 2015.	421
	9.3.6 Estrategia de búsqueda en el alumnado en 2015.	422

9.4	Discusión.	423
CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES GENERALES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS.		431
BIBLIOGRAFÍA.		449
RELACIÓN DE FIGURAS GRÁFICOS Y TABLAS		489
	Índice de Figuras	491
	Índice de Gráficos	492
	Índice de Tablas	494
ANEXOS.		499
	ANEXO I. Desglose de muestra de estudiantes de 2008 y 2015 por Rama de Conocimiento y Titulación.	501
	ANEXO II. Desglose de la muestra de egresados por titulación.	507
	ANEXO III. Desglose de empresas encuestadas por actividad principal.	513
	ANEXO IV. Cuestionario para la entrevista estructurada con empresas (2007).	515
	ANEXO V. Cuestionario sobre Inserción Laboral de Egresados, versión para Universitarios (CILE-U 2008) .	523
	ANEXO VI. Cuestionario sobre Inserción Laboral de Egresados, versión Telefónica para Egresados (CILE-E 2008).	535
	ANEXO VII. Cuestionario sobre Inserción Laboral de Egresados, versión auto administrada para Egresados.	541
	ANEXO VIII. Cuestionario sobre Inserción Laboral de Egresados, versión auto administrada para Profesores (CILE-P 2008).	551
	ANEXO IX. Cuestionario online sobre Inserción Laboral de Universitarios (CILU 2015).	559
	ANEXO X. Informe Personalizado de Percepción de Empleabilidad.	571
	ANEXO XI. Cuestionario Online ¿Qué demandan las empresas de los titulados universitarios? (2015).	573
	ANEXO XII. Encuesta de Satisfacción con el Programa de Prácticas y Becas de Inserción Laboral.	579

## ***INTRODUCCIÓN***

En los últimos años, estamos presenciando una compleja transformación de las universidades españolas debido, por un lado, a la necesaria incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, y por otro lado, a la adaptación a una sociedad sujeta a cambios cada vez más acelerados, fruto de las circunstancias socioeconómicas globales y el avance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En este convulso espacio de cambios, hay un debate de fondo sobre la finalidad y objetivos de calidad de las entidades universitarias y como debe valorarse su labor.

Históricamente, las universidades se han valorado en función de su producción y reconocimiento científico e investigador, un ejemplo de esta corriente es el Academic Ranking of World Universities que elabora anualmente el Centro para Universidades de Clase Mundial y el Instituto de Educación Superior de la Universidad Jiao Tong de Shanghái, este centro revisa la producción científica y académica de más de mil universidades mundiales para elaborar su ranking.

Los cambios que se están produciendo en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior está provocando que, frente a este modelo histórico de validación universitaria, cada vez sean más las instituciones que consideran necesario tener en cuenta otros aspectos a la hora de valorar su labor, esta nueva corriente considera que se debe prestar especial atención a la figura de

los/las estudiantes universitarios/as como clientes de la universidad (Capelleras, 2001; y Lewis y Smith, 1994 citados por Capelleras, 2001). Su satisfacción con los estudios universitarios, sus creencias y expectativas sobre la formación universitaria y las potenciales salidas laborales son aspectos claves a tener en cuenta para valorar la calidad de uno de los servicios prestados por la universidad a la sociedad, posiblemente el más importante: la formación de los ciudadanos mejor cualificados.

Este requisito de las universidades de atender a las necesidades y expectativas de las personas y la sociedad es un indicador de calidad que se puede valorar perfectamente desde el enfoque de satisfacción de necesidades y expectativas (Betancourt y Mayo, 2010).

Analizar la satisfacción, creencias y expectativas de los estudiantes y egresados/as universitarios/as no solo es interesante desde el punto de vista de la evaluación de la calidad. En su sentido más amplio, si se tiene en consideración las creencias y actitudes sobre la incorporación al mundo laboral y su relación con aspectos de la vida académica y laboral, este análisis y comparativa entre estudiantes y egresados permitirá detectar aquellas creencias y actitudes desadaptativas que pueden resultar un obstáculo para la futura transición al mundo laboral y su relación con elementos de currículum universitario.

Desde el enfoque de satisfacción de necesidades y expectativas, el concepto de calidad ha evolucionado en dos dimensiones (Tiana, 1999). Por un lado, la calidad del servicio desde el punto de vista de la pertinencia de los objetivos y los logros de la educación entendida como la congruencia entre las expectativas del contexto y la oferta institucional (Villarreal, 1999; citado en Cong, 2008).

Por otra parte, la calidad entendida y evaluada por medio del grado de satisfacción de las expectativas creadas por los participantes del proceso (estudiantes, profesores, empleadores y directivos).

Para Romainville (1999), los estudiantes constituyen una fuente válida de información en términos de evaluación de ciertos aspectos de su formación

(carga de trabajo, claridad de las conferencias, entusiasmo de sus profesores, etc.). A su vez, para este autor, los egresados universitarios pueden proporcionar información muy útil sobre si la formación universitaria recibida les ha preparado adecuadamente para desempeñar un perfil profesional concreto o para incorporarse al mundo laboral de manera eficaz.

Desde la perspectiva del asesoramiento y la orientación profesional, y un paso más allá del planteamiento evaluativo de Romainville. Tanto los estudiantes como los egresados pueden proporcionar información muy útil sobre los mismos elementos de evaluación. Sobre aspectos intrínsecos de la formación, así como sobre la congruencia entre la formación y las expectativas laborales.

El contraste de la satisfacción, las creencias y las expectativas entre estudiantes y egresados, y extensivamente desde el ámbito académico y laboral, proporcionará información muy útil sobre: 1) qué aspectos de la formación universitaria deben ser mejorados para incrementar la congruencia entre las necesidades y expectativas del contexto sociolaboral y la oferta formativa universitaria, 2) analizar las relaciones entre los métodos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de creencias, expectativas y actitudes laborales, 3) reconocer creencias y actitudes desadaptativas que puedan resultar un obstáculo para la futura inserción laboral del estudiantado.

Este contraste puede ser estudiado desde un punto de vista longitudinal, analizando el cambio en la satisfacción, creencias y expectativas del estudiante desde su fase formativa a su fase de incorporación al contexto laboral. O bien, puede ser estudiado contrastando la satisfacción, expectativas y creencias entre estudiantes y egresados en un determinado momento.

De lo expuesto hasta el momento se deduce la importancia que tiene, tanto desde la perspectiva de la evaluación de la calidad, como desde la perspectiva del asesoramiento y la orientación sociolaboral, el estudio de la satisfacción con la formación universitaria y su relación con las creencias y expectativas sociolaborales de los universitarios.



La empleabilidad de los universitarios supone un baremo importante sobre la valoración de los resultados de la universidad, y además resulta una prioridad con la reforma curricular que se presenta en la actualidad en los estudios superiores. Además, el contexto de crisis económica en que nos encontramos, hace más relevante que analicemos la situación laboral de los jóvenes universitarios, y verificar si las medidas de asesoramiento y apoyo al empleo y emprendimiento, que desde las universidades se están tomando, están teniendo el efecto deseado. Del mismo modo, es de vital importancia atender a la percepción que tienen los universitarios sobre su nivel de empleabilidad, es decir, el grado en que se ven capaces de obtener un empleo que satisfaga sus necesidades profesionales, económicas, de promoción y desarrollo a lo largo de su vida.

La investigación sobre el proceso de inserción laboral de los titulados universitarios es un elemento clave para planificar medidas de mejora en los planes universitarios, proporcionando a los agentes implicados los indicadores necesarios para la toma de decisiones.

Son numerosos los esfuerzos que se vienen desarrollando por analizar el proceso de inserción laboral de los titulados universitarios, y en la última década hemos sido testigo de la proliferación de estudios empíricos realizados en este sentido.

En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), uno de los aspectos de vital importancia son las denominadas “competencias transversales”, aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que permiten un desempeño exitoso en diversas tareas y funciones, lo que las hace transferibles a distintos ámbitos, incluidos los extralaborales, y permitan a los graduados desenvolverse satisfactoriamente en un entorno social y económico cambiante.

Por tanto desde el enfoque de satisfacción de necesidades y expectativas, uno de los aspectos que hay que tener en cuenta es el papel de la formación universitaria como garantía de obtención de competencias y aptitudes para el empleo, tales como adaptación al cambio, flexibilidad, búsqueda y gestión de la información, capacidad de aprendizaje continuo, capacidad para rendir bajo

presión, comunicación oral, habilidades interpersonales, toma de decisiones y resolución de problemas. Tal y como señalan Delgado et al (2005), la Universidad integrada en el marco del EEES debe formar al estudiante para adaptarse a los continuos cambios sociales y económicos que se suceden en la actualidad, de tal forma que sean capaces de dar respuestas rápidas y especializadas a las demandas del mercado de trabajo.

Es en este nuevo contexto donde cobra importancia la percepción que poseen los universitarios sobre su formación universitaria, sus creencias y actitudes hacia el empleo y sus expectativas laborales.



# **PRIMERA PARTE**

# **REVISIÓN TEÓRICA**



## ***CAPÍTULO 1. EMPLEABILIDAD, INSERCIÓN LABORAL Y DESARROLLO DE LA CARRERA***

La empleabilidad de los universitarios supone un baremo importante sobre la valoración de los resultados de la universidad, y además resulta una prioridad con la reforma curricular vivida en los últimos años en los estudios superiores. Además, el contexto de crisis económica en que nos encontramos, hace más relevante que analicemos la situación laboral de los jóvenes universitarios, y verificar si las medidas de asesoramiento y apoyo al empleo y emprendimiento, que desde la Universidad se están tomando, están teniendo el efecto deseado. Del mismo modo, es relevante atender a la percepción que tienen los universitarios sobre su nivel de empleabilidad, es decir, el grado en que se ven capaces de obtener un empleo que satisfaga sus necesidades profesionales, económicas, de promoción y desarrollo a lo largo de su vida.

### ***1.1. El debate sobre Empleabilidad.***

Son numerosas las aproximaciones e intentos por delimitar el término empleabilidad, así podemos destacar los trabajos de Baruch (2001), Forrier y Sels (2003), Garavan (1999), Hall (2004), McQuaid y Lindsay (2004), de Grip, van Loo y Sanders (2004) y Rodríguez Esteban (2013) entre muchos otros.

La empleabilidad es un concepto relativamente nuevo, que ha emergido con fuerza en los últimos años, adquiriendo progresivamente mayor importancia en el ámbito académico, político y empresarial, para referirse a las posibilidades de los individuos de obtener y mantener un empleo adecuado y satisfactorio (Martín-González & Pérez Esparrells, 2013). Un reflejo de este interés lo encontramos en el considerable volumen de trabajos de investigación y textos publicados en las últimas dos décadas en torno al concepto de empleabilidad, así como su relevancia en el diseño de las estrategias y políticas públicas de empleo y educación.

### **1.1.1. Posicionamiento y delimitación de empleabilidad y otros términos afines a la inserción laboral**

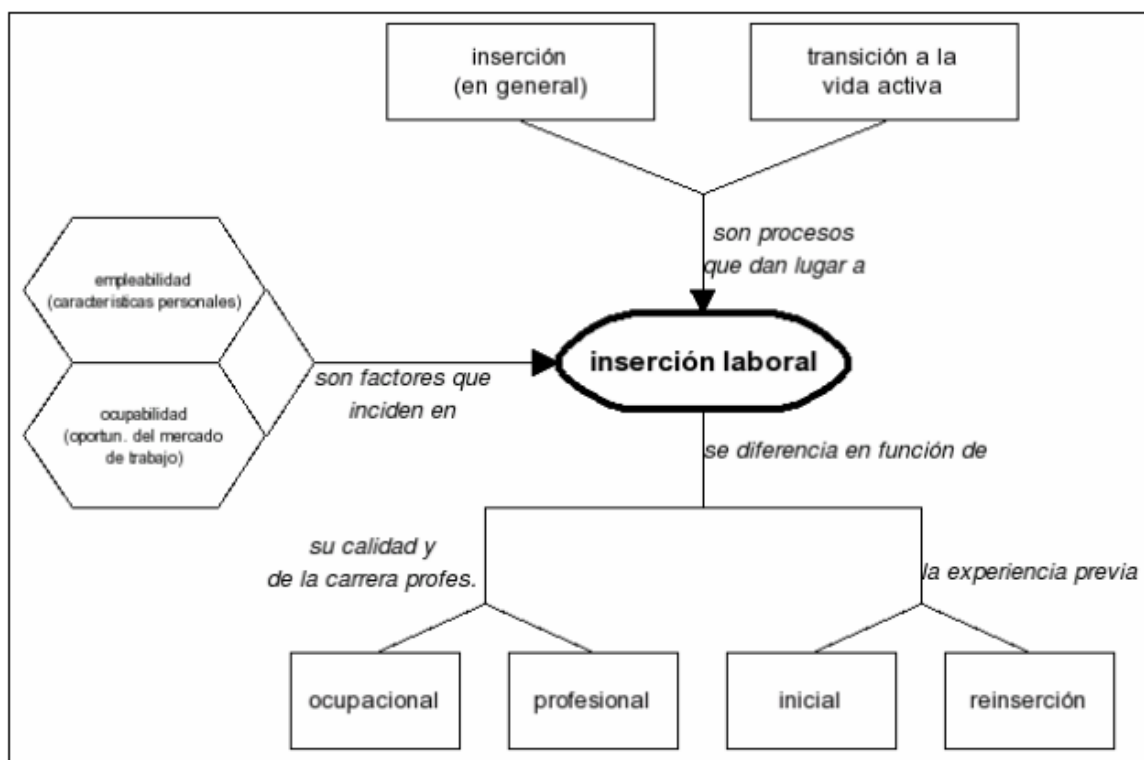
La empleabilidad es un término que coexiste con otros muchos conceptos para explicar las relaciones entre el individuo y el mercado laboral.

Inserción laboral, ocupabilidad, éxito profesional o ajuste laboral son ejemplos de términos que aparecen con mucha frecuencia en la literatura científica y en algunos casos explican lo mismo desde perspectivas distintas, y en otros casos, hacen referencia a fenómenos complementarios de la relación entre el individuo y el mercado laboral.

Ventura (2005) proporciona un mapa conceptual para clarificar los diferentes aspectos y conceptos que giran en torno a la inserción laboral de las personas (ver Figura 1).

Por su aproximación a la empleabilidad, el concepto de **ocupabilidad** es el primero que merece la pena delimitar. La ocupabilidad hace referencia a la posibilidad de inserción dependiendo de las oportunidades en el mundo laboral (Ventura, 2005: 207). En la misma línea Martínez (2000) la define como la probabilidad que tiene un individuo de encontrar un trabajo en un momento y coyuntura determinada. La ocupabilidad de una persona depende de su *empleabilidad* y su *contratabilidad*, entendiendo por esta última el grado de adecuación de las características biodemográficas y curriculares del demandante de trabajo a las de los puestos ofertados (Blanch, 1990).

**Figura 1. Relación de conceptos en torno a la inserción laboral. Extraído de Ventura, J. (2005:204)**



Por tanto, la empleabilidad se refiere a la probabilidad de inserción laboral dependiente de las características que presentan las personas que buscan empleo, mientras que la ocupabilidad hace referencia a la posibilidad de inserción laboral, dependiente de las oportunidades que presenta el mercado de trabajo (Ventura, 2005: 207). La primera se centra en la persona y depende del aprendizaje, y la segunda depende del contexto, en consecuencia, las acciones encaminadas a mejorar la empleabilidad de la persona estarían encaminadas a mejorar sus actitudes, habilidades capacidades, currículum y sus circunstancias personales. En cambio las acciones encaminadas a mejorar la ocupabilidad de una persona estarían encaminadas a mejorar las oportunidades de la persona atendiendo a las características particulares del contexto laboral en el que se quiere insertar, ya sea adaptando la formación a las necesidades del contexto o bien intentando modificar el propio contexto para mejorar las oportunidades de inserción.



En este sentido, Romero et al (2004) realiza una propuesta muy esclarecedora que recoge un conjunto de factores de ocupabilidad y de empleabilidad. La importancia de estos factores radica en la posibilidad de poder operar con ellos, de manera que se puedan evaluar, que puedan ser objeto de intervención y de seguimiento por parte de los profesionales.

### **Factores de ocupabilidad**

Estructura, características y tendencias del mercado laboral:

- La coyuntura económica
- Las ofertas de empleo
- Las demandas de empleo y la concurrencia
- Los índices económicos
- Los cambios demográficos
- La política laboral del momento
- La reestructuración del mercado de trabajo

Factores subjetivos:

- Edad
- Sexo
- Nacionalidad

### **Factores de empleabilidad**

Actitudes.

- Importancia que se le concede al trabajo
- Interés por trabajar y buscar empleo (amplitud, disponibilidad)
- Autoestima personal y profesional
- Locus de control y atribución de los éxitos y fracasos
- Madurez ocupacional

Competencias:

- Competencias transversales
- Competencias básicas
- Competencias relacionales
- Competencias profesionales (formación y titulación académica, experiencia laboral)
- Conocimientos de inserción y de técnicas de búsqueda de ocupación

Los factores sociales:

- El contexto personal
- Situaciones de rechazo

La **inserción laboral** como segundo término a delimitar, supone el acceso al empleo y el desarrollo de trayectorias laborales que han de desembocar, en teoría, en una inserción laboral plena, entendiendo por inserción laboral plena la situación en la cual se adquiere un trabajo a tiempo total, estable y acorde con la formación adquirida (Figuera, 1996; citado en Martínez Martín, 2000, p.79).

Algunos autores entienden la inserción laboral como el hecho puntual del logro de un trabajo, es decir, la consecución de un contrato laboral en un momento determinado (Fernández, 1988; Figuera y Bisquerra, 1992; Pérez Escoda, 1996, citados en Ventura, 2005, p. 204). ). La inserción laboral incluye tanto la incorporación de la persona a un puesto de trabajo como el mantenimiento del mismo. Actualmente, dentro de la problemática del paro y de la inserción, hay que tener en cuenta ambos factores, ya que, además de la dificultad para encontrar un trabajo, el otro gran problema reside en la capacidad para mantenerlo” (Romero et al., 2004).

No se puede obviar que el hecho puntual de incorporación a un puesto de trabajo no es otra cosa que la consecuencia de un proceso previo, de un conjunto de acciones que finalizan en este logro. Así, otros autores aluden al **proceso de inserción laboral** como el proceso de incorporación a la actividad económica de los individuos; proceso que no finaliza con la consecución del empleo (*inserción laboral*), sino que debe conllevar una situación de cierta estabilidad o permanencia en la ocupación obtenida (García Blanco y Gutiérrez Palacios, 1996; Romero et al., 2004).

A su vez, atendiendo al ajuste entre las cualidades del empleado y las condiciones del puesto a ocupar también se podría hablar de **inserción profesional**, cuando el puesto de trabajo a desempeñar está relacionado con la formación o especialización profesional de la persona que lo va a desempeñar, dado que “profesión” está estrechamente relacionado con el currículum formativo (Homs, 1991; López Palma, 1996; Pérez Escoda, 1996; Pérez Escoda y Aneas, 1999, citados en Ventura, 2005, p. 206).

En cambio **inserción laboral** o **inserción ocupacional** hace referencia a la obtención de un trabajo no necesariamente relacionado con la preparación o la capacitación de la persona que lo consigue.

Otro término estrechamente relacionado con la definición de empleabilidad es el de **éxito profesional**, el cuál incorpora un elemento de calidad (Schomburg y Teichler, 2006). El éxito profesional se define en base a un extenso rango de medidas derivadas del proceso de transición al mundo del trabajo (tiempo invertido, métodos de búsqueda, experiencia previa al primer empleo estable, etc.); las condiciones del intercambio entre empleadores y empleados (salario, estatus, condiciones de trabajo, perspectivas profesionales); y las actividades profesionales en relación con el conocimiento y el trabajo (competencias aplicadas, oportunidades de educación continua, satisfacción laboral) (Rodríguez, 2003).

A modo de conclusión, coincidimos desde el punto de vista del diagnóstico, la evaluación y la intervención en delimitar la empleabilidad como una capacidad, centrando así su foco en la persona, si bien, tal y como se ha reflejado en las diferentes definiciones y como veremos en el siguiente capítulo no se puede obviar el papel que juega el contexto en la construcción de la empleabilidad de las personas.

### **1.1.2. Evolución histórica del concepto de empleabilidad.**

Un análisis en profundidad de la literatura producida al respecto nos hace observar que, como la mayoría de autores señala, el concepto empleabilidad es un concepto complejo y difícil de definir, que aparece acuñado por primera vez en 1909 en uno de los primeros trabajos del arquitecto británico William Beveridge, en el libro titulado *Unemployment: A problem of Industry*, publicado en 1909. Desde entonces su conceptualización ha fluctuado en función del contexto socioeconómico del momento.

En este sentido cabe señalar por su relevancia dos revisiones sobre la evolución histórica del concepto de empleabilidad. Por una lado, la revisión

sobre la literatura que hace Forrier y Sels (2003), y por otro lado, la revisión que hace Gazier (2001).

Gazier (2001, p. 6) identifica el origen de la noción de empleabilidad al inicio del siglo XX en Estados Unidos y Gran Bretaña ligada a la “gran depresión” de los años 20, conservándose hasta los años 50. En esta primera acepción, la empleabilidad es dicotómica en la medida en que una persona era o no empleable y su expresión estadística se centraba en tres criterios que correspondían a la edad (entre 15 y 64 años), no tener problemas de limitación física o mental y no tener restricciones familiares fuertes (por ejemplo, cuidar de los niños). Para el caso de personas “pobres” que además se vieran en estas condiciones, la alternativa era la asistencia social.

Forrier y Sels (2003) sugieren que en una época de prosperidad económica con una oferta laboral insipiente como fue la década de los 50 en Norteamérica, las políticas de empleo se dirigieron a animar a las poblaciones más desfavorecidas a incorporarse a ese mercado laboral en crecimiento, en este contexto, las variables explicativas de la empleabilidad se centraron en analizar las actitudes hacia el trabajo y en la propia imagen, un reflejo de este enfoque sobre la empleabilidad lo encontramos en los estudios de Feintuch, A. (1955) sobre la mejora de la empleabilidad y las actitudes de las personas de difícil inserción.

Por su lado, Gazier (2001) destaca que a partir de los años 50 aparecen las versiones “anglosajonas modernas” de la empleabilidad: a) la *sociomédica*, centrada en la limitación y discapacidad, b) la de la *medición individual* en la cual se consideran grados de aptitud física o mental por áreas de desempeño y, finalmente, c) la de los *problemas de intervención* de acuerdo con las deficiencias por compensar.

En la década de los 60 aparece en Francia la noción de “*empleabilidad fluida*” que enfatiza la velocidad con que un grupo de desempleados encuentra trabajo (Gazier, 2001). La medición se da en función de proporciones por grupos sociales, por empleables y no empleables, por la relación de las tasas de

desempleo en el mercado de trabajo y por la consideración de las desventajas grupales o individuales de las personas que están o no en el mercado de trabajo.

En la década de 1970, la empleabilidad fue considerada una medición de deficiencias de cualificación profesional que reflejaba la distancia entre características individuales y requerimientos de producción y aceptabilidad en el mercado de trabajo. En esta línea, Forrier y Sels (2003), sugieren que el foco de atención de la literatura sobre empleabilidad pasó del análisis de las actitudes y la propia imagen de los trabajadores hacia el análisis de los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para acceder a un trabajo. Este hito supuso la proliferación de programas de intervención orientados al entrenamiento para la selección y en otros programas complementarios sobre “cómo vestir” o “cómo presentarse” a una entrevista de trabajo. Algunas de las contribuciones más representativas de este periodo las podemos encontrar en Spence, M. (1973), Hoyt, K.B. (1978) o McClelland, D.C. (1973).

En los años 80 se produce una disminución estructural de la oferta de empleo lo que supuso una disminución colectiva de acceso a los circuitos de la economía y de oportunidades. Con este panorama, el enfoque y la investigación sobre empleabilidad gana peso desde la perspectiva de los recursos humanos, entendiendo la empleabilidad como una herramienta para optimizar y distribuir eficazmente el capital humano y poder hacer frente así a los cambios que se estaban dando en la producción, en los mercados y en las empresas.

Para Gazier (2001) en los años 80 surge la noción de empleabilidad asociada a la “iniciativa”, el énfasis se centra en la responsabilidad individual y la capacidad para activar procesos de acumulación de “capital humano” y “capital social” o de posicionamiento en los mercados de trabajo mediante la generación de redes sociales. Desde esta noción se destaca las características y habilidades relacionales de la persona, más allá de las individuales.

Con los años 90, el foco de atención se vuelve a poner en los conocimientos, habilidades y competencias para acceder a un empleo, si bien, la concepción del empleo en los años noventa dista mucho de la de la década de los

setenta. La empleabilidad ya no se considera importante sólo para aquellos que están desempleados, sino también para toda la población activa. Hillage y Pollard (1998) señalan que el interés que provocó el término estaba dirigido fundamentalmente por dos elementos: los cambios en las políticas de empleo, que habían puesto mayor énfasis en el desarrollo de ciertas habilidades en un contexto de competitividad económica, y la finalización, para algunos sectores de la población, de la idea de ‘empleo para toda la vida’. Es a partir de ésta época cuando proliferan los trabajos sobre la formación continua y el aprendizaje a lo largo de la vida (Lemoine, 1997; De Keyser, 1997; Hesketh et al., 1994; Rodríguez et al., 1993; Goldstein, 1993).

Para Gazier (2001) los años 90 suponen la aparición de una noción de la empleabilidad “*interactiva*”, asociando la empleabilidad a la capacidad relativa de una persona para obtener un empleo significativo, dada la interacción entre características personales y mercado de trabajo. Este modelo reintroduce las dimensiones individual y colectiva en las cuales la medición considera perfiles, estadísticas, trayectorias y circunstancias en función del mercado de trabajo. En este sentido las acciones sobre la empleabilidad tienen que ver no solamente con las acciones individuales sino con las políticas estatales de mercado y con la promoción de oportunidades reales para las personas

Iniciado el siglo XXI, el término empleabilidad ha entrado a formar parte del vocabulario común (Suárez Lantarón, 2012) para abarcar y explicar muchos aspectos del trabajo y de la carrera, siendo utilizado de modo generalizado en la literatura de gestión de recursos humanos, en documentos de políticas del gobierno o por los empleadores. De hecho, autores como Rajan, Van Tupen, Chapple y Lane (2000, citados en Rothewell y Arnold, 2007, p. 24) describen el término como “una de las palabras que ha pasado a ser un cliché, de uso común, sin la etapa intermedia de significado”.

Actualmente, la empleabilidad se considera principalmente una alternativa a la inestabilidad en el empleo. No sólo es importante para estimular la entrada en el mercado laboral, sino también para garantizar las posibilidades de desarrollo profesional dentro y fuera de las fronteras de las organizaciones. Así

la literatura sobre la empleabilidad se centra en estos momentos en la capacidad de las personas para adquirir un puesto de trabajo, mantenerlo y promocionar profesionalmente dentro o fuera de la empresa. En este escenario, toma especial relevancia el concepto de “Contrato Psicológico” entre empleadores y empleados de Hiltrop, J.M. (1995), según el cual, se espera de los empleados que asuman la responsabilidad por su propia carrera. A cambio, el empleado espera del empleador que ofrezca su apoyo y los servicios necesarios para mejorar su empleabilidad.

Tal y como adelantábamos en la introducción de este capítulo, bajo el término empleabilidad se recogen aspectos, conceptos y razones en relación con el empleo o el desempleo y con distintas interpretaciones según el punto de vista de quien a él se refiera: sociedad, gobierno, empleadores, jóvenes, académicos, etc. (Suárez Lantarón, 2012).

Son numerosos los autores e instituciones que han aportado su definición de empleabilidad, reflejando en cada caso un acento o foco de interés determinado, a continuación se aportan alguna de las definiciones más relevantes y consensuadas.

### **1.1.3. La empleabilidad como capacidad.**

Comenzaremos con la definición de Campos (2003) y Rentería (2004) que coinciden en señalar que la empleabilidad no existe en la lengua castellana, de hecho, actualmente sigue sin estar recogida en el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. Proviene de la palabra inglesa “*employability*” y constituye una síntesis de *employ* (empleo) y de *ability* (habilidad), por tanto, el significado más estricto de empleabilidad sería “habilidad para el empleo” o “habilidad para obtener o conservar un empleo”.

En esta misma línea encontramos una serie de autores que aportan definiciones similares:

- Silla, Gracia y Peiró (2005: p.99) definieron la empleabilidad como “la capacidad para encontrar otro trabajo en caso de perder o abandonar el actual”.
- Van der Heijden (2002: p.44) la define como la “capacidad de ser empleado en un trabajo”.
- Hillage y Pollard (1998: p.15) “la capacidad de los individuos para obtener un empleo inicial, mantener el empleo, moverse entre roles dentro de la misma organización, obtener un empleo nuevo si se requiere, e idealmente, asegurar un trabajo adecuado y suficientemente satisfactorio”.
- Para la Organización Internacional del Trabajo la empleabilidad atiende a la adquisición de competencias y cualificaciones transferibles, con el fin de reforzar la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y formación (Organización Internacional del Trabajo, 2004).
- Cáritas (1999), propone una definición de empleabilidad partiendo de la base de que es una capacidad de la persona para adaptarse a la oferta de empleo. Considerar la empleabilidad como una capacidad implica asumir que se puede adquirir y desarrollar, es decir, se puede aprender y, por lo tanto, intervenir en ella.

También encontramos otro grupo de autores e investigadores que ponen el acento en la motivación:

- Lee Harvey (1999) define la empleabilidad como “la propensión del graduado de exhibir atributos que los empleadores anticipan que serán necesarios para el efectivo funcionamiento futuro de su organización (empresa)”. Esta definición implica que: la empleabilidad está referida a personas que quieren trabajar; los empleadores tienen una idea de los atributos que son necesarios; los atributos deseados en los graduados estén ligados a requerimientos futuros; los empleadores tienen mecanismos para determinar si los graduados muestran los atributos apropiados.



- También los holandeses De Grip, Loo y Sanders resaltan el elemento motivacional: “Empleabilidad se refiere a la capacidad y la disposición de los trabajadores para permanecer atractivos para el mercado laboral (factores de oferta), para reaccionar y anticipar los cambios en las tareas y en el ambiente de trabajo (factores de demanda), facilitada por los instrumentos de desarrollo de recursos humanos disponibles para ellos (instituciones)” (De Grip, Loo y Sanders, 2004: 249).

Ambas definiciones tiene en común el señalar como límite a la potencial empleabilidad de los jóvenes el hecho de que se quiera trabajar, o lo que es lo mismo, se dispongan de habilidades personales pro-empleo. Por tanto, en ambas definiciones, la voluntad de buscar activamente trabajo es un componente central de la empleabilidad. Para estos autores si no hay voluntad o motivación la empleabilidad sería nula.

Otro grupo de autores han puesto el énfasis en la capacidad para desempeñar diferentes tareas orientando el concepto de empleabilidad hacia el de flexibilidad y/o adaptabilidad laboral:

- Thijssen (2000, p.9) define empleabilidad como “la capacidad individual para desempeñar una variedad de funciones en un mercado laboral dado”.
- Groot y Maassen van den Brink (2000, p.574) relacionan la empleabilidad con “el número de tareas que pueden asignarse a un trabajador o la cantidad de asistencia necesaria en el trabajo”.

En cualquier caso un alto nivel de empleabilidad dependerá en gran medida de la formación recibida, mediante la cual la persona adquiere el nivel de competencia exigido en el mercado laboral (Cajide et al. 2004).

Se debe destacar además que, la empleabilidad desde este enfoque de capacidades individuales tiene una fuerte carga subjetiva, mediante la percepción del propio trabajador, en función de su nivel de conocimientos, habilidades y actitudes (Knight y Yorke, 2002), y de la situación objetiva del mercado laboral (Ripoll, et al, 1994).

En términos de esta aproximación subjetiva, destacan las definiciones de varios autores:

- Trevor (2001) concibe la empleabilidad como “la facilidad percibida de movimiento en el mercado laboral”
- Ripoll et al. (1994, p.82) 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”.
- Gamboa et al. (2007, p.8) definen la empleabilidad 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”.

Todas estas definiciones tienen en común una visión de la empleabilidad desde el enfoque individual de la persona. La mejora de la empleabilidad pasa por la educación o formación como medio para desarrollar una serie de habilidades y capacidades individuales que harán que el individuo tenga más posibilidades de obtener, mantener o mejorar su empleo.

#### **1.1.4. La empleabilidad interactiva.**

Hasta el momento, las definiciones citadas coinciden en dar mayor importancia a los factores personales asociados a la empleabilidad (específicamente la iniciativa, la flexibilidad y la capacidad para relacionarse y adaptarse), más que a otros factores sociales y de contexto (raza, credo, cierre y creación de empresas, recortes salariales, reducción de cargos, oferta laboral, entre otros). No obstante, los investigadores reconocen que estos factores suelen ser usados como criterios de exclusión no oficializados en los procesos de selección o de retiro (Martínez González, 2011).

Para algunos autores la empleabilidad no depende sólo de las características de la persona y su preparación para desempeñar una variedad de funciones, sino que también las características del contexto influyen en las

oportunidades de empleo disponibles en el mercado, así por ejemplo Forrier y Sels definen la empleabilidad como “la oportunidad de los individuos de tener un empleo en el mercado laboral interno y/o externo” (2003, p. 106). En la misma línea Orgemer (2002: 65), la define como la “oportunidad del trabajador a acceder a un empleo que cumpla con sus expectativas, con su formación y con su trayectoria profesional”, recalcando la implicación no sólo del trabajador, sino de la propia empresa.

Como se comentó con anterioridad, en la década de los 90 aparece una nueva noción de la empleabilidad que Gazier (2001) acuñó como empleabilidad “interactiva”.

En este línea de trabajo, P. Knight y M. Yorke proponen una definición que combina la dimensión personal de la empleabilidad (características individuales) y la relativa (relacionada con el mercado laboral), así para estos autores la empleabilidad es entendida como “un conjunto de logros, conocimientos y atributos personales que hacen de los individuos más propensos a obtener un empleo y éxito en su elección profesional” (2001, p. 5). Y señalan tres puntos a tener en cuenta en esta definición:

- a. La empleabilidad es probabilística, es decir, no hay certeza de que la posesión de una serie de características deseables se conviertan en empleo en el mercado laboral: hay demasiadas variables socioeconómicas influyen en el resultado final.
- b. La elección profesional puede estar limitada. Las personas pueden tener que aceptar que su primera opción no es realista en las circunstancias imperantes, y se rijan menos por las habilidades que se han desarrollado.
- c. El éxito en un puesto de trabajo no puede ser explicado exclusivamente por la obtención de un título o una cualificación. Existen una serie de experiencias vitales que también influirán en el desempeño y el éxito futuro.

De esta manera, si bien se acepta la importancia de la acción individual, este enfoque trata de equilibrar su importancia con el desarrollo de algunas de

las ideas de la escuela francesa respecto a la empleabilidad como flujo de factores estructurales. Por lo tanto, la empleabilidad de la persona está en parte relacionada con la empleabilidad de los otros en el mercado de trabajo, no solo como competidores, sino también en el sentido de que los altos niveles de empleabilidad dispersa podrían atraer nuevas oportunidades de empleo a un área o sector concreto. Desde este enfoque también hay que tener en cuenta el estado de la demanda y el mercado a nivel local, nacional e internacional, así como las políticas y normas que afectan al mercado laboral y la economía. Por lo tanto, desde el enfoque interactivo, la empleabilidad es un desafío que va más allá de la responsabilidad del propio sujeto implicando también a los empleadores y los responsables políticos.

McQuaid, Green, & Danson (2005), definen muy bien esta idea, estos autores argumentan que el concepto de empleabilidad es útil en ambas formas: individual y contextual. La perspectiva de la empleabilidad ligada a las capacidades e iniciativas del individuo es muy valiosa para detectar y generar un mapa de habilidades, destrezas y competencias que se deben entrenar apoyando así a las políticas y prácticas nacionales e institucionales encaminadas a mejorar la empleabilidad de los ciudadanos. Sin embargo, estos autores también sostienen que asumir la definición de empleabilidad como una interacción entre el sujeto y el mercado genera una visión más global y completa del fenómeno, y por tanto, abre nuevas vías para influir y mejorar la empleabilidad individual actuando en el contexto además de en el plano individual.

#### **1.1.5. La empleabilidad como construcción social.**

Según Casalli, Ríos, Teixeira y Cortella (1997, p. 22), la empleabilidad es "una construcción social evolutiva y dinámica y no una atribución aislada y exclusiva de los individuos; esa construcción emerge ligada a otros requisitos cada vez más exigidos: la calidad de vida y del trabajo como derechos sustantivos". Es por tanto una condición de preparación para afrontar demandas inmediatas o futuras del mercado de trabajo que implica la aprehensión de objetivos móviles, así como aprender a aprender y utilizar el conocimiento en el desarrollo social y humano a través del trabajo (Rodríguez

Mora, 2010). Desde esta perspectiva, la empleabilidad se aproxima al concepto de socialización laboral que se abordara en apartados próximos, dado que, además de conocimientos, habilidades y capacidades, aglutina un conjunto valores, actitudes y creencias hacia el trabajo.

Desde el paradigma de la construcción social, se debe considerar la influencia de los empleadores, ya que finalmente son quienes deciden y aprueban los aspectos necesarios y de interés para la organización (Knight y Yorke, 2001). Ello se constituye en una de las razones por las cuales los contenidos que surjan en torno a la empleabilidad, no pueden ser abordados desde una perspectiva única, pues ésta es construida a partir de múltiples *actores sociales*.

En este sentido, Rentería-Pérez, E. y Malvezzi, S. (2008) discurren y señalan a cuatro de estos actores sociales implicados directa y fenomenológicamente en el manejo de la empleabilidad: a) los empleadores, b) los profesionales del mercado de trabajo considerados como de alta empleabilidad, c) los profesionales considerados de bajo interés del mercado o de baja empleabilidad, d) los “hacedores de políticas” o grupos gremiales.

Los empleadores son las personas que deciden los criterios sobre quién y cómo y efectúan la contratación, sus consideraciones sobre qué es empleable afectan directamente sobre de empleabilidad del potencial candidato. Sin embargo, recae en éste la responsabilidad de cumplir con los requisitos exigidos independientemente de la formación y espacios a que ha tenido acceso. De esta manera la responsabilidad de la empleabilidad recae sobre el trabajador a partir de los criterios del “empleador” reflejados en las prácticas de recursos humanos como llaman la atención autores como Lefkowitz (2003), Legge (1995), Prilleltenski (1994) e Hirata (1997).

En consecuencia, la empleabilidad se remite necesariamente a la noción de competitividad en la cual las personas se ven sometidas a la doble imposición de ser competentes y competitivos en un mercado laboral con demandas y requisitos cambiante (Rentería-Pérez & Malvezzi, 2008). Es en esta noción de competitividad donde entran en juego los propios profesionales y los propios

trabajadores como actores sociales, en la medida que proporcionan un rasero con el que evaluar y valorar lo empleable, es decir, las habilidades y competencias consideradas de interés o no, y por tanto relacionadas con una alta o baja empleabilidad.

La construcción de un nombre en el mercado de trabajo es más que tener un buen título que aunque es necesario, no es suficiente para competir. Las posibilidades se incrementan cuando el aspirante posee y demuestra competencias “clave” o “transferibles”. Lo que se busca entre los profesionales competentes es escoger al que demuestre manejar mayor complejidad (Rentería & Enríquez, 2006).

Desde esta perspectiva de construcción social de la empleabilidad, son igual de importantes otro conjunto de actores sociales que desde otros planos pueden influir tanto en el propio fenómeno de la empleabilidad como en los significados que construyen los otros actores, así los políticos desde el plano ejecutivo y estratégico, las agrupaciones de trabajadores y empresas desde el plano profesional, o los docentes y educadores desde el plano formativo pueden estar influyendo directamente en la construcción de lo que se entiende por empleabilidad como en la forma en que los otros actores implicados (trabajadores, empleadores, familia, etc.) interpretan y actúan.

En ese orden de ideas y a modo de conclusión, como sugieren Rentería y Andrade (2007) la empleabilidad constituye una competencia de los individuos que se construye socialmente. Los individuos son los responsables de su formación y de aceptar las consecuencias de las decisiones que ellos mismos toman; por otro lado las organizaciones y las instituciones representan de manera explícita o implícita los conocimientos, habilidades, competencias y características que hacen a una persona empleable, siendo además responsables de crear, regular y gestionar las condiciones para que se produzca el proceso de socialización.

La empleabilidad constituye una construcción social evolutiva y dinámica, y no un atributo aislado de los individuos. Es una competencia educable en la medida que se puede preparar al individuo para afrontar de manera flexible

demandas inmediatas o futuras del mercado de trabajo, lo cual implica la necesidad de aprender a aprender y la exigencia de usar el conocimiento en el desarrollo social y humano a través del trabajo.

#### **1.1.6. La empleabilidad desde el análisis de las trayectorias laborales.**

Desde el análisis de las trayectorias laborales se puede considerar que la empleabilidad incrementa las probabilidades de conseguir y mantener un empleo acorde con las propias preferencias a lo largo de la vida. La empleabilidad les permite una “estabilidad dinámica” que en el contexto actual contribuye a la seguridad laboral. De tal forma, que la experiencia y la formación de las personas empleables, fomentan la continuidad en el mundo laboral (no necesariamente en una empresa particular) debido a que se adaptan a los cambios de empresa, a los grupos de trabajo y a las exigencias laborales (Gracia, Martínez-Tur y Peiró, 2001).

Por sus características estas personas poseen mayores probabilidades de obtener un empleo de calidad y acorde con sus expectativas y preferencias. Como señalan Forrier y Sels (2003a) la calidad del trabajo puede considerarse una consecuencia de la empleabilidad. En ese sentido, Hillage y Pollard (1998) manifiestan que una persona empleable no solo es capaz de encontrar un empleo, sino de lograr uno satisfactorio y adecuado.

En un contexto laboral tan dinámico, algunos autores han postulado que la empleabilidad se puede conceptualizar como una fuente de estabilidad, destacando la importancia de la empleabilidad como forma de seguridad laboral alternativa a la tradicional (Finn, 2000; Truch, 2001 y Stone, 2001).

Kanter (1989) señala que si la seguridad no puede seguir procediendo de la permanencia en el empleo, debería provenir del hecho de ser empleable. Hace algunos años las organizaciones podían asegurar la lealtad de sus trabajadores a cambio de estabilidad laboral. Sin embargo, en la actualidad esto es mucho más difícil, de este modo una de las alternativas para garantizar la estabilidad pasa por asegurar la empleabilidad.

A este respecto, Álvarez y Miles (2005: pag. 5) señalan que “la idea básica que hay detrás del concepto de empleabilidad es que, en la medida en que los trabajadores no pueden esperar que su empresa les asegure la estabilidad laboral, deberían tratar de que al menos les asegure su empleabilidad futura...” “... La empleabilidad de un trabajador la podemos entender de forma intuitiva como su mayor o menor facilidad a la hora de encontrar un trabajo en el mercado laboral”.

Por tanto desde una perspectiva organizacional, mejorar la empleabilidad de un trabajador consistiría en aumentar su valor en el mercado de trabajo facilitándole el acceso futuro a nuevos puestos de trabajo (Rodríguez Mora, 2010).

Van der Heijden y Van der Heijden (2006) proporcionan algunos elementos fundamentales de la empleabilidad como fenómeno organizacional:

- a. La empleabilidad es ventajosa para el logro de resultados de la carrera de trabajador y de la organización.
- b. En el nivel del trabajador, la empleabilidad es ventajosa tanto para el desempeño presente en su trabajo como en los resultados de la carrera
- c. Además de conducta adaptativa, la empleabilidad puede contener elementos personales tales como personalidad, actitudes, motivación y habilidades.
- d. La empleabilidad representa la combinación de competencias específicas y competencias genéricas. De este modo la dimensión de experiencia ocupacional se complementa con cuatro competencias más generales: Anticipación y optimización, Flexibilidad personal, Sentido corporativo, y Equilibrio.

La investigación sobre trayectoria laboral consiste en registrar y analizar las posiciones sucesivas que las personas van ocupando en las relaciones de trabajo, durante su vida o, más frecuentemente, durante un período determinado de ésta. Su principal propósito es obtener más precisión en el



registro de los cambios que se suceden y, al mismo tiempo, expresarlos en una síntesis que dé cuenta del movimiento ocurrido en el conjunto del período.

Conocer el tránsito que hacen las personas a través de sus diferentes empleos, registrando, específicamente, los cambios que experimentan en sus condiciones laborales, en el ingreso que obtienen del trabajo y en la calidad de los empleos a los que sucesivamente van accediendo, pero sobre todo, la variación en el prestigio adscrito a las posiciones que van ocupando en la estructura jerárquica de los empleos, y la calidad de vida que con ello van conquistando.

La trayectoria laboral, descrita según estos elementos, ha sido un componente muy significativo para caracterizar la movilidad social de determinados grupos o segmentos de la población y para evaluar, en último término, la permeabilidad, la segmentación o los rasgos estamentales del propio sistema de estratificación en una u otra sociedad.

En un contexto en que la movilidad es un carácter clave, captar precisamente los rasgos de lo cambiante, de lo fugaz, se ha vuelto un objetivo central, no fácil de alcanzar, al cual se aporta de distintas formas, con metodologías diversas. Entre éstas, los estudios de trayectorias laborales, parecen muy pertinentes, en cuanto enfatizan precisamente la captación del cambio, de lo móvil.

Al mostrar, en efecto, la evolución de la posición laboral de los individuos, los estudios de trayectorias laborales contribuyen a desentrañar la dinámica del mercado laboral, manteniendo sobre éste una mirada constante, sostenida durante todo un período. La información que generan es útil para adecuar mejor la oferta y la demanda de empleo y disminuir los desajustes de mercado que provocan desempleo; proveen de nuevas orientaciones para actuar con mayores certezas en la formación y capacitación, en los programas de orientación para el empleo, en la definición de intermediaciones que faciliten los ajustes y en diversas otras políticas.

Vargas (2000) describe la trayectoria como la "sucesión de actividades de desarrollo que implican una educación formal e informal, una formación y una experiencia laboral idóneas que conducen al individuo a puestos de mayor jerarquía" (p. 3). Este concepto se complementa con lo expresado por Boado (1996) sobre la forma en que la reconstrucción de las trayectorias permite recuperar el bagaje de saberes, habilidades y destrezas adquiridas por el egresado o trabajador en el desarrollo de su vida profesional. Vargas (2000) incluye la noción grado de libertad para señalar la disposición secuencial con la que se realizan los movimientos de una carrera laboral, entendida ésta como la historia laboral que es común a una porción de la fuerza de trabajo y a una estructura de mercado dentro de la cual se desarrollan las vidas laborales de los egresados.

Los estudios de la trayectoria laboral proporcionan datos muy relevantes para una comprensión más completa de la empleabilidad a lo largo de la vida. El análisis y caracterización de las trayectorias requiere de un método retrospectivo para la reconstrucción de los itinerarios laborales de los sujetos, debido a que gran parte del fenómeno a analizar ya ha sucedido al momento de realizar la investigación. Pueden considerarse investigaciones *ex post facto*, ya que este modelo es utilizado, como señala Fresan (2004), cuando es imposible utilizar el método experimental y no se tiene control sobre las variables, por lo que también puede considerarse un modelo comparativo causal y correlacional.

Básicamente, los instrumentos que se utilizan en un estudio de trayectorias son el cuestionario (Valenti et al., 1997; Magendzo y González, 1988; Muñoz Izquierdo, 1994; Jiménez, 2005) y la guía de entrevista (Ruiz, 2000; Vargas, 2000). En cuanto a los datos que arrojan, son mayormente de tipo cuantitativo en el primer caso y de tipo cualitativo, en el segundo.

La exhaustiva recopilación realiza por Jiménez Vásquez ponen de manifiesto que la mayoría de estudios e investigaciones en este campo se han centrado en analizar los siguientes elementos (Jiménez Vásquez, 2009):

#### **a. Trayectorias educativo–laborales:**

Interrelacionan los estadios formación académica y recorrido laboral. La trayectoria educativa se puede definir como la sucesión de estudios formales e informales que desarrollan los individuos y que influyen en el desarrollo profesional. Por lo general, se analiza simultáneamente con las trayectorias laborales u ocupacionales. Los sujetos de la investigación, en una primera etapa, se encuestan cuando son estudiantes, y en una segunda etapa, como egresados (Magendzo y González, 1988); o bien, solamente como egresados, pero se pregunta sobre su recorrido académico (Jiménez, 2005).

### **b. Trayectorias laborales:**

Su propósito es conocer el impacto de la formación profesional en el desempeño de los egresados y el recorrido laboral que desarrollan a lo largo de un periodo determinado (Muñoz Izquierdo, 1994; Valenti, et al. 1997; Martínez Martín, 2000; Ruiz, 2000; Valle y Barrón, 2001; CINTERFOR–OIT, 2001; Jiménez, 2005)

Dentro de este marco, Martínez Martín (2000:71-73) elabora la siguiente propuesta donde se identifican 6 grandes modalidades de trayectorias laborales:

- *Trayectorias de éxito precoz:* Las describen jóvenes con altas expectativas de carrera profesional o de éxito. Por lo general, conlleva una formación académica prolongada con resultados positivos o, en su defecto, la opción para una inserción profesional susceptible de mejoras graduales a partir de la formación continua y/o la promoción interna rápida. Se produce un tránsito positivo y sin rupturas hacia la vida activa.
- *Trayectorias obreras:* Las describen jóvenes orientados hacia la cultura del trabajo manual y poco cualificado. Sus horizontes laborales están limitados a la escasa cualificación profesional y a las condiciones del mercado de trabajo. Estas trayectorias no son continuas, al estar en buena medida determinadas por las recesiones económicas. Los cambios de ocupación y la ausencia de carrera en el desarrollo del oficio las caracterizan.

- *Trayectorias de adscripción familiar*: Las empresas o explotaciones familiares (agrícolas-ganaderas, venta ambulante, comercio al detalle, talleres de reparación o servicios...etc.) corresponden a estas trayectorias con amplia difusión durante la industrialización española, pero con escasa relevancia en la actualidad. Esta transición presupone una definición del horizonte de clase en función de la familia, una vinculación relativamente escasa con la formación postobligatoria, y un tránsito escuela-vida activa muy precoz.
- *Trayectorias de aproximación sucesiva*: Es una modalidad de transición basada en el ensayo-error. Se caracteriza por transcurrir por multitud de situaciones (empleo, paro, formación, subocupación... etc.) donde el ajuste de expectativas laborales también es continuo sobre la base de los resultados alcanzados y a otros factores psicosociales. Supone el retraso de la emancipación familiar y ha sido el modo dominante de transición desde la década de los ochenta.
- *Trayectorias de precariedad*: Corresponden a una inserción profesional precaria. Su paso por el mercado de trabajo está marcado por la ausencia de estabilidad y continuidad (paros intermitentes, rotación laboral fuerte y subocupación). Estas situaciones obligan a posponer la emancipación familiar al no poder asumir responsabilidades económicas y familiares. El modelo de transición precaria puede desencadenar en una inserción definitiva en el supuesto de acceder a un trabajo estable.
- *Trayectorias de bloqueo o en desestructuración*: Esta modalidad de transición corresponde a trayectorias marcadas por paro crónico y entradas circunstanciales en el mercado de trabajo secundario. Supone el bloqueo de la transición profesional y de la emancipación familiar.

### **c. Trayectorias ocupacionales:**

Analizan las ocupaciones que desempeñan los egresados en el mercado de trabajo y se reconstruyen para explicar la movilidad ocupacional de los mismos (Boado, 1996; Herranz, 1990; Jiménez, 2005)

### **d. Trayectorias de carrera o profesionales:**

El objetivo es analizar el desarrollo de la carrera profesional relacionado con la formación recibida en las instituciones de educación superior de un grupo o grupos de profesiones que desempeñan actividades afines (Vargas, 2000; Ruíz, 2000).

#### **e. Momentos de transición:**

Analizan las trayectorias atendiendo a los hitos o momentos determinantes de influencia, en la bibliografía sobre este tipo de estudios estos hitos frecuentemente son: finalización de los estudios, el acceso al primer empleo estable, el empleo a los diez años y el empleo actual.

#### **f. Factores de Influencia:**

El comportamiento de los individuos puede ser explicado a partir de elecciones y desplazamientos analizados en contextos o unidades de pequeña magnitud como la familia y las amistades. Así, en la trayectoria laboral, ocupacional o profesional de los individuos, se correlaciona una serie de factores que condicionan e influyen los distintos trayectos, por ejemplo la formación académica y continua, el género, el periodo de egreso, capital cultural, capital relacional y origen socio familiar, etc.

Algunos de los factores que más se han estudiado han sido la influencia de las redes sociales y/o el background familiar, ya que ofrecen a los egresados un apoyo financiero que les permite seleccionar un trabajo de sus preferencias aunque esto suponga un tránsito de mayor duración (Núñez y Livanos, 2010).

La titulación que el egresado elige tiene igualmente un valor en sí mismo, ya que presenta una características que hacen variar el itinerario de especialización y de tránsito al mercado laboral (García-Montalvo y Mora, 2000). Por tanto, los intercambios y actividades que realiza el titulado en su itinerario (inactividad por varios meses, estudios-empleo-estudios, estudios-paro-empleo directo, paro de larga duración, estudios permanentes por más de un quinquenio cambio de carrera, etc.) van a depender de factores que no sólo tienen que ver con las características del mercado, sino también con las

condiciones de elección y salida de las titulaciones, con las competencias y calificaciones adquiridas en el expediente de cada titulado, así como con la edad, el sexo, las redes de apoyo, y otras especificidades personales, relativas al “espíritu de logro” y motivación de cada persona (Almarcha y Cristóbal, 2000).

Por su parte, ya en 1989 algunas de las conclusiones del Proyecto “Transición” de Peiró y su equipo de investigadores señalaban lo siguiente (Peiró et. al, 1989):

- a.** los patrones de transición, que tienen en cuenta no sólo cambios fácticos, sino también intenciones y grado de éxito, son predichos de forma más adecuada por las variables psicológicas consideradas que aquellos que sólo tienen en cuenta los cambios de facto;
- b.** los cambios en el estatus ocupacional que se producen al finalizar la Formación Profesional tienen mayor incidencia sobre las variables comportamentales y actitudinales que sobre las relativas a los valores y características de personalidad;
- c.** el sexo es una variable central para entender los procesos de socialización laboral de tal modo que una buena parte de las variables psicológicas consideradas ofrecen diferencias significativas en función del sexo,
- d.** los resultados obtenidos sugieren que las estrategias de intervención en orientación vocacional deben ser diferenciadas en función del estatus ocupacional, el éxito en los estudios, las intenciones y planes para el futuro inmediato, el sexo y el tipo de estudios que cursan los sujetos.


El debate sobre la empleabilidad expuesto, deja entrever que desde sus orígenes el concepto de empleabilidad se ha ido enriqueciendo por medio de los diferentes enfoques y autores que lo han abordado.

En este sentido, desde los comienzos del siglo XIX hasta la actualidad, se puede apreciar una trayectoria histórica del concepto que describe claramente una transición desde una conceptualización centrada en la medida o tasa de empleo hacia una visión más constructiva y educativa, centrada en las

capacidades, la formación de habilidades para acceder o moverse en el mercado laboral y en las influencias de los significados y creencias de los diferentes actores del contexto laboral.

Del mismo modo, tal y como desarrollaremos en los siguientes apartados, se observa como a medida que proliferan los estudios y aproximaciones sobre el concepto, más compleja se hace su interpretación y mayor es el número de variables y parámetros que se incorporan.

**Figura 2. Distintos modos de entender la empleabilidad. En Suárez Lantarón, B (2012: p .17)**

<b>Concepción educativa de la empleabilidad</b>			<b>Empleabilidad como obtención de empleo</b>
Entendida como ajuste entre la formación recibida y la requerida		Estrategias para la búsqueda de empleo	Inserción laboral de los graduados
Currículum específico	Currículum genérico	Habilidades individuales para la búsqueda de empleo	Tasas de inserción laboral
<p>"Propensión de los graduados para mostrar atributos que los empleadores anticipan serán necesarios..." Harvey (1999)</p> <p>" Conjunto de logros-habilidades, conocimientos y atributos personales..." Yorke (2006)</p> <p>"Habilidad de los graduados para conseguir un trabajo satisfactorio..." Harvey (2001)</p> <p>"Habilidad para identificar y desempeñar oportunidades para la carrera..." Fugate (2004)</p> <p>"Competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y formación ...con miras a encontrar un trabajo..." OIT (2004)</p>		<p>"El grado de atracción que un individuo tiene para el mercado de trabajo..." García Manjón (2009)</p> <p>"La aptitud de una persona para tener un empleo..." FUNDIPE (1999)</p> <p>"Habilidad para identificar y desempeñar oportunidades para la carrera..." Fugate et. Al (2004)</p>	<p>"Las oportunidades relacionadas con la búsqueda y conservación de diferentes tipos de empleo..." Brown et. Al. (2003)</p>
		<p>"La capacidad de conseguir un empleo, mantenerlo en el tiempo y conseguir uno nuevo..." Hillage y Pollard (1999) Yorke (2006)</p> <p>"La probabilidad de obtener una vacante en un mercado de trabajo...a través de los atributos con los cuales está dotado el buscador..." OIT (2000)</p> <p>"Las oportunidades relacionadas con la búsqueda y conservación del empleo..." Brown et. Al (2003)</p> <p>"La capacidad de una persona de adaptarse a la oferta de empleo..." Cáritas (1999)</p>	
<p>"Conjunto de logros, capacidades, conocimientos y atributos personales..." Dacree Pool y Sewell (2007) Yorke (2004) Unión Europea (2006) Proceso de Bolonia (1999)</p>			

En este punto resulta interesante la organización que realiza Suárez Lantarón (2012) de las diferentes definiciones de empleabilidad en función de

los factores con que se vincula dicha forma de entender la empleabilidad (ver figura 2).

## **1.2. Modelos de Empleabilidad.**

Durante las últimas décadas, un gran número de autores han tratado de desarrollar un modelo de empleabilidad entre una amplia gama de perspectivas disciplinarias e ideológicas, en este apartado se hará un repaso por algunos de los modelos de empleabilidad que más impacto han tenido en la literatura y en las líneas de investigación de la empleabilidad.

### **1.2.1. Modelo de J. Hillage and E. Pollard.**

Dentro de la aproximación al concepto de *empleabilidad como capacidad individual*, el modelo de planteado en 1998 por J. Hillage y E. Pollard es uno de los más citados en la literatura.

En términos simples, para estos autores la empleabilidad se trata de ser capaces de obtener y mantener el trabajo. Más exhaustivamente la empleabilidad es la capacidad de moverse de manera autosuficiente dentro del mercado laboral para desarrollar el potencial a través del empleo sostenible.

Para el individuo, la empleabilidad depende de los conocimientos, habilidades y actitudes que posee, la forma que utilizan esos activos y los presenta a los empleadores y el contexto dentro del cual ellos buscan trabajo.

Esto sugiere que podemos separar cuatro elementos principales en materia de empleabilidad de las personas: los tres primeros son análogos a los conceptos de producción, comercialización y ventas (Activos, Despliegue y Presentación), y el cuarto el mercado en el que operan.



## **Activos**

Los activos de empleabilidad de un individuo comprenden su conocimiento (es decir, lo que saben), habilidades (lo que hacen con lo que saben) y actitudes (cómo lo hacen). Hay un número de categorizaciones detalladas en la literatura que, por ejemplo, distinguen entre:

- "Competencias de referencia" o morales, como las competencias básicas y los atributos personales esenciales (como la confiabilidad e integridad).
- "Competencias intermedias", como las competencias profesionales específicas (en todos los niveles), habilidades genéricas o clave (como la comunicación y la resolución de problemas) y los atributos personales clave (como la motivación y la iniciativa), y que implican habilidades.
- "Competencias de alto nivel ", que ayudan a contribuir al desempeño de la organización (por ejemplo, trabajo en equipo, la autogestión, conciencia comercial, etc.).

Otros elementos claves para la empleabilidad que se pueden encontrar en la literatura incluyen la importancia de la transferencia de estas competencias de un contexto profesional o negocio a otro, así como el papel protagonista que están tomando para los empleadores las "actitudes" en la selección de los empleados.

Para J. Hillage y E. Pollard, el mero hecho de poseer conocimientos, habilidades y actitudes relevantes no es suficiente para que un individuo se mueva eficazmente y de manera autosuficiente por el mercado laboral. También es necesario que tomen conciencia de su potencial, y además, tener la capacidad para explotar sus competencias, es decir saber comercializarlos y venderlos.

## **Despliegue**

Se refieren a un conjunto de habilidades relacionadas con la capacidad de explotar su potencial. Incluyen:

- *Habilidades de gestión de la carrera* - comúnmente identificadas como conciencia de sí mismo (es decir, el diagnóstico de los intereses profesionales y habilidades), ser consciente de las oportunidades de trabajo y sus requisitos de entrada (es decir, el conocimiento del mercado de trabajo), habilidades de toma de decisiones (para desarrollar una estrategia de ir de donde está hasta donde desea ser) y las habilidades de inserción que incluye generalmente:
- *Habilidades de búsqueda de empleo* que hace referencia a la importancia del acceso a las redes formales e informales de empleo.
- *Enfoque Estratégico* - adaptarse a la evolución del mercado laboral y ser realista sobre las oportunidades del mercado de trabajo, incluida la flexibilidad y movilidad laboral.

Es evidente que hay una importante interrelación entre las competencias y la implementación. El grado en que un individuo es consciente de lo que posee en términos de conocimientos, habilidades y actitudes y su relevancia para las oportunidades de empleo disponibles puede afectar a su disposición para llevar a cabo la formación y otras actividades diseñadas para mejorar sus habilidades, etc.

### **Presentación**

Otro aspecto clave de la empleabilidad es ser capaz de conseguir un trabajo en particular, una vez identificado. A veces este aspecto se incluye en habilidades de gestión de carrera, pero J. Hillage y E. Pollard lo exponen como un elemento separado debido a su importancia crucial para asegurar el empleo. Se centra alrededor de la capacidad de demostrar las competencias de empleabilidad " y presentarlas al mercado de una manera accesible mediante la redacción adecuada de un CV o cualquier otra herramienta de presentación, saber destacar las competencias y cualificaciones relevantes, manejar eficazmente una entrevista y sacar provecho de la experiencia laboral así como de las referencias que pueda aportar.

## **El contexto de las circunstancias personales y el mercado laboral**

Por último la capacidad de obtener o actualizar las competencias de empleabilidad depende de las circunstancias personales y contextuales del individuo y la interrelación entre los dos. Esto implica:

- Circunstancias personales como responsabilidades familiares, discapacidad y problemas domésticos específicos pueden afectar su capacidad de buscar diferentes oportunidades y pueden variar durante el ciclo de vida de un individuo; mientras.
- Factores externos tales como la demanda macroeconómica, la dinámica y nivel de ofertas de trabajo en su mercado de trabajo, ya sea local o nacional; el cuerpo normativo que regula el mercado de trabajo, de prestaciones y la contratación, el empleador y el comportamiento de selección, etc.

Partiendo de este modelo J. Hillage y E. Pollard proponen una serie de puntos prioritarios para elevar el perfil de habilidades de la masa laboral existente, especialmente en los niveles más bajos para impulsar la flexibilidad y la competitividad.

Para los empleadores las prioridades pueden ser ayudar a sus trabajadores a desarrollar tanto las competencias explícitas por su valor inmediato para la organización, como aquellas competencias relacionadas con la transferencia del potencial del trabajador a otros trabajos y puestos ya que tienen un valor a largo plazo más amplio, generando una sensación de seguridad, y fomentando el compromiso, la asunción de riesgos y la flexibilidad entre los empleados.

Para el individuo la necesidad es potenciar aquellos aspectos de su empleabilidad que más mejorarán sus oportunidades a la luz de sus circunstancias.

Por tanto, para estos autores la mejora de la empleabilidad pasa por un trabajo centrado en el individuo ya sea mejorando sus competencias o bien

proporcionándole la información necesaria para pueda tomar decisiones acertadas en función de sus circunstancias personales. “La empleabilidad es una ecuación de dos caras y muchas personas necesitan diversas formas de apoyo para superar las barreras físicas y mentales para el aprendizaje y el desarrollo (es decir, la actualización de sus activos). Empleabilidad no se trata sólo de las competencias profesionales y académicas. Las personas necesitan información relevante y útil del mercado de trabajo para ayudarles a tomar decisiones informadas acerca de las opciones del mercado de trabajo disponibles para ellos. También pueden necesitar ayuda para darse cuenta de que tal información sería útil y para interpretar esa información y convertirla en inteligencia. Finalmente las personas también necesitan de oportunidades para hacer las cosas diferentes, para tener acceso a la formación pertinente y el empleo.” (Hillage y Pollard, 1998, p.5)

### **1.2.2. Modelo de McQuaid y Lindsay.**

McQuaid y Lindsay (2005) proporcionan uno de los modelos de empleabilidad interactiva más completos e ilustrativos.

Estos autores sugieren que la empleabilidad es el resultado de la interacción de 3 grupos de factores: Factores individuales, circunstancias personales y factores externos (En McQuaid and Lindsay, 2005: 209-10).

#### **FACTORES INDIVIDUALES**

- **Habilidades de empleabilidad y atributos.**

- *Atributos esenciales:* Habilidades sociales básicas; Honestidad e integridad; presentación personal de base; fiabilidad; disposición para el trabajo; comprensión de las acciones y consecuencias; actitud positiva hacia el trabajo; responsabilidad; autodisciplina.
- *Competencias personales:* Proactividad; Diligencia; automotivación; juicio; iniciativa; la asertividad; la confianza; actuar de forma autónoma
- *Competencias de redacción básicas:* Redacción; escritura; aritmética; presentación verbal.

- *Competencias Claves Transferibles*: Razonamiento; resolución de problemas; capacidad de adaptación; gestión del trabajo-proceso; trabajo en equipo; tarea personal y la gestión del tiempo; movilidad funcional; habilidades básicas en TIC; habilidades interpersonales y de comunicación básicas; habilidades de servicio al cliente emocionales y estéticas.
- *Competencias de Alto Nivel Transferibles* : Trabajo en equipo; pensamiento empresarial; conciencia comercial; aprendizaje continuo; la visión; habilidades específicas del trabajo; habilidades empresariales
- *Cualificación*: Calificaciones académicas y profesionales formales; cualificaciones específicas del trabajo.
- *Conocimiento práctico de base*: Experiencia laboral; competencias laborales generales y aptitudes personales; habilidades transferibles comúnmente valorados (como conducir); habilidades específicas ocupacionales.
- *Situación laboral actual*: duración del desempleo / empleo; número y duración de los períodos de desempleo / inactividad; "balance" de la historia del trabajo.
- **Características demográficas.**
  - Edad, género, etc.
- **Salud y bienestar.**
  - *Salud* : Salud física actual ; salud mental actual ; historia médica; bienestar psicológico
  - *Discapacidad* : Naturaleza y alcance de : discapacidad física ; discapacidad mental; problemas de aprendizaje
- **La búsqueda de empleo.**
  - El uso eficaz de los servicios de búsqueda / recursos formales de información ( incluyendo las TIC ) ; la conciencia y el uso efectivo de las redes sociales informales ; capacidad para completar las diferentes modalidades de CV / aplicación ; habilidades de la entrevista / presentación ; acceso a las referencias ; la conciencia de las fortalezas y debilidades ; el conocimiento de la ubicación y

el tipo de oportunidades en el mercado laboral; enfoque realista de la orientación laboral

- **Adaptabilidad y la movilidad**
  - Movilidad geográfica; flexibilidad salarial; flexibilidad en el trabajo (horas de trabajo , ocupaciones , sectores )

#### CIRCUNSTANCIAS PERSONALES.

- **Circunstancias del hogar.**
  - *Responsabilidades familiares* cuidado de los niños, los parientes ancianos, etc.
  - *Otros circunstancias familiares y responsabilidades* compromisos financieros a los niños u otros miembros de la familia fuera de la casa de la persona ; compromisos emocionales y / o de tiempo a los miembros de la familia u otras personas
  - *Otras circunstancias de uso doméstico:* La capacidad de acceder a una vivienda segura, asequible y adecuada
- **Cultura del trabajo.**
  - La existencia de una cultura en la que se fomenta el trabajo y el apoyo en la familia, entre los compañeros u otras relaciones personales y la comunidad en general.
- **Acceso a recursos.**
  - *Acceso para el transporte:* acceso a la propiedad o fácil acceso el transporte privado; capacidad de caminar distancias adecuadas.
  - *Acceso al capital financiero:* Nivel de ingresos familiares; extensión y duración de cualquier dificultad financiera; acceso a fuentes formales e informales de apoyo financiero; la gestión de los ingresos y la deuda.
  - *El acceso capital social:* Acceso a las redes de apoyos personales y familiares; acceso a las redes formales e informales de apoyo comunitario; número, alcance y estado de los contactos de redes sociales informales.

#### FACTORES EXTERNOS

- **Factores de la demanda.**

- *Factores del mercado de trabajo:* Nivel de demanda local y regional u otra; la naturaleza y los cambios de la demanda local y regional (niveles de habilidad requeridos; estructura ocupacional de las vacantes; sectores en los que se concentra la demanda); ubicación, centralidad / lejanía de los mercados de trabajo locales en relación con los centros de la industria / empleo; nivel de competencia por los puestos de trabajo; acciones de los competidores de los empleadores; cambios en las preferencias de los clientes, etc.
- *Factores macroeconómicos:* La estabilidad macroeconómica; a medio y confianza de las empresas a largo plazo; nivel y la naturaleza de la demanda de trabajo dentro de la economía nacional
- *Características de las vacantes:* Remuneración; condiciones de trabajo; hora y la prevalencia del trabajo por turnos de trabajo; oportunidades para la progresión; extensión de tiempo parcial, temporal y trabajo informal; disponibilidad de las posiciones de nivel de entrada '
- *Factores del Reclutamiento:* Procedimientos de reclutamiento y selección formal de los empleadores; preferencias generales de selección de los empleadores (por ejemplo, para la experiencia reciente); canales de búsqueda de los empleadores (métodos de búsqueda de personal, cuando la contratación); la discriminación (por ejemplo, sobre la base de la edad, género, raza, lugar de residencia, la discapacidad, la duración del desempleo); la forma y el grado de utilización de los empleadores de las redes informales; exigiendo sólo calificaciones o credenciales apropiadas
- **Activación de los factores de apoyo**
  - *Política de empleo :* Factores Accesibilidad de los servicios públicos de empleo y la tecnología de intermediación (como la búsqueda de trabajo / asesoramiento) ; la penetración de los servicios públicos (por ejemplo, el uso y la credibilidad entre los empleadores CV / trabajo) ; incentivos dentro del sistema de beneficios fiscales; existencia de "bienestar para trabajar ' /

activación y la presión a aceptar puestos de trabajo; accesibilidad y limitaciones en la formación ; extensión de las políticas de desarrollo local / regional ; medidas para facilitar la transición escuela-trabajo y abordar las cuestiones de empleabilidad en la escuela y la universidad

- **Otros factores de política**

- Que permite la accesibilidad y asequibilidad de los transportes públicos, guardería y otros servicios de apoyo

Gran parte del debate sobre educación y empleabilidad se ha centrado en la primera celda superior izquierda, tratando de identificar una lista de competencias de empleabilidad y atributos que deben ser enseñados por las instituciones educativas (por ejemplo, Harvey y Green 1994; Coopers y Lybrand 1998; Lees 2002; Hartshorn y Sear 2005; OIT 2004; Delgado et al 2005; Martínez-González 2011; Martín-González y Pérez Esparrells 2013).

Incluso en la columna de factores individuales, este modelo deja claro que no se trata de una simple cuestión de la construcción de habilidades y actitudes en el sistema educativo. Como es típico en muchas respuestas políticas a la empleabilidad, tales habilidades necesitan ser apoyadas por la búsqueda de empleo, habilidades a menudo desarrolladas por los servicios de orientación laboral y de empleo. También dentro del grupo de factores individuales existe la necesidad de considerar el impacto de los factores de salud (que refleja el modelo socio-médica de la empleabilidad); la edad y el sexo; así como la capacidad de adaptabilidad y movilidad.

La segunda columna refleja los factores circunstanciales que afectan a la empleabilidad y que, a título personal, se pueden considerar un producto de la interacción de factores individuales y factores del entorno.

La tercera columna refleja la importancia que otorga el modelo a los factores económicos y políticos más amplios (Berntson, Sverke y Marklund 2006). En efecto, se argumenta que hay una necesidad también para considerar las dinámicas sectoriales (de Grip, van Loo y Sanders 2004; Gore 2005). Por lo



tanto, las políticas educativas, económicas y sociales también son variables que incidirán en la empleabilidad de los ciudadanos. De este modo, y sirva como ejemplo, la empleabilidad de una madre soltera no será igual en un país o región donde existan una políticas y recursos de conciliación familiar y laboral frente a otro país con escasos recursos o políticas dirigidas a la conciliación familiar y laboral. Del mismo modo, el peso que pueda tener la capacidad de movilidad en la empleabilidad de una persona será distinto en función del estado de las vías de comunicación y transporte de la región, o de las condiciones de acceso a una vivienda.

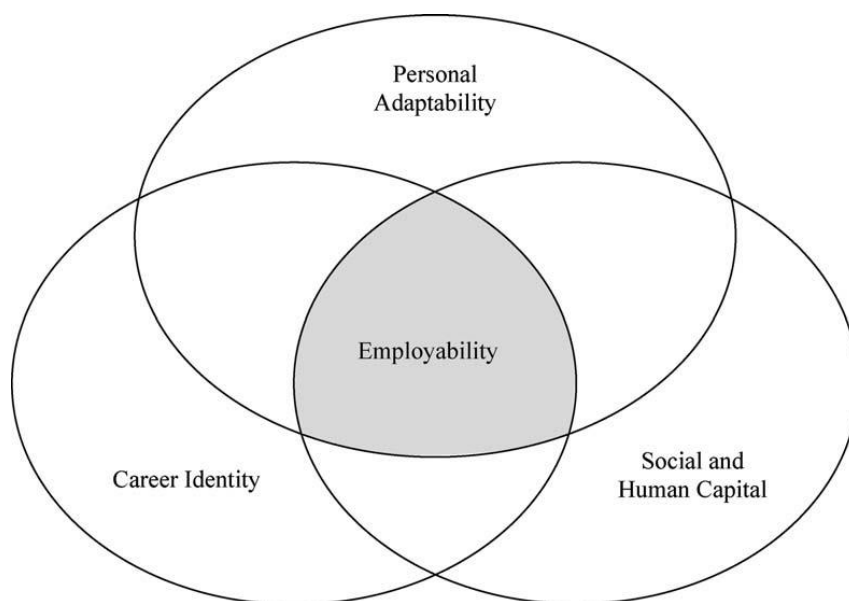
### **1.2.3. Modelo de Fugate y colaboradores.**

Mel Fugate, Angelo J. Kinicki y Blake E. Ashforth desarrollan un concepto de empleabilidad centrado en el individuo como agente dinámico en un entorno dinámico.

En la misma línea que proponen otros autores como D. Chan (2000), para Fugate y sus colaboradores un individuo es empleable en la medida en que puede valerse eficazmente de factores personales para negociar las demandas ambientales (Chan, 2000). Los autores justifican un constructo centrado en factores personales como la identidad profesional, la capacidad de adaptación personal y social y capital humano, porque el individuo no tienen prácticamente ningún control sobre otros criterios de contratación de los empleadores como la edad o la experiencia laboral, lo que comúnmente se ha denominado factores externos de empleabilidad.

Para estos autores la empleabilidad del individuo aglutina un conjunto de constructos centrados en la persona que se combinan sinérgicamente para ayudar al trabajador a adaptarse eficazmente a los ingentes cambios que se dan en el mercado de trabajo. Traduciendo a los autores la “empleabilidad es una colección sinérgica de características individuales que están potenciadas y dirigidas por la identidad profesional del individuo” (Fugate et al, 2004: 18).

**Figura 3. Modelo Heurístico de Empleabilidad. En Fugate et al (2004)**



El modelo de empleabilidad de Fugate y colaboradores encarna una combinación sinérgica de la identidad profesional, la adaptabilidad personal, y el capital social y humano.

La empleabilidad captura por tanto aspectos de cada una de estas tres dimensiones que facilitan identificar y aprovechar las oportunidades de carrera dentro y entre organizaciones.

Ahora bien, cada una de las dimensiones de la empleabilidad tiene un valor de forma independiente, sin embargo, en concierto generan un concepto que llamamos la empleabilidad. Por lo tanto, es la combinación sinérgica de estas tres las dimensiones lo que dan lugar y valor a la empleabilidad:

- a) *Identidad profesional*: Se asemeja a constructos como identidad de rol, identidad ocupacional e identidad organizacional, en el sentido en que hacen referencia a cómo las personas se definen a sí mismos en un contexto de trabajo en particular. La identidad de la carrera, sin embargo, es inherentemente longitudinal porque se trata de dar sentido a un pasado y a un presente y marcar las directrices de futuro.

La identidad profesional ofrece un fuerte base cognitiva y afectiva para la empleabilidad, ya que aborda "quién soy y quién quiero ser" en el plano profesional, proporcionando metas personales, aspiraciones o estados deseados de sí mismo.

Identidad profesional a menudo se articula en forma de narraciones. De este modo se convierten en historias que las personas crean para enmarcar y dar sentido y continuidad al pasado, comprender experiencias presentes y anticipar experiencias futuras relacionadas con la carrera (Ashforth y Fugate, 2001; Grotevant, 1997).

Estas historias personales son historias motivadas, es decir, los relatos tienden a resaltar selectivamente temas que favorecen al individuo y minimizar errores e inconsistencias.

Por otra parte, los individuos tienden a generar a lo largo de la vida múltiples historias de identidad que a su vez ayudan a reinterpretar una y otra vez las mismas como fruto de la acumulación y suma de experiencias.

- b) Adaptabilidad Personal. Las personas adaptables están dispuestos y son capaces de cambiar características personales para satisfacer las exigencias de la situación. Fugate y colaboradores destacan cinco características personales que parecen particularmente afines a la adaptabilidad personal: optimismo personal, propensión a aprender, la apertura, locus de control interno y autoeficacia.

En individuos con alta empleabilidad, estos elementos de adaptabilidad personal se unen cognitiva y afectivamente para producir una poderosa influencia en la identificación y realización de oportunidades en el trabajo.

- c) Capital Social y Humano. La tercera dimensión de la empleabilidad es el capital social y humano. Los beneficios del *capital social* y su influencia en la empleabilidad se ilustran en los comportamientos de búsqueda de empleo de las personas. Las personas con un capital social bien desarrollado a menudo utilizan las redes informales de búsqueda de trabajo además de las redes más formales. De hecho, se ha demostrado la importancia y el efecto positivo del capital social en la obtención de trabajos de altos directivos y en el salario, por encima y más allá del

capital humano (Boxman et al, 1991). El capital social tiene una importancia adicional porque las relaciones inherentes pueden ir más allá de las organizaciones y alargarse en el tiempo. Por lo tanto, las redes sociales amplían la capacidad de un individuo para identificar y desarrollarse en distintas organizaciones y sectores (Dess y Shaw, 2001; Higgins y Kram, 2001). Por otro lado, el *capital humano* se refiere a una serie de factores que influyen en las variables de desarrollo profesional de una persona y las competencias, conocimientos y actitudes que estos han conferido (Becker, 1975; Malos y Campion, 1995). La edad y educación, la experiencia laboral y la formación, el rendimiento en el trabajo, el sentido de pertenencia, la inteligencia emocional, la capacidad cognitiva, etc.

La capacidad de un empleado para darse cuenta de las oportunidades en el mercado está muy influida por su capital humano.

De todos los factores de capital humano, la educación y la experiencia han demostrado ser los más fuertes predictores de desarrollo de la carrera (Judge, Cable, Boudreau, y Bretz, 1995; Kirchmeyer, 1998; Tharenou, Latimer, y Conroy, 1994).

En pocas palabras, el capital humano representa la capacidad de un individuo para satisfacer las expectativas de rendimiento de un determinado ocupación (Burt, 1997; Portes, 1998). Conceptualizado de esta manera, el capital humano contribuye a la capacidad de adaptación individual y organizacional. Por otra parte, la inversión en capital humano significa una orientación adaptativa y un compromiso con el aprendizaje continuo que refuerza aún más la empleabilidad.

En síntesis, para Fugate y colaboradores la empleabilidad es entendida como un constructo multidimensional agregado, de manera que la identidad profesional, la capacidad de adaptación personal, y el capital social y humano son causa de la empleabilidad, y ésta se conceptualiza como una forma específica de adaptación activa al trabajo que permite a los trabajadores identificar y aprovechar las oportunidades de carrera. Como tal, la empleabilidad facilita el movimiento entre puestos de trabajo, tanto dentro

como entre las organizaciones. Aunque la empleabilidad no asegura el empleo real, mejora probabilidad de un individuo de obtener un empleo.

Las relaciones entre las dimensiones de los componentes de la empleabilidad se basan en el determinismo recíproco (Bandura, 1977, 1978; Davis y Luthans, 1980), que sostiene que factores personales, comportamentales y ambientales influyen entre sí de manera interactiva.

En consecuencia, la identidad profesional, la capacidad de adaptación personal y el capital social y humano ejercen una influencia mutua entre ellos. Ninguno de estos factores opera independientemente; para entender las implicaciones de cualquier factor dado y de la empleabilidad como una todo, hay que examinar toda la constelación de factores (Bandura, 1977).

#### **1.2.4. Modelo USEM de Knight y Yorke.**

Mantz Yorke y Peter Knight aportan un modelo de empleabilidad desde un enfoque educativo y centrado en las capacidades, resaltando la importancia de la infusión curricular como medio pedagógico para mejorar la empleabilidad de los graduados, frente al diseño de programas o módulos pedagógicos individuales para mejorar la empleabilidad.

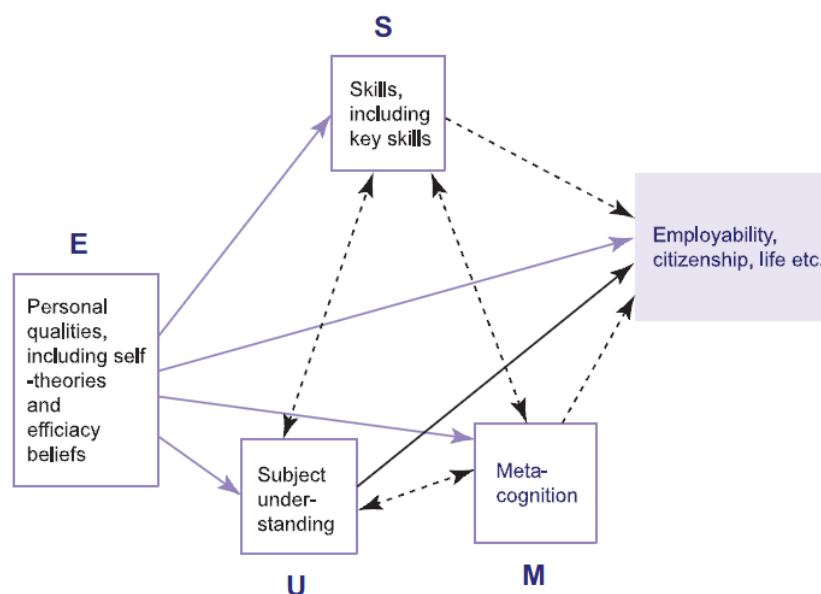
Estos autores definen la empleabilidad como el potencial de los graduados y graduadas para obtener y tener éxito en un puesto de trabajo de nivel de posgrado. Destacan la importante contribución a la empleabilidad de la cooperación y de los logros extracurriculares de los estudiantes.

Para estos autores la empleabilidad es un constructo más complejo que la suma de competencias “nucleares” o “claves” abarcando también la inteligencia práctica y académica, del mismo modo los autores en su modelo resaltan la estrecha alineación entre empleabilidad y buen aprendizaje, así como la importancia de las expectativas creadas.

Traduciendo a los autores, la empleabilidad se puede mejorar a través de la planificación del desarrollo personal, pero el éxito dependerá de la medida en

que los estudiantes ven un "pay - off" por el esfuerzo que ponen (M. Yorke y P. Knight, 2006: 5). La buena enseñanza inculca en los estudiantes un sentido de logro no predeterminado, pero flexible (Yorke y Knight, 2004). Es importante que todos los estudiantes creen que pueden hacer la diferencia

**Figura 4. Modelo USEM de Knight y Yorke (2006)**



En el modelo USEM, la empleabilidad es el resultado de la influencia de cuatro componentes amplios e interrelacionados: Comprensión, Competencias, Cualidades Personales y Metaconginición.

- **Comprensión o conocimientos** como resultado de la educación y la formación.
- **Competencias**, los autores consideran más apropiado hablar de “habilidad práctica” por el peligro de aportar una interpretación simplista del concepto, si bien mantiene el término “Skill” por su relevancia en el ámbito político y del empleo.
- **La metacognición**, que abarca la auto-conciencia sobre el aprendizaje del estudiante, y la capacidad de reflexionar sobre, en y para la acción.
- **Cualidades personales** de los estudiantes incluyendo las **creencias sobre auto-eficacia y las auto-teorías**. En el modelo se resalta la

influencia omnipresente y unidireccional de este elemento sobre todos los demás (véase figura 4). Especialmente relevante es el grado en que los estudiantes sienten que pueden ser capaces de hacer algo diferente. Las autoteorías de los estudiantes y los profesores han sido un aspecto descuidado de la educación superior, sin embargo, son importantes mediadores del desarrollo y el logro de los estudiantes. Los autores prestan especial atención a las ventajas de un estudiante que tiene auto-teorías maleables en lugar de fijas (creencias sobre uno mismo como por ejemplo, que la inteligencia de una persona se fija para siempre o, como alternativa, es mutable). Según los autores, auto-teorías maleables correlaciona con una disposición a ver las tareas como oportunidades para el aprendizaje y no como oportunidades orientadas a la ejecución de demostrar la competencia (o evitar mostrar la incompetencia). Existen correlaciones entre el aprendizaje profundo y un compromiso personal para la búsqueda de objetivos de aprendizaje, y entre el aprendizaje superficial y una orientación hacia el rendimiento. Por lo tanto, las auto-teorías que los estudiantes - y sus profesores - tienen pueden influir en el aprendizaje, individuos con auto-teorías maleables son propensos a tener más confianza en su capacidad para ser eficaz cuando se enfrentan a nuevos retos.

Los autores identifican cuatro combinaciones de maestro o estudiante con auto-teorías fijos o maleables cada uno de los cuales puede producir diferentes efectos (Yorke y Knight, 2004).

De cara a facilitar el trabajo de integración en el curriculum académico de la mejora de la empleabilidad, los autores proponen un listado de 39 aspectos no excluyentes y en algunos casos solapados que se podrían promover desde el ámbito educativo y formativo:

#### A. CUALIDADES PERSONALES

1. Maleabilidad de las auto-teorías: las creencias sobre lo que nos auto-atribuimos no son fijas y se pueden desarrollar.

2. Conciencia de sí mismo: la conciencia de las propias fortalezas y debilidades, objetivos y valores.
3. La confianza en sí: la confianza al afrontar los retos que el empleo y la vida presentan.
4. Independencia: capacidad de trabajar sin supervisión.
5. La inteligencia emocional: la sensibilidad a las emociones de los demás y de los efectos que puedan tener.
6. Adaptabilidad: capacidad de responder positivamente a las circunstancias cambiantes y nuevos retos.
7. Tolerancia al estrés: capacidad para retener la efectividad bajo presión.
8. Iniciativa: capacidad de actuar espontáneamente.
9. Disposición a aprender: compromiso con el aprendizaje continuo para satisfacer las necesidades de empleo y de vida.
10. Reflexividad: la disposición para reflexionar valorativamente sobre el desempeño de uno mismo y los demás.

#### B. COMPETENCIAS BÁSICAS

11. Efectividad de lectura: el reconocimiento y la retención de los puntos clave.
12. Aritmética: capacidad de utilizar los números en un nivel apropiado de precisión.
13. Recuperación de la información: la capacidad para acceder a diferentes fuentes.
14. Conocimiento de idiomas: la posesión de más de una lengua única.
15. Autogestión: capacidad para trabajar de manera eficiente y estructurada.
16. Análisis crítico: capacidad de "deconstruir" un problema o situación.
17. Creatividad: capacidad de ser original o creativa y aplicar el pensamiento lateral.
18. Escuchando: la atención se centró en la que se reconocen los puntos clave.
19. Comunicación escrita: informes claros, cartas, etc.
20. Presentaciones orales: presentación clara y segura de la información a un grupo.
21. Explicación: oralmente y por escrito (véase también 20, 35).



22. La conciencia global: tanto en términos de culturas y la economía.

### C. HABILIDADES DE PROCESO

23. Alfabetización Informática: capacidad de utilizar una amplia gama de software.

24. Conciencia profesional: operar con una comprensión de las cuestiones de negocios y prioridades.

25. Sensibilidad política: aprecia cómo las organizaciones trabajan realmente y actúa en consecuencia.

26. Capacidad para trabajar interculturalmente: tanto nacional como internacionalmente.

27. Sensibilidad ética: valora aspectos éticos de empleo y actúa en consecuencia.

28. Priorización: capacidad para clasificar las tareas según su importancia.

29. Planificación: establecimiento de metas alcanzables y acción estructurante.

30. Aplicación de los conocimientos adquiridos: Uso práctico de los conocimientos adquiridos en los diferentes niveles formativos.

31. Actuar moralmente: tener un código moral y actuar en consecuencia.

32. Hacer frente a la complejidad: la capacidad para manejar situaciones ambiguas y complejas.

33. Resolución de problemas: la selección y el uso de métodos adecuados para encontrar soluciones.

34. Influir: convencer a otros de la validez del punto de vista propio.

35. Argumentar y / o justificar un punto de vista o un curso de acción.

36. Resolver conflictos: tanto intra-personal y en las relaciones con los demás.

37. Toma de decisiones: elección de la mejor opción entre una amplia gama de alternativas.

38. Negociación: debate para lograr una resolución mutuamente satisfactoria de cuestiones polémicas.

39. Trabajo en equipo: puede trabajar de manera constructiva con los demás en una tarea común.

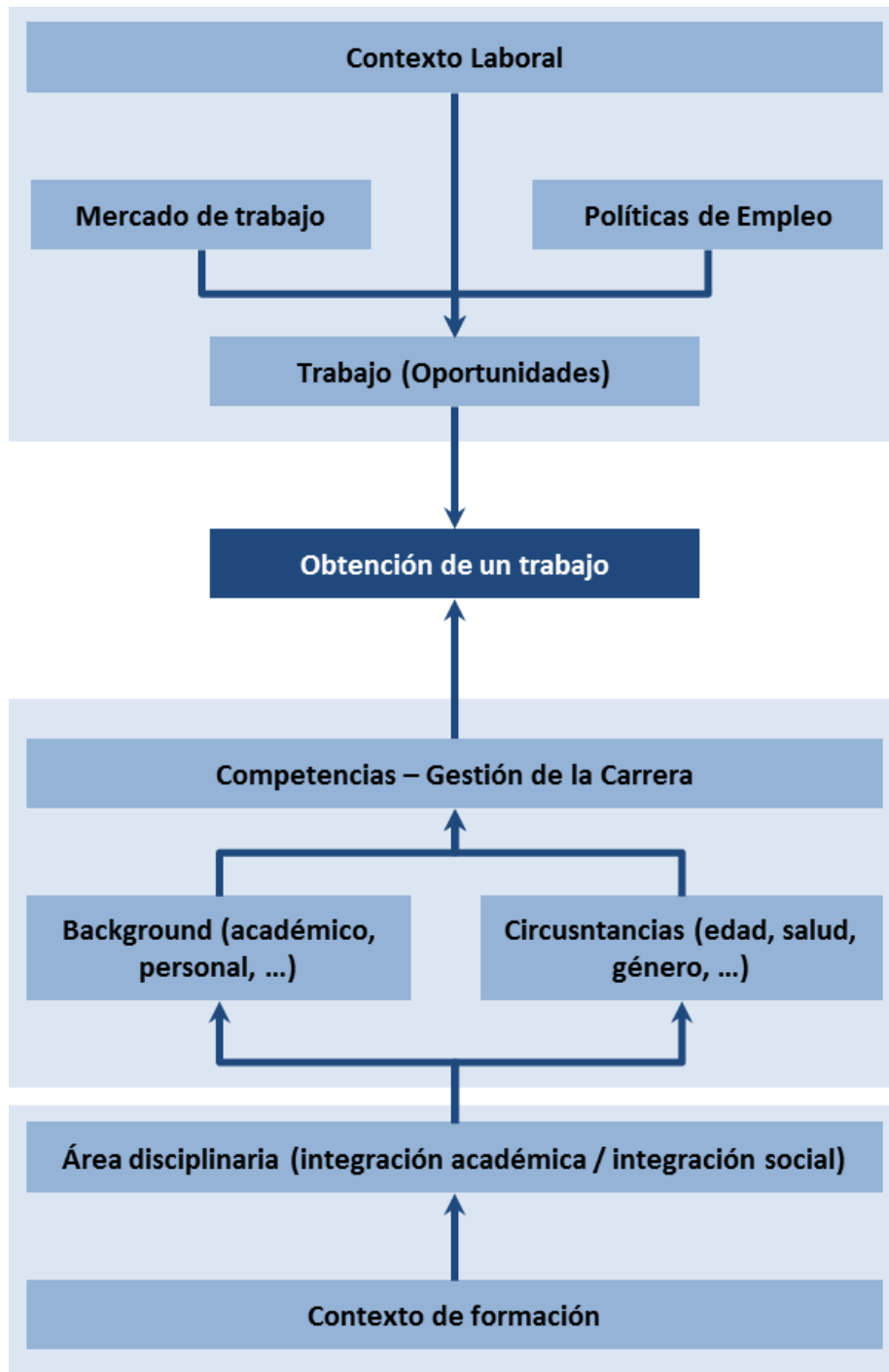
### **1.2.5. Modelo de empleabilidad de Rodríguez Espinar y colaboradores.**

Sebastián Rodríguez Espinar, Anna Prades Nebot y Albert Basart Capmany (2007) trazan un mapa de factores asociados a la obtención y el mantenimiento de un empleo con el interés de identificar las razones por las que algunos graduados pueden obtener mejores trabajos que otros (ver Figura 5).

Partiendo de la base de la invariabilidad de los factores estructurales, como son las oportunidades del mercado productivo, políticas y regulaciones de empleo o características de los ámbitos disciplinarios, los factores asociados al origen social y las circunstancias personales, catalizan, de una u otra forma, las múltiples interacciones que las diversas acciones formativas generan en la individualidad de cada persona.

Tal y como sugiere Tamkin y Hillane (1999), la empleabilidad de una persona depende de los conocimientos, las competencias y las actitudes que posee, la forma en que utiliza estos recursos y los presenta a los empleadores, y el contexto en el que busca trabajo.

**Figura 5. Factores asociados a la obtención y mantenimiento de un puesto de trabajo**  
(Rodríguez Espiner et. al., 2007)



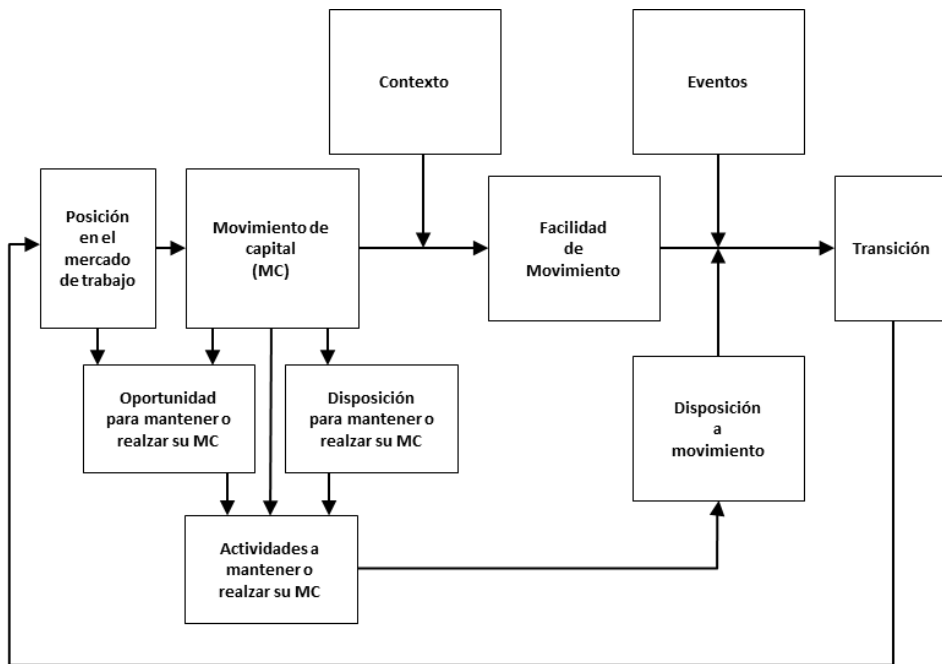
Bajo estas premisas Rodríguez Espinar et. al., (2007) explicitan los siguientes componentes de empleabilidad:

- Potencialidades personales. Competencias:
  - Conocimientos y habilidades (saber y saber hacer). Competencias básicas en el ámbito disciplinar-profesional.
  - Atributos personales (saber ser y saber estar). Competencias de acción profesional-transversales.
- Habilidades de marketing y disposición para el empleo.
  - Habilidades de gestión de la carrera. Autoconocimiento, conocimiento de las características, requisitos y oportunidades de mercado de trabajo, toma de decisiones, habilidades para desarrollar e implementar proyectos profesionales.
  - Habilidades de búsqueda de empleo. Conocimientos de las fuentes de información y de las reglas del mercado de trabajo.
  - Actitud/disponibilidad. Adaptación al desarrollo del mercado de trabajo, realismo ante las oportunidades, movilidad ocupacional y geográfica.
- Presentación. Demostrar las potencialidades y venderlas de una forma adecuada.
  - Presentación de CV. Especialmente la experiencia laboral.
  - Acreditación de cualificaciones y aprendizajes.
  - Referencias y recomendaciones.
  - Técnicas de entrevista.
- Contexto personal y laboral.
  - Factores externos: Estructura, condiciones y características del mercado laboral.
  - Circunstancias personales: Edad, estado, salud, etc.
  - Interrelación entre la situación personal y el mercado laboral: Políticas y estrategias de selección y formación, beneficios fiscales y políticas de empleo (+ 45 años, contratos indefinidos, etc.).

## 1.2.6. Modelo de proceso empleabilidad de A. Forrier y L. Sels

Anneleen Forrier y Lucas Sels proporcionan un modelo para trazar la interacción de factores que influyen en la probabilidad de que una persona obtenga un empleo en el mercado interno y externo.

**Figura 6. El modelo de proceso de empleabilidad (Forrier y Sels, 2003)**



Recordemos que estos autores definen la empleabilidad como “la oportunidad de los individuos de tener un empleo en el mercado laboral interno y/o externo” (Forres Y Sels, 2003: 116).

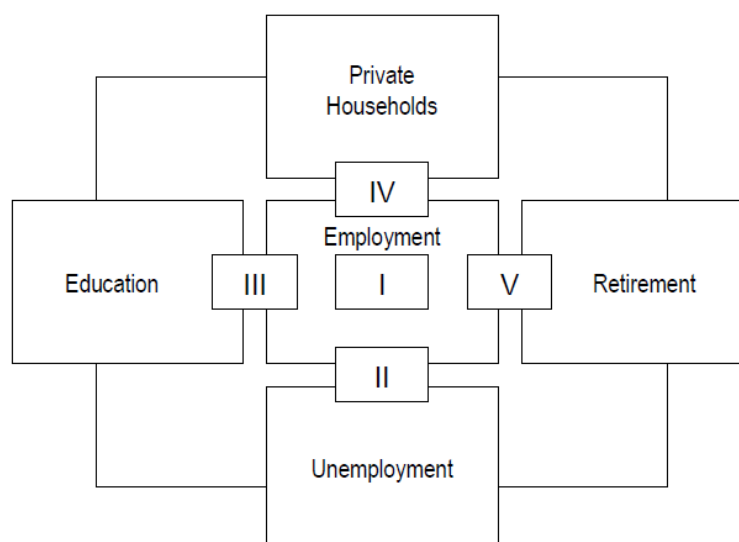
El modelo de los autores parte del análisis de la **situación o posición actual del sujeto en el mercado de trabajo** (empleado, desempleado, inactivo, estudiando, etc. Para los autores esta situación relativa debe ser el punto de partida del análisis del proceso por tres motivos obvios:

- La situación actual en el mercado de trabajo da una idea de las oportunidades actuales.
- Permite tener un punto de referencia para la ulterior evaluación de las transiciones en el mercado laboral.

- c. En cierta medida, la situación actual en el mercado de trabajo puede influir en futuras oportunidades en el mercado laboral, no tiene el mismo efecto partir de una situación actual de paro de larga duración, o de un periodo largo de formación, de una situación de mejora de empleo o de un despido ya sea procedente o improcedente, etc.

Los autores amplían el modelo de “transiciones del mercado laboral” de Schmid, G. (1998) para configurar las diferentes posibilidades de posición de partida en el mercado laboral (véase Figura 7).

**Figura 7. Transiciones en el mercado laboral de Schmid, G. (1998)**



El segundo elemento del modelo de Sels y Forres es el **capital de movimiento** y hace referencia a las características individuales y competencias que influyen en las posibilidades de movilidad en el mercado laboral (Forres y Sels, 2003).

Los autores distinguen dos dimensiones dentro del capital de movimiento, por un lado una *dimensión motivacional* que engloba a las preferencias y expectativas del individuo; y por otro lado, una dimensión de capacitación que engloba las habilidades, conocimientos y la experiencia que permiten al individuo saber cómo y cuándo transitar en el mercado interno y externo.

El capital de movimiento también puede ser mantenido por ciertas **actividades de mantenimiento y mejora**. Por ejemplo, las personas pueden asegurarse de que sus habilidades no disminuyen mediante la formación, o a través de la ampliación de tareas. Estas actividades también pueden mejorar el capital de movimiento proporcionando nuevos conocimientos y habilidades. Tomemos la orientación profesional como ejemplo. Esta es una actividad que ayuda a aclarar las expectativas de carrera (saber qué), amplía el conocimiento del mercado de trabajo (saber cómo) o pone a las personas en contacto con las redes correctas (saber quién). Además, la orientación profesional también puede influir en la **disposición a moverse**.

Que las personas participen en las actividades para mantener o mejorar su capital de movimiento depende en gran medida de las **oportunidades que reciben**. La política adoptada por empresas e instituciones del mercado laboral tiene un impacto significativo aquí. Además, **la disposición del individuo a participar** en estas actividades tiene un papel importante.

Además de la persona, los empleadores y el gobierno, hay otras instituciones que pueden influir en las posibilidades de las personas para mantener y mejorar su empleabilidad como los sindicatos, las asociaciones profesionales y de sectores, las agencias de empleo, etc.

El capital de movimiento puede influir en la "**facilidad de movimiento**" o "**facilidad percibida de movimiento**". Esta variable hace referencia a la percepción individual de las alternativas disponibles en el mercado de trabajo interno y/o externo.

La facilidad percibida de movimiento está limitada por **factores externos o contextuales**, es decir características del mercado de trabajo (disponibilidad y visibilidad de los puestos de trabajo) y de los mecanismos de selección de personal (métodos, herramientas e indicadores utilizados para valorar a los candidatos).

Otro factor relevante del modelo es la **disposición a moverse**. Esta voluntad de avanzar está influida, entre otras cosas, por el número de

alternativas y la medida en que la situación actual del mercado de trabajo cumple con las expectativas de carrera.

Forres y Sels toman de Allen y Griffith la noción de **shock event (Evento de Choque)** para incorporar al modelo aquellos “eventos que llevan a una persona a tomar decisiones deliberadas acerca de aceptar, continuar o dejar un trabajo” (Allen y Griffith, 1999: 535) y que junto con la “facilidad percibida de movimiento” y la “disposición a avanzar” podrían detonar una transición laboral. Aunque no suele tenerse en cuenta en la investigación a gran escala sobre empleabilidad, los “eventos de choque” pueden ayudar a explicar en el plano individual por qué la gente hace ciertas transiciones.

Por último, la **transición** de una posición a otra en el mercado laboral, es el resultado de la interacción entre la posición actual, el capital de movimiento, el contexto, la facilidad percibida de movimiento y la disposición a avanzar. Tal y como adelantamos con anterioridad la transición puede darse o no, puede ser forzada o voluntaria y en consecuencia puede tener un valor positivo o negativo. Se puede dar una transición de empleo a desempleo, de inactividad a empleo, de unas condiciones laborales a otras más favorables o al revés, de un nivel laboral a otro superior y viceversa, etc.

En la investigación de la empleabilidad, la elección de las transiciones a estudiar dependerá de la finalidad de la investigación y de la definición subyacente. La investigación que considera importante la empleabilidad principalmente para el pleno empleo es muy probable que busque sólo la medida en que un individuo tiene u obtiene un trabajo. Si la investigación se centra en analizar las oportunidades que ofrece un nivel formativo determinado posiblemente tomará más en cuenta las características formales del puesto de trabajo, tales como la categoría laboral y el tipo de contrato. La investigación que se centre en el desarrollo de la carrera quizás tenga en cuenta el ajuste entre el trabajo y las expectativas y preferencias del trabajador.

En síntesis, Forres y Sels proporcionan un modelo multicomponente de empleabilidad lo suficientemente amplio y abierto como para explicar todas las transiciones posibles que se pueden dar en el mercado laboral. Además, el



modelo es lo suficientemente versátil para adaptarse a las diferentes definiciones de empleabilidad que se han ido exponiendo a lo largo de este capítulo.

### ***1.3. El Desarrollo de la Carrera y Madurez Vocacional***

En los apartados anteriores nos hemos centrado en el debate sobre el significado de empleabilidad y las diferentes aproximaciones para conceptualizarla. Sin embargo, para tener una visión más completa sobre las relaciones entre el individuo y el trabajo es necesario tener en cuenta otras dimensiones de la persona que a su vez repercuten en la empleabilidad y en la inserción laboral.

Madurez ocupacional, desarrollo de la carrera o proyecto profesional son conceptos que han surgido desde el estudio de las conductas vocacionales y los modelos de orientación vocacional y profesional, proporcionando una aproximación al sentido y significado que tiene el trabajo para los individuos.

La carrera implica toda una secuencia de actividades y conductas relacionadas con el trabajo, así como las actitudes, valores y aspiraciones asociadas que se dan a lo largo del ciclo vital de las personas (Santana Cárdenas, 2004).

Desde un enfoque evolutivo, Super (1962) define la carrera como el curso o progresión vocacional de una persona a lo largo de su vida en contraposición a la ocupación, que es un conjunto de tareas o funciones esperadas, para el desempeño de las cuales se requieren determinados conocimientos, destrezas, aptitudes e intereses.

Se concibe así el desarrollo vocacional como un proceso continuo que tiene lugar a lo largo de las etapas de la vida del individuo; éste, a través del tiempo va tomando sucesivas decisiones, conforme se va desarrollando personal y socialmente

Desde esta perspectiva, se habla de madurez vocacional para hacer referencia a la congruencia entre el comportamiento vocacional del sujeto y la

conducta que vocacionalmente se espera de él a su edad o momento vital (Super, 1977). Es la disposición para hacer frente a las tareas vocacionales o al desarrollo de la carrera, comparado con otros que se hallan en la misma época de la vida y frente a las mismas tareas del desarrollo. Un individuo está vocacionalmente maduro cuando sabe lo que quiere y lo que puede hacer en la vida.

Siguiendo a Super (citado por Rivas, 2003), los índices de la madurez vocacional son:

- La preocupación hacia la elección profesional.
- Un alto grado de información.
- La consideración de las preferencias vocacionales
- La cristalización de los rasgos (intereses, valores).
- La sensatez en las preferencias.

La madurez vocacional tiene una visión prospectiva pues es previa a la conducta, a la elección vocacional. Cuando la persona se enfrenta a tareas apropiadas a la época de su vida de modo que probablemente va a producir los resultados deseados. Y es en esto en lo que se diferencia de la adaptación vocacional, la cual se refiere a cuando se está haciendo lo que a uno le gusta hacer y se tiene éxito al hacerlo. La adaptación vocacional es consecuencia de la conducta, de la elección vocacional, por tanto, tiene una visión retrospectiva.

Concluyendo, puede decirse que la madurez vocacional:

- a) Es una **variable psicológica multifactorial**, definida por la posición alcanzada en un continuo de evolución vocacional.
- b) Las diferencias individuales en madurez vocacional se establecen ya desde los primeros años de la adolescencia.
- c) Tiene un alto **poder predictivo**, pues los sujetos más maduros vocacionalmente tomarán probablemente decisiones vocacionales más realistas, más estables y durante su ejercicio profesional se encontrarán más satisfechos y obtendrán mejores logros.

Desde la Teoría Sociofenomenológica de Super (1977), la elección vocacional refleja la realización del concepto de sí mismo, y es vista como un proceso a lo largo de toda la vida, irreversible, determinado por el autoconcepto y donde influyen también factores biológicos, económicos y sociológicos.

Según esta teoría, los principios básicos relativos a la elección vocacional son:

1. Elección vocacional como un proceso de desarrollo:
  - a. En un periodo extenso a lo largo de toda la vida, no puntual.
  - b. Pronosticable, al ser un proceso formado por una serie de acontecimientos relacionados que implican decisiones:
    - Factores sociales y personales.
    - Autoconcepto
    - Conocimiento de la realidad sociolaboral.
    - Habilidades adquiridas para tomar decisiones
  - c. Los factores sociales y personales serán más determinantes de la elección, a medida que el sujeto crece.
2. La elección vocacional está determinada por el autoconcepto, pues cuando un sujeto hace una elección vocacional está atribuyendo unas determinadas características personales a la profesión elegida. El sujeto elige el rol que cree que le permite desarrollar lo que percibe que es.

El autoconcepto comienza a formarse antes de la adolescencia, se hace más claro en esta etapa y en ella se expresa en términos ocupacionales.

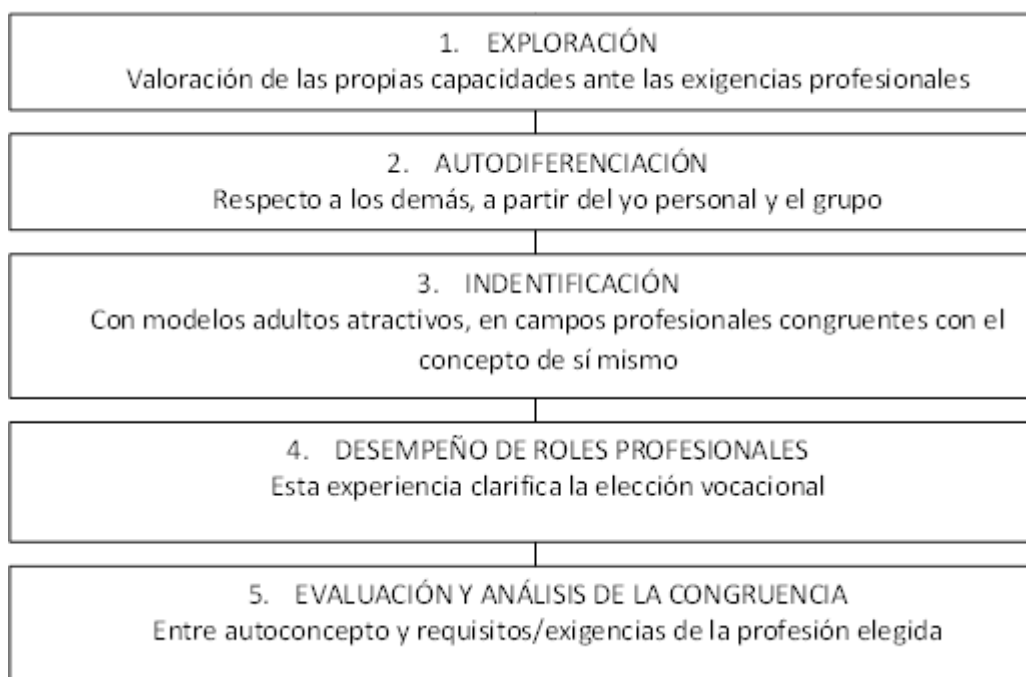
El autoconcepto condiciona los desarrollos personales y vocacionales. Influye en las decisiones ocupacionales y pre/post ocupacionales, influye en la elección y satisfacción profesional. Un autoconcepto objetivo conllevará elecciones congruentes.

Así, los determinantes de la elección profesional serán:

- La formación del concepto de sí mismo.

- La traslación del concepto de sí mismo al concepto de sí mismo vocacional, que se verá propiciada por las siguientes situaciones:
    - a. La identificación con un adulto. Las identificaciones con los padres influyen directamente en la elección vocacional.
    - b. La experiencia en un rol que le atrae.
    - c. La conciencia de que posee cualidades que son importantes en una tarea profesional.
  - Relación de sí mismo a través de la vida del trabajo
3. Las fases de la traslación del autoconcepto personal al autoconcepto vocacional son:

**Figura 8. Fases de traslación del auto-concepto personal y el auto-concepto vocacional de D. E. Super (1977)**



4. La madurez vocacional se define como la congruencia entre el comportamiento vocacional del sujeto y la conducta vocacional que se espera de él.

Por tanto, de todos estos principios se desprende que:

- a) Los sujetos son multipotenciales y las profesiones bastante amplias en tareas, por lo que encontraremos variedad de individuos en cada ocupación y diversidad de ocupaciones para cada individuo.
- b) Es prioritario conocer el sí mismo porque el autoconcepto influye en la elección y satisfacción profesional por la influencia mutua entre autoconcepto personal y autoconcepto vocacional.
- c) El campo profesional está condicionado por: Intereses y valores, Necesidades personales, Identificación con modelos o roles, Recursos de la comunidad que utiliza la persona, Experiencias ocupacionales (nivel y calidad), Estructura ocupacional, Tendencias y actitudes en su comunidad.
- d) El progreso o nivel ocupacional estará condicionado por: Inteligencia. Nivel socioeconómico familiar. Necesidades de estatus. Valores e intereses. Habilidades sociales. Condiciones económicas de oferta/demanda.
- e) La satisfacción laboral tendrá lugar cuando el sujeto puede concretar su autoconcepto en el desempeño de su "rol" ocupacional.

Super (1957) señala que "el individuo que madura vocacionalmente, atraviesa una serie de estadios, cada uno de los cuales corresponde a alguna fase en el desarrollo de su concepto del yo" (citado por Crites, 1974, p. 119).

Los estadios o etapas del desarrollo vocacional establecidos por Super son cuatro: Crecimiento (de 0 a 14 años), exploración (de 15 a 24 años), establecimiento (de 25 a 44 años), mantenimiento (de 44 a 64 años) y declinación (de 65 en adelante).

Estas etapas, facilitan la identificación de las tareas que les son propias a las personas de acuerdo con su ciclo evolutivo, y a lo que se espera de ellas. Estas son recogidas por Rivas (2003), y descritas a continuación.

En la etapa de crecimiento (0 a 14 años) se cumplen cuatro tareas fundamentales: planear el futuro, asumir el autocontrol de la propia vida, tomar

conciencia de la importancia del rendimiento académico y profesional, y desarrollar adecuados hábitos laborales (Super, Savickas y Super, 1996 citados por Rivas, 2003).

En la etapa de exploración (15 a 24 años) las tareas específicas son las siguientes: la cristalización de los sueños profesionales, en donde especifican y se implementa la elección profesional. Luego de conocer y profundizar en la exploración de diversas carreras, reconocidas por su cualificación, logra finalmente, la selección de una profesión (Super, Savickas y Super, 1996 citados por Rivas, 2003).

En la etapa de establecimiento (25 a 44 años), se espera que las tareas se concreten en construir una posición y progresar a través de ella; asumiendo ascensos acorde con sus responsabilidades. Esto indica que el profesional logra abrirse un espacio entre sus colegas en el ámbito de una organización y de manera satisfactoria, con base en actitudes positivas, hábitos de productividad y adecuadas relaciones interpersonales con los compañeros de trabajo. (Super, Savickas y Super, 1996 citados por Rivas, 2003).

En la etapa de mantenimiento (44 a 64 años) la persona en un momento dado, pudiera tomar la decisión de cambiar de profesión (ciclo de exploración y establecimiento) o quedarse dentro del ámbito laboral en el cual ha venido desarrollándose (Super, Savickas y Super, 1996 citados por Rivas, 2003).

Finalmente, en la etapa de declinación (de 65 en adelante), propia de las personas que inician un proyecto de retiro o jubilación, coincide con el momento de redefinición de nuevas actividades (Super, Savickas y Super, 1996 citados por Rivas, 2003), en donde se produce el declive natural dado por las condiciones físicas e intelectuales propias del declinar de la vida.

## **1.4. La Socialización Laboral**

Se entiende por socialización laboral el proceso de adquisición del conjunto de valores, creencias, actitudes y normas en relación con el trabajo que la sociedad transmite a sus miembros (García Montalvo y otros, 1997: 26).

Peiró y Moret (1987) definen la socialización laboral como un conjunto de procesos por los que se aprenden los valores, las normas, los patrones conductuales y las formas de percibir la realidad del trabajo en una sociedad. En este proceso, el aprendizaje social juega un papel fundamental, ya que la forma en que cada persona va configurando su identidad se define, en parte, en función de su actividad laboral (Pérez Alonso-Geta, P. M, 2005)

El origen de las actitudes y estrategias que definen las líneas laborales de las personas guarda relación directa y estrecha con un proceso de aprendizaje en el que se integran una serie de actitudes, habilidades y conductas útiles para el desempeño del trabajo (Caballer y otros, 1994).

Whitely (1987) señala tres elementos vinculados al concepto de socialización:

- a. **aculturación**, que es la transmisión de los valores culturales de una sociedad u organización hacia el trabajo;
- b. **desarrollo de la personalidad laboral**, que incorpora los cambios experimentados como consecuencia de la socialización; y
- c. **la individualización**, que es la consideración de la persona como parte activa en el proceso.

El resultado de esta interacción otorga una dimensión temporal a la socialización laboral, es decir, ocurre a lo largo del tiempo concatenando secuencias y/o etapas de acontecimientos. Así, la socialización laboral se modifica y altera cronológicamente en virtud de las experiencias individuales; es decir, ocurre a lo largo del tiempo y abarca etapas que van desde la socialización más temprana hasta la jubilación.

En un sentido amplio, la socialización laboral guarda relación directa con los procesos de adquisición de roles de comportamiento. Estos procesos se dan porque los sujetos van adquiriendo un sistema de normas, valores y creencias y asumiendo un conjunto de representaciones cognitivas acerca de sus roles y comportamientos, en interacción con los otros y en el contexto social en que se desarrollan y se desenvuelven (Peiró, 1989: 162).

La socialización laboral de un individuo se resume en dos hitos o etapas perfectamente delimitadas. Siguiendo a Peiró (1989) y Fernández Garrido (1998) se puede distinguir entre un periodo de *Socialización Laboral Anticipatoria* que tiene lugar antes de la incorporación al primer empleo y en donde los principales agentes sociales son la familia, las instituciones educativas, los amigos y los medios de comunicación; y el período que tiene lugar a partir de la entrada al mundo laboral denominado *Socialización Organizacional* y que tendrá lugar en el contexto de las empresas.

Cabe señalar que, si bien el concepto de socialización organizacional tiene su razón de ser en el marco de la incorporación del trabajador a la organización empresarial, se debe tener en cuenta que en la medida en que estamos inmerso en un mercado laboral transitorio y cambiante, cada una de las inserciones laborales que viva el trabajador a lo largo de su vida conllevarán un proceso de socialización organizacional y el trabajador afrontará el mismo con el conjunto de valores, creencias y experiencias que ha ido acumulando y construyendo a lo largo de toda su vida.

En el periodo de Socialización Laboral Anticipatoria, en la etapa previa a la conclusión de la formación estos procesos de socialización se intensifican, dada la inminente incorporación al trabajo. En este momento cronológico los jóvenes van proyectando en un mapa laboral un conjunto de expectativas, valores, objetivos, metas que resumirían su personal proceso de socialización y de proyección hacia el futuro (Auster 1996).

Como indica Piriou (2006: 14) en su trabajo sobre los sociólogos practicantes en Francia, la identidad y la imagen de profesional que adoptan los universitarios egresados de una disciplina tienen un doble anclaje. Son el



resultado de un proceso de socialización universitaria —donde se adquiere no sólo un conjunto de conocimientos técnicos sino una visión moral sobre lo que es y debe ser su disciplina— pero también el producto de las interacciones que los propios egresados mantienen entre sí y con otros actores en sus medios de trabajo. De hecho, a medida que pasa el tiempo, los egresados van desarrollando, en función de sus posiciones, sus experiencias, los objetivos de las instituciones de las que forman parte y de sus nuevos mundos de referencia, otras formas de entender su disciplina que, en varios casos, cuestionan y se distancian de la definición adquirida en el paso por la universidad. De este modo, en la medida en que la realidad laboral se distancie de la definición adquirida en la universidad, el egresado se verá obligado a emprender una conflictiva redefinición de su carrera que podrá incidir en la satisfacción laboral y con la carrera.

Visto así, mediante su personalidad y conducta laboral, mujeres y hombres son agentes activos de su propia socialización laboral y ésta se convierte en una capacidad individual que se desarrolla durante toda la vida (Garrido Luque, 1992; Peiró, 1993; Vega, 1998). Por consiguiente el proceso de socialización laboral influirá decididamente en la satisfacción laboral, en la satisfacción con la carrera así como en la empleabilidad subjetiva y sus componentes.

Del mismo modo, cabe señalar la importancia como espacio de socialización que tendrán las prácticas externas al ser en la mayoría de casos el primer contacto de los estudiantes con el mercado laboral y con los perfiles profesionales que se espera que desarrollen en su futura vida laboral.

En la evaluación de la socialización laboral se utilizan como indicadores o criterios útiles para detectar el éxito o el fracaso: la satisfacción, el rendimiento, y el ajuste entre lo que el sujeto ofrece y solicita, y lo que la organización demanda y entrega a cambio. A estos criterios convendría añadir los valores del individuo, tanto en la vida como en el trabajo; el significado que tenga el trabajo para el individuo; y las condiciones de trabajo, por la influencia directa que tienen en la satisfacción y rendimiento individual; así como en el ajuste entre lo

que el sujeto considera situación ideal y situación real en su puesto de trabajo (Marhuenda Fluixa et. al., 2001).

En los últimos años la socialización laboral ha sido un fenómeno que se ha abordado casi exclusivamente desde el ámbito de la selección de personal y de los recursos humanos, centrando el foco de atención en la socialización organizacional y más concretamente en el ajuste del trabajador a la empresa de acogida (sirva como ejemplo los trabajos de García-Tenorio Ronda y Sabater Sánchez, 2004; Wagner y Hollenbeck, 2004; Hellriegel y Slocum, 2004; Calle Durán y Ortiz de Urbina, 2004; Dolan, Valle Cabrera, Jackson y Schuler, 2007; Guerras y Navas, 2007; Walker, 2007; Robbins y Judge, 2009; Salanova y Schaufeli, 2009; Migdalia e Isabel, 2010; Urbiola Solís, 2010; Bermúdez Restrepo, 2011; Bermúdez Restrepo, 2012; Méndez Giraldo, 2014; Bae, 2012).

Sin embargo, consideramos que la socialización laboral es un referente muy valioso para abordar el análisis del tránsito a la vida activa.

Las actitudes, creencias y valores hacia el empleo juegan un papel fundamental en las estrategias de búsqueda de empleo que pondrán en marcha los egresados. Un adecuado ajuste de las expectativas puede facilitar o aligerar el tránsito a la vida activa. Por esta razón, el análisis y la mejora de la Socialización Laboral son acciones que pueden y deben trabajarse desde el contexto académico de cara a mejorar su empleabilidad y facilitar su acceso al mercado laboral.

La socialización guarda una estrecha relación con los procesos evolutivos a los que están sujetas las personas. En este proceso evolutivo, las creencias y valores que se atribuyen al trabajo tienen su origen a partir de la infancia alcanzando un efecto duradero en la personalidad; sin embargo, en virtud de diferentes experiencias personales y situacionales, se adaptan y modifican a lo largo de las diversas fases que se van afrontando en la carrera laboral (García Montalvo et. al., 1997; Gracia et. al., 1999).

En el marco de la socialización laboral, los valores han sido uno de los elementos a los que más atención se ha prestado en la literatura dado que su

estudio hace referencia a la naturaleza motivacional del trabajo (Santana Cárdenas, 2004).

Siguiendo al grupo de investigación Meaning Of Working (MOW International, 1987), los *valores* tienen un contenido relacionado con lo que una persona quiere obtener de su trabajo, es decir, la deseabilidad de las características de un trabajo valoradas en términos jerárquicos. En la elección de un empleo, estas aspiraciones se combinan con las percepciones de algunos aspectos del trabajo. Además se debe tener en cuenta que los valores tienen una intensidad, lo cual significa que su importancia varía en función de su grado de consecución, e incluso la importancia asignada puede variar a lo largo del desarrollo de carrera. Por lo que los valores se ordenan en un sistema jerárquico en función de la variación en importancia de cada uno en un momento y contexto determinado.

Berrios Martos y López Zafra (2004) recapitulan las aportaciones sobre diferentes autores de las cualidades de cumplen los valores hacia el trabajo:

- a) Los valores son cualidades que las personas desean hacia su trabajo, siendo estos más fundamentales que sus intereses (Super, 1970).
- b) Reflejan una correspondencia entre estados de necesidad y satisfacción en el trabajo (Zytowsky, 1970).
- c) Son indicativos de preferencias laborales y no imperativos de moral (Pryor, 1979).
- d) Contienen información sistemática de qué resultados buscan las personas del hecho de trabajar (MOW International, 1987).

En la investigación de los valores hacia el empleo algunos autores han resaltado como criterio diferenciador la distinción en función del locus de control al que aluden (García Montalvo y otros, 1997; Salanova, 1993). Santana Cárdenas (2004) los describe como:

- a) Valores intrínsecos del empleo: hace referencia a la valoración de las características motivantes de la propia actividad y que caen bajo el control de la persona. Se relaciona por tanto con recompensas que recibe

el individuo de su propio hacer, sin mediación de otras personas, lo cual se percibe como consecuencias dependientes de sí mismo. La valoración se dirige hacia aspectos motivacionales del contenido de la tarea, así como su variedad e importancia.

- b) Valores extrínsecos: tienen su origen en recompensas o incentivos independientes de la propia actividad y cuyo control depende de situaciones externas. Conduce al individuo a valorar determinados aspectos del contexto del trabajo tales como salario o relaciones interpersonales.

Salanova, Gracia y Peiró (1996) señalan que los valores laborales pueden ser considerados un constructo formado por dos dimensiones:

1. *Resultados valorados del trabajo*: Conjunto de productos que los individuos buscan del trabajo, es decir, resultados del trabajo que una determinada persona valora más y prefiere si los compara con otros. Estos resultados se relacionan con las funciones que cumple o puede cumplir el trabajo, y que según MOW International (1987) son seis:
  - a. *Estatus-prestigio.*
  - b. *Ingresos.*
  - c. *Mantenerse ocupado.*
  - d. *Contactos interpersonales.*
  - e. *Servir a la sociedad.*
  - f. *Autorrealización.*
2. *Importancia de aspectos laborales*. Importancia que tiene para el individuo determinados aspectos del trabajo en términos absolutos y relativos. El grupo de investigación MOW International (1987) considera que existen once aspectos deseables:
  - a. *Trabajo interesante*
  - b. *Ajuste entre habilidades individuales y demandas del puesto*
  - c. *Mucha variedad*
  - d. *Autonomía*
  - e. *Buen sueldo*
  - f. *Posibilidades de promoción*

- g. *Buenas condiciones físicas del trabajo*
- h. *Buen horario*
- i. *Oportunidades para aprender cosas nuevas*
- j. *Estabilidad*
- k. *Buenas relaciones interpersonales*

Ambas dimensiones reflejan los valores laborales de los individuos, pero lo hacen desde distintos niveles, por lo tanto existen diferencias entre ellas ya que se refieren a distintos componentes de los valores laborales.

Tal y como sugiere Krau (1987), mientras que la primera dimensión identifica las razones básicas por las que las personas trabajan (valoración general del trabajo), la segunda dimensión hacen referencia a qué prefiere encontrar la persona en su puesto de trabajo (valoración de las características del trabajo). Este autor señala además que el primero se desarrolla en la etapa preliminar al mundo ocupacional (socialización anticipatoria y/o etapa explorativa) y el segundo tiene una vinculación más cercana con la conducta laboral y, aunque son dos aspectos bastante relacionados, no son idénticos, debido a que bajo cada uno de los conceptos subyacen aspectos intrínsecos, extrínsecos y sociales del trabajo.

Los desajustes entre los resultados y las expectativas son una clave importante porque suponen un punto de encuentro entre los valores laborales y las características y demandas reales del ambiente laboral (Pinazo y otros, 1994). Si las expectativas superan a la realidad el desajuste será negativo, en cambio, si la realidad supera a las expectativas el resultado será positivo. Wanous (1977, citado en Bravo y otros, 1996) propone dos hipótesis diferentes: la hipótesis de las *expectativas hinchadas* y la hipótesis de las *expectativas no encontradas*.

Las expectativas hinchadas resultarán cuando el trabajo en cuestión sea menos satisfactorio de lo esperado, mientras que las expectativas no encontradas se manifestarán cuando lo encontrado no satisfaga las expectativas, lo que supondrá en muchos casos el abandono del empleo.

Tal y como sugiere Vega (1998), estos desajustes junto con otras características personales darán lugar a un fenómeno de acomodación y/o afrontamiento y a nuevas situaciones de ajuste y desajustes que supondrán una evolución en el desarrollo personal.

En resumen, los cambios en las actitudes laborales que se producen con la transición, están en función de la información y experiencia previa de empleo, de las expectativas y aspiraciones que la persona genera al abordar la transición y de las experiencias que tiene durante la misma. Pero las líneas de desarrollo en el tiempo respecto a metas laborales no sólo dependen de la socialización sino también del grado de definición de la propia identidad (Evans y Heinz, 1993) y del nivel de desarrollo de la carrera.

### ***1.5. La Transición a la Vida Activa***

La transición a la vida activa hace referencia al paso de la escuela al trabajo, que culmina con la inserción laboral y el consiguiente desempeño de una profesión, esta transición requiere de una reflexión personal (historia personal y profesional) y contextual (contexto socioprofesional) y se sustenta en una información suficiente, en una actitud positiva y en la adquisición de unas destrezas adecuadas (Rodríguez Esteban, 2013).

El concepto de mercado de trabajo de transición es utilizado para describir como, en la sociedad moderna, las líneas de demarcación entre el trabajo, el ocio, la educación y la atención se han desdibujado, lo que lleva a una mayor movilidad y flexibilidad y un enfoque global en la empleabilidad.

Este fenómeno es más acuciante en los países desarrollados donde se conjugan una serie factores que han podido ejercer un efecto determinante sobre los cambios experimentados en el acceso de los jóvenes al empleo (Cachón y Lefresne, 2000 citado en Rahona, 2008).

En primer lugar, las organizaciones han sufrido profundos cambios técnicos y organizativos que han requerido de adaptaciones importantes en la estructura de puestos y tareas, y por tanto de las cualificaciones requeridas a los jóvenes que se incorporan por primera vez al mercado de trabajo. Como señala Rahona (2008) esta transformación no solo ha afectado a los conocimientos profesionales adquiridos en la formación reglada y no reglada, sino también a un conjunto de aptitudes más amplias e imprecisas: capacidad de iniciativa, capacidad de adaptación, mayor disponibilidad y flexibilidad laboral. Por este motivo, los criterios de contratación y los procedimientos por medio de los cuales las empresas someten a prueba la empleabilidad de los jóvenes tienden a modificarse. El tradicional periodo de prueba suele prolongarse y diversificarse, provocando una mayor competencia entre los individuos que optan a su primer empleo.

En segundo lugar, el incremento del número de graduados universitarios que se ha experimentado en las últimas décadas, puede derivar en una mayor competencia de éstos por los puestos de trabajo y, como consecuencia, en la inexistencia de una mejora en las oportunidades de inserción laboral para este colectivo (Rahona, 2008). Este hecho junto a la escasa capacidad del tejido económico para generar oportunidades de desarrollo de trabajos de alta cualificación ha sido el determinante de una sobrecualificación profesional que afecta a gran parte de la población activa y especialmente a los jóvenes que se están incorporando al mundo laboral por primera vez.

Ya no es posible hablar de transiciones normales y sin problemas desde el sistema educativo al empleo, sino de transiciones prolongadas a través de varias categorías de status.

Desde los años ochenta del siglo pasado, esta situación de creciente incertidumbre ha desencadenado una serie de investigaciones, cuyo objetivo básico es “la clarificación de esos procesos de transición, la determinación de los factores que los dificultan y la formulación de medidas que contrarresten esas insuficiencias o disfunciones” (Peiró, 1989: 170). Este autor hace mención a la interesante revisión de L. Clarke (1980) sobre los estudios realizados en el Reino

Unido, y presenta esa revisión como una síntesis de las temáticas habituales en este tipo de trabajos, mencionando las siguientes áreas de investigación:

1. La creciente falta de concordancia entre los programas académicos y los requerimientos del mercado de trabajo, debido a las exigencias cambiantes de la actividad laboral y al desconocimiento de esas exigencias por una parte de la comunidad educativa;
2. La etapa de la adolescencia y la “primera edad adulta” (early adulthood) como dos estadios particularmente complejos donde se intensifican los procesos de socialización para y en el trabajo;
3. Las dificultades de interacción entre las instancias responsables de esa socialización, dada la separación cada vez mayor entre los ámbitos de la familia, la economía y el mundo del trabajo, y sus efectos negativos sobre la inserción juvenil;
4. El análisis de los “senderos de transición” cortos y largos que tienden a seguir los distintos grupos de jóvenes al finalizar los estudios y los factores que permiten predecir los resultados de esa transición;
5. El estudio de los perfiles de los sujetos presumiblemente “en riesgo”, para identificar objetivos de intervención y diseñar programas ad hoc para cada uno de ellos; y
6. El análisis de la actividad de búsqueda de empleo de los jóvenes y sus determinantes, así como el desarrollo de programas de entrenamiento en habilidades de búsqueda y la evaluación de las condiciones que optimizan su implantación.

Como puede apreciarse, la mayoría de estas temáticas siguen siendo de rabiosa actualidad hoy en día, y han quedado reflejadas en las políticas de empleo y de educación de la unión europea en los últimos 20 años.

Relacionado con esta cuestión, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación señala tres grandes decisiones que tiene que tomar el individuo en su proceso de transición a la vida laboral (ANECA, 2009):

- a) La primera hace referencia a la decisión de buscar un empleo o alternativamente seguir formándose.



“La teoría del capital humano considera que la formación es un tipo de inversión con costes directos (dinero invertido) e indirectos (dinero dejado de ganar mientras dura la formación); inversión que los individuos realizan esperando obtener un beneficio (mejores salarios). Por otra parte, los modelos de selección consideran que la formación es utilizada por los empleadores igualmente en los procesos de selección de sus empleados como una señal de la capacidad innata de los candidatos para adquirir las competencias que necesita la empresa o bien para desarrollar las tareas que tiene que ejecutar en el proceso de producción de bienes o servicios. En cualquier caso, las personas se enfrentan a la alternativa de seguir invirtiendo en formación o buscar empleo; la toma de decisiones está condicionada por la percepción que cada una tenga de su situación frente a las demandas de los empleadores (referida a los méritos o señales que cree poseer) y del beneficio esperado (salario) que le proporciona la formación adquirida.” (ANECA, 2009: 25)

- b) La segunda decisión tiene que ver con qué condiciones aceptará acceder al mercado.

“La entrada en el mercado de empleo se caracteriza por la necesidad imperiosa que tienen las personas demandantes de empleo de disponer de información para saber a dónde dirigirse dentro de la dispersión de salarios existente para las mismas señales de formación. La búsqueda de información implica costes; sin embargo, la inversión en información sobre oportunidades laborales aumenta las expectativas de empleo (mejores salarios), por lo que el individuo invertirá (respecto al número de empleadores a visitar y el tiempo de duración de la búsqueda) hasta que considere que rentabiliza las dos inversiones realizadas (en formación y en búsqueda) aceptando una oferta y deteniendo el proceso de búsqueda. Debe decidirse, por tanto, en qué condiciones se accede al mercado de trabajo.” (ANECA, 2009: 25)

- c) Por último, debida a la falta de información que tienen sobre el contenido real de los puestos de trabajo a los que acceden, el trabajador debe tomar la decisión de permanecer o no en él.

“El trabajador puede considerar que el salario o el status del puesto no se ajustan a sus expectativas de inversión (de formación y búsqueda) ni a su productividad; o bien el empleador juzga que las capacidades del contratado no están en consonancia con las señales de formación de que era portador. Rotación y movilidad laborales son los dos fenómenos inherentes a esta etapa de la vida profesional.” (ANECA, 2009: 27)

## ***1.6. El Proceso de Búsqueda de Empleo***

Tal y como se ha podido deducir en los anteriores apartados, la mayoría de los autores y modelos expuestos coinciden en relacionar las habilidades para de búsqueda de empleo con la empleabilidad. Sin embargo, donde no hay tanto consenso es en describir la naturaleza de esa relación.

La empleabilidad entendida como la probabilidad u oportunidad de obtener un empleo nuevo o asegurar un trabajo adecuado y suficientemente satisfactorio, podría considerarse como el producto o el efecto de la interacción de diferentes factores y procesos, entre ellos las habilidades para la búsqueda de empleo.

En este sentido, la búsqueda de empleo se ha asociado al desempeño eficaz de un conjunto de conductas y tareas: preparar currículum, localizar ofertas, presentar candidaturas, realizar autocandidaturas, movilizar las redes de contactos, preparar entrevistas, etc.

Sin embargo, desde el punto de vista opuesto, el proceso de búsqueda de empleo puede ser conceptualizado como el resultado de la empleabilidad como capacidad para obtener un nuevo empleo y/o asegurar un trabajo adecuado y suficientemente satisfactorio.

Partiremos del postulado de Aramburu-Zabala Higuera (1997) para definir el proceso de búsqueda de empleo como “el esfuerzo consciente de un sujeto que tiene como meta la localización y obtención de un empleo”. Ese esfuerzo comprendería, en una primera aproximación, las actividades de: (a) autoevaluación y determinación de objetivos profesionales, (b) identificación y uso de canales de búsqueda apropiados, y (c) participación en procesos de selección”.

La investigación ha puesto de relieve que existe un conjunto de variables personales que afectan y modulan el proceso de búsqueda de empleo, con posterioridad la mayoría de estas variables se han integrado en los modelos y postulados de empleabilidad. En este apartado, se realiza un breve recorrido por aquellas variables que más peso han demostrado.

De acuerdo con la Teoría de la Atribución, los investigadores asumen que los sujetos más “activos” a la hora de buscar un empleo son aquellos que tienden a dar explicaciones internas de la situación de paro, mientras que los más pasivos tienden a ser “externalistas”.

Son muchos los autores que relacionan la atribución interna o personal de la causalidad con un mayor y más activo esfuerzo en la búsqueda de empleo (Plumly y Oliver, 1987; Trice et. al., 1989; Blanch, 1990; Winefield et. al., 1993) y también, dadas ciertas condiciones, con el éxito en la localización de empleo (Plumly y Oliver, 1987; Trice et. al., 1989; Blanch, 1990). Asimismo, hay evidencias de que los sujetos más internalistas pueden verse afectados por la depresión y otros síntomas psicopatológicos en mayor medida que los externalistas, como resultado del fracaso en la búsqueda de empleo (Plumly y Oliver, 1987; Feather, 1992). En todo caso, lo que no está tan claro es si se trata de una mera correlación entre atribución y conducta, o si cabe suponer algún tipo de nexo causal entre variables.

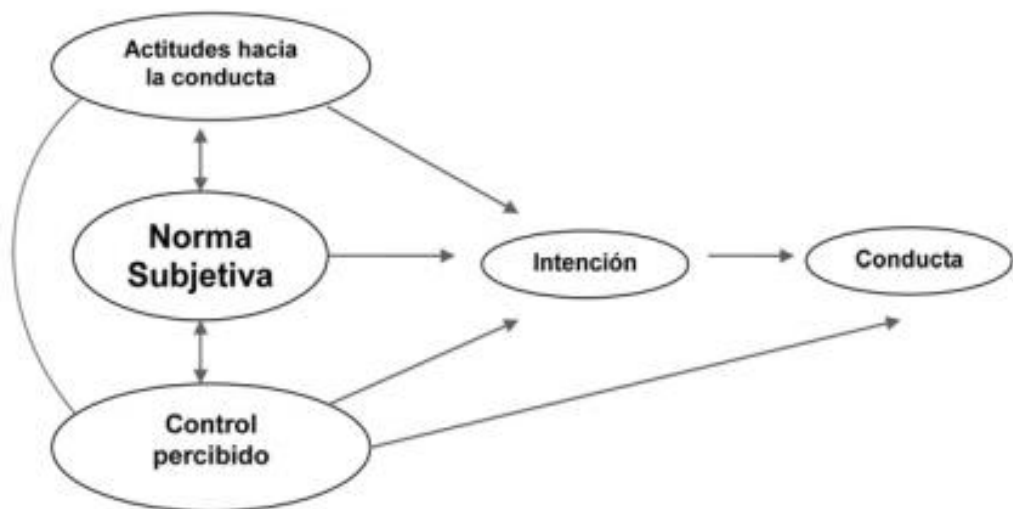
También dentro del enfoque motivacional, algunos investigadores han incorporado y contrastado las premisas de la teoría del comportamiento planificado de Ajzen (1988; 1991) en el estudio de las conductas de búsqueda de empleo (Caplan et. al., 1989; Vinokur y otros, 1991; VanRyn y Vinokur, 1992).

La teoría del comportamiento planificado destaca como un referente teórico y metodológico muy útil para la investigación de *las actitudes* (Albuquerque Heidemann et. al, 2012).

Esta teoría fue formulada para explicar cómo las metas y los planes guían el comportamiento. Propone que la *intención individual* es el determinante inmediato del comportamiento, y a su vez la intención para realizar una conducta depende de a) la *actitud hacia la conducta*; b) la *norma subjetiva relativa a la conducta* y c) del *control conductual percibido*.

El control conductual percibido, a diferencia de la actitud hacia la conducta y la norma subjetiva, tendría una correlación directa con la conducta real y con la intención conductual, lo que no ocurriría con las otras dos variables que sólo presentan una correlación directa con la intención conductual.

**Figura 9. Modelo de comportamiento planificado de Ajzen y Madden (1986)**



Partiendo de estas premisas, se puede asumir que la conducta de búsqueda de empleo depende de una variable previa, la intención de búsqueda, la cual está condicionada por tres mediadores cognitivos: las “actitudes” individuales, las “normas” sociales interiorizadas y el control percibido. Las personas que sienten que no tienen control sobre la práctica de una conducta de búsqueda de empleo, puede que se abstengan de realizar una conducta o no seguirán sus intenciones de ejecutar dicha conducta, no importando sus actitudes y normas subjetivas al

respecto. Sin embargo, una persona que se siente confiada en su habilidad de realizar la conducta es más probable que intente realizar la conducta y/o mantenga sus intenciones de realizarla (Smith y Stasson, 2000).

Las evidencias a favor de la aplicabilidad de este modelo a la predicción de la búsqueda de empleo han sido consistentes. Entre ellos destacan los resultados de VanRyn y Vinokur (1992) que demostraron que el desarrollo de expectativas de autoeficacia en los participantes y la preparación para eventuales situaciones de estrés tenía un efecto positivo sobre las intenciones de búsqueda y sobre la propia conducta de búsqueda. Zikic y Saks (2009) también demostraron que la intención es el predictor más inmediato de la conducta de búsqueda de empleo.

La contribución específica de este modelo la podemos resumir en tres puntos básicos (Aramburu-Zabala Higuera, 1997):

- a) El mejor predictor de la conducta efectiva de búsqueda es la intención de buscar empleo que manifiestan los sujetos.
- b) La intención de búsqueda depende del nivel de control percibido, la actitud subjetiva hacia la búsqueda y las normas o “presión percibida hacia la búsqueda”.
- c) El control percibido es responsable en buena medida de las conductas de búsqueda a corto plazo.

La manifestación de determinadas actitudes y el control percibido es fundamental en la inserción profesional ya que toda persona que emprenda una búsqueda activa de empleo, pondrá en marcha toda una serie de conductas con vistas a lograr su inserción laboral.

Numerosos autores han investigado el papel de la *autoeficacia* (Bandura, 1977) en el proceso de búsqueda de empleo y en la empleabilidad (Caplan et. al., 1989; Vinokur y otros, 1991; VanRyn y Vinokur, 1992; Fugate et al., 2004; Taberner et al., 2010; Van der Heijden y Van der Heijden, 2006; Wittekind et al., 2009).

Según Bandura, hay una correlación positiva entre la autoeficacia y el nivel de realización de las personas. Por consiguiente, la autoeficacia elevada facilita la aparición de respuestas de afrontamiento ante situaciones de estrés y garantiza la “calidad” de éstas. La autoeficacia influye sobre el pensamiento y las conductas, los objetivos y las aspiraciones, la resiliencia a la adversidad, el compromiso con los objetivos, el esfuerzo, los resultados y la perseverancia (Pepe et al. 2010; Taberner et al., 2010).

Kanfer, Wanberg y Kantrowitz (2001, citado en Hernández-Fernaud et al, 2011) definen el proceso de búsqueda de empleo como un modelo de acción propositiva, cuyo resultado se ve influido entre otras variables por las autoevaluaciones entre ellas, la autoestima y autoeficacia para la búsqueda de empleo.

Pepe et al. (2010) afirman que la autoeficacia tanto a nivel general como específico es un antecedente de la conducta de búsqueda de empleo. Taberner et al. (2010) exponen que la autoeficacia es un mecanismo autorregulador que favorece que la persona consiga y mantenga la motivación adecuada para buscar empleo. También se considera que la autoeficacia en relación con la búsqueda de empleo es un buen predictor del éxito en esta tarea (Wittekind et al., 2009).

Magnus, Diener, Fujita y Pavot (1993) afirman que las personas con niveles altos de afectividad negativa (asustados, miedosos, angustiados) reaccionan con mayor intensidad a potenciales estresores y tienen mayor probabilidad de sufrir tensión.

Las transiciones laborales son cada vez más fuente de estrés (Yang y Gysbers, 2007) y no es extraño, por tanto, que puedan aparecer miedos específicos en las personas en los procesos de búsqueda y consecución de empleo.

Es numerosa la literatura que podemos encontrar sobre la influencia de los factores emocionales y afectivos en la búsqueda y obtención de empleo. Destacan entre ellos, la aproximación de Barber, Daly, Giannantonio y Philips (1994) al plantear los diferentes modelos de respuesta de los buscadores de

empleo. Estos autores encuentran que en aquellas personas que experimentan altos niveles de estrés y frustración en la búsqueda de empleo, pueden desarrollar conductas de indefensión, evitación y abandono. En la misma línea, Schmit, Amel y Ryan (1993) encuentra una relación negativa entre neuroticismo y conductas de búsqueda de empleo.

Más recientemente, Saks y Ashforth (2000) realizaron un estudio para evaluar los efectos de la ansiedad en los sujetos que afrontan la tarea de búsqueda de empleo. Los autores evaluaron la ansiedad frente a la búsqueda de empleo de un conjunto de estudiantes recién licenciados en dos momentos del tiempo: un mes antes de terminar sus estudios y cuatro meses después. Quedó patente que aquellos estudiantes que manifestaban más ansiedad hacia la búsqueda de empleo tenían menor autoestima y percepción de autoeficacia y además su situación laboral a los cuatro meses del egreso se traducía en menos ofertas y menos empleo.

En la misma línea, Crossley y Stanton (2005) encontraron que la afectividad negativa tiene una correlación negativa directa con el éxito posterior de búsqueda de empleo (número de ofertas y estado de los trabajos). Sus resultados también sugieren que la afectividad negativa también tiene una relación indirecta con el éxito en las entrevistas de trabajo a través de la percepción de autoeficacia para la búsqueda de empleo y la intensidad de búsqueda de empleo. Sin embargo, los autores encontraron una correlación positiva entre la angustia (estado afectivo negativo) y los resultados de búsqueda de empleo.

Otros autores han analizado el papel del control emocional en el proceso de búsqueda de empleo, definido como la capacidad del sujeto para sobrellevar la ansiedad (y el miedo) relacionada con la búsqueda. Feather (1992) sugirió que el control percibido podría predecir la conducta de búsqueda de empleo y Wanberg (1997) señaló que altos niveles en el control de la situación de búsqueda y obtención de un empleo está relacionado con un aumento en las conductas de búsqueda.

Los diferentes programas de intervención propuestos por Aramburu y Fernández (1990, 1994) tienen como objetivo, entre otros, la reducción o extinción de temores o fantasías injustificadas que pudieran existir en relación con el empleo y su búsqueda. Entre los resultados obtenidos por los talleres de intervención están el incremento de las expectativas de resultados y el descenso de los temores, es decir, los talleres ayudan a reducir los miedos o el miedo en general que pueden tener las personas frente a esta situación. Siguiendo al autor, estos resultados muestran dos aspectos (Aramburu, 1998).

- a.** Existen distintos miedos en la situación de búsqueda de empleo que es necesario describir y analizar.
- b.** Estos miedos están relacionados negativamente con el éxito en la búsqueda pero son modificables, y por tanto se puede intervenir sobre ellos de cara a la mejora y eficacia de las conductas de los sujetos que afrontan una búsqueda de empleo.

Como sugieren Alonso y Sánchez-Herrero (2011: p. 88), “cuando una persona está en desempleo o desea cambiar de trabajo tiene un fuerte grado de incertidumbre: ¿Cuándo lo encontrará? ¿Qué trabajo encontrará? ¿Qué condiciones le ofrecerán? ¿Qué pruebas tendrá que superar en el proceso de selección? ¿Podrá realizar el trabajo de forma adecuada? Conocer qué miedos tienen los sujetos frente a la situación de búsqueda de empleo resulta fundamental para poder controlarlos, poder superar un proceso de selección y lograr acceder a un puesto de trabajo. Por tanto, hay que evaluar los miedos para analizar e intervenir si actúan como barreras en la búsqueda, en la consecución de empleo y en el afrontamiento de distintas situaciones laborales”.

Estos autores distinguen 6 tipos de miedos que dan cuenta de su carácter multidimensional:

- Miedo a no dar la talla
- Miedo a quedar mal con otros,
- Miedo a los procesos de selección,
- Miedo a trabajar mucho, sin horarios y con normas rígidas,



- Miedo a no poder desarrollar mi talento en el trabajo y miedo a desconocer el futuro.

Tal y como sugieren los autores, este carácter multidimensional del miedo podría tener importantes consecuencias para diferentes tipos de personas y en distintas situaciones.

Los miedos detectados coinciden en parte con la clasificación ofrecida por Jericó (2006) que asocia los miedos a necesidades. El “miedo a no dar la talla” y el “miedo a los procesos de selección” están relacionados con el miedo al fracaso y por lo tanto con el motivo de logro; el “miedo a quedar mal con otros” con el miedo al rechazo y la necesidad de afiliación; el “miedo a desconocer el futuro” con el miedo al cambio. El “miedo a trabajar mucho” y el “miedo a no poder desarrollar el talento” suelen ir emparejados a la necesidad de control.

## ***1.7. Un marco integrador de variables y fenómenos relacionados***

Con fundamento en lo anteriormente expuesto, el análisis de la empleabilidad conlleva estudiar la interacción de diferentes características personales, contextuales y del mercado de trabajo.

Cada uno de los enfoques y modelos expuestos proponen diferentes formas de operacionalizar y medir la empleabilidad.

En este sentido, el modelo multicomponente de empleabilidad de A. Forrier y L. Sels es lo suficientemente amplio y abierto como para explicar todas las transiciones posibles que se pueden dar en el contexto laboral; y lo suficientemente versátil para adaptarse a las diferentes definiciones de empleabilidad que se han ido exponiendo a lo largo de este capítulo.

En general, la oportunidad para obtener un empleo desde este punto de vista, podría operacionalizarse al menos de dos maneras. La primera de ellas

implicaría un análisis de indicadores objetivos de las características individuales y del mercado laboral y la segunda, implicaría una valoración subjetiva realizada por el individuo de sus características de empleabilidad, de la situación del mercado y de su interacción (Gamboa et al., 2007).

Partiendo de la revisión de anteriores trabajos realizados desde la psicología social y de algunos estudios macroeconómicos, y con el objetivo de diseñar una propuesta de orientación para la inserción laboral integrada en el currículum, Nuria Pérez Escoda (1998) propone un conjunto de variables integrantes de la inserción laboral.

Nos apoyaremos y ampliaremos su clasificación para realizar un ejercicio de síntesis y reflexión de los diferentes postulados que se han ido desgranando a lo largo del capítulo.

La propia autora advierte que todas las variables recogidas son importantes para la inserción laboral, si bien no todas ejercen la misma influencia. De la misma manera, no es posible considerar aisladamente cada una de las variables. En realidad, se influyen mutua y dinámicamente de manera que el peso de las unas no puede ser valorado sin conocer la dimensión de las otras.

## **VARIABLES CONYUNTURALES**

Desde la perspectiva interactiva de la empleabilidad, las variables coyunturales reflejan la importancia de los factores económicos y políticos más amplios (Berntson, Sverke y Marklund 2006). En efecto, se argumenta que hay una necesidad también para considerar las dinámicas sectoriales (de Grip, van Loo y Sanders, 2004; Gore, 2005).

Estamos ante un conjunto de variables sobre las que el individuo tiene poco o nulo control, desde el punto de vista del cambio o mejora de la empleabilidad supondría estrategias de adaptación psicosocial mediante procesos de asimilación y/o acomodación.

- Política económica. Indicadores económicos:
  - Índices de desempleo
  - Índices de contratación
  - Flujo de ofertas y demandas laborales.
  - Índices de formación.
  - Indicadores de cualificación profesional
- Cambios en la estructura demográfica.
- Política laboral:
  - Legislación socio-laboral.
  - Programas de protección del empleo.
  - Medidas de fomento de la ocupación.
- Reestructuración del mercado de trabajo:
  - Sectores en expansión (creación de puestos de trabajo)
  - Sectores en decadencia (pérdida de puestos de trabajo)
  - Introducción de Nuevas tecnologías.
  - Requisitos de contratación de las empresas.
- Cultura Empresarial y Políticas de Empresas

Las reflexiones realizadas sobre la empleabilidad a lo largo de la trayectoria laboral así como la importancia del fenómeno de socialización laboral en las personas animan a incluir en la clasificación original de Pérez Escoda (1998) la Cultura Empresarial y Políticas de Empresas como variables coyunturales.

## **VARIABLES BIODEMOGRÁFICAS**

En este grupo destacan un conjunto de elementos demográficos y biográficos que influyen en la posición de empleabilidad del individuo, así como en sus dificultades de acceso al empleo y de desarrollo de la carrera.

Dentro de este grupo de variables se puede diferenciar entre aquellas variables menos modificables,

- Infraestructura de recursos sociales.

- Edad
- Sexo
- Etnia
- Estado Civil
- Nacionalidad
- Lugar de residencia
- Antecedentes personales y familiares.
- Cualificación social (integración social, funciones y habilidades sociales, relaciones...).
- Estilo de vida.
- Nivel socioeconómico y cultural.
- Educación formal. Titulaciones.
- Educación no formal.
- Atributos personales y aptitudes
  - Inteligencia
  - Nivel competencial
  - Inteligencia emocional
- Historia laboral anterior:
  - Experiencia.
  - Características de la última ocupación.
  - Motivo de la pérdida del lugar de trabajo.
- Experiencias de desempleo
- Duración en el desempleo
- Situación económica.
- Recursos disponibles.
- Ingresos familiares.
- Cargas familiares.
- Dificultades económicas existentes.
- Proyecto profesional-vital.
- Aptitud para la búsqueda precisa y acertada de trabajo.
- Dominio profesional
- Azar

Se incorpora dominio profesional al modelo original de Pérez Escoda (1998), dada la relevancia del mismo desde la perspectiva de la trayectoria laboral y del modelo de tránsito de Forres y Sels (2003) en la promoción interna y externa.

Igualmente, incorporamos el azar como un parámetro no operacionalizable para dar cuenta de los fenómenos azarosos que en contados momentos pueden determinar un cambio radical en la trayectoria laboral de las personas. Entendido azar como el resultado de las variaciones en las condiciones de un sistema turbulento que produce cambios exponenciales no predecibles.

En cierto sentido, el efecto o impacto de la mayoría de las variables incluidas en esta categoría es el resultado en mayor medida de la influencia de variables coyunturales y también de las variables psicosociales.

Así por ejemplo, el efecto en la empleabilidad de la edad, el género, el estado civil o las cargas familiares, los recursos disponibles, etc., estarán moduladas por variables coyunturales como las políticas de económicas y de empleo, etc.

Del mismo modo, el valor de algunas de estas variables para la empleabilidad de la persona, como por ejemplo la historia laboral, el nivel formativo y cultural, o la experiencia de desempleo estarán moduladas por las interacciones entre las variables coyunturales, psicosociales y contextuales a lo largo de la vida del individuo.

El nivel de control del individuo sobre este grupo de elementos es variado, así, mientras que sobre algunas variables el individuo tiene un alto y medio control de modificabilidad (aptitud para la búsqueda de empleo, proyecto profesional, atributos personales, educación, estilo de vida, etc.), sobre otras el nivel de modificabilidad es escaso y/o nulo.

El enfoque evolutivo y vocacional cobra especial relevancia aquí. La noción de desarrollo de la carrera, socialización laboral y madurez vocacional

proporcionan una visión integral del individuo donde la faceta profesional y vocacional se funde en el sentido y significado del yo.

El resultado de decisiones premeditadas, azarosas o impuestas en diferentes momentos a lo largo del desarrollo de la persona generará en este grupo de variables biodemográficas un mosaico único de la empleabilidad de la persona.

## **VARIABLES PSICOSOCIALES**

En este grupo encontramos las creencias, actitudes y valores que modularán el modo en que la persona encara y construye su faceta vocacional, profesional y laboral.

Desde el enfoque educativo y de la intervención, es en este grupo donde se encuentran los elementos de empleabilidad con mayor nivel de modificabilidad y control por parte de la persona.

- Importancia, valoración del trabajo:
  - Centralidad del trabajo.
  - Deseos de utilización de habilidades, variedad, influencia.
- Conocimiento del contexto.
- Creencias sobre el mercado laboral.
- Competencias profesionales
- Nivel de autoestima personal y profesional.
- Nivel de madurez ocupacional:
- Actitud de disponibilidad laboral: ocupación y/o trabajo deseado.  
Pretensiones: salariales, de horario, de movilidad, de contrato.
- Estilo de atribución interna/externa.
- Autoeficacia percibida
- Empleabilidad percibida
- Percepción de la pérdida del trabajo.
- Vivencias en el desempleo
- Estilos de afrontamiento:

- Motivación e intensidad en la búsqueda de trabajo.
- Flexibilidad en la disponibilidad: disminución de pretensiones.
- Búsqueda de reciclaje, formación
- Búsqueda de soporte social: cantidad versus calidad.
- Búsqueda de consejo profesional (médico, psicológico, orientador, de asistencia social, INEM...)
- Comportamientos de ocio (solitarios o sociales)
- Cambios en los hábitos: dietas alimenticias, prácticas deportivas, fumar, beber consumo de medicamentos, somníferos, drogas...

Atendiendo a las evidencias empíricas expuesta en apartados anteriores se incorporan al modelo original de Pérez Escoda (1998) las competencias claves para el empleo, conocimiento del contexto, creencias sobre el mercado laboral, autoeficacia percibida y empleabilidad percibida como variables psicosociales que modulan la conducta de búsqueda de la persona.

Este amplio marco integrador de variables deja entrever la complejidad de interacción y procesos que modulan y dan forma la relación de las personas con el mundo laboral. Plasmar un modelo teórico que explique y de cuenta del peso, las relaciones y la variabilidad de todos los aspectos enumerados parece cuanto menos una labor en exceso complicado.

Sin embargo, se pueden extraer algunas conclusiones útiles de cara al trabajo y el estudio de la empleabilidad y el desarrollo de la carrera.

En primer lugar, tomar conciencia de la compleja trama de variables y fenómenos que modulan en la trayectoria vital y profesional de las personas permite ser comedidos con la interpretación y generalización de los resultados de los estudios de masas en el campo de la empleabilidad y la inserción laboral.

En cambio desde la perspectiva de la intervención y la orientación este marco de referencia es muy útil para realizar el diagnóstico personal que permita diseñar y dar forma al proyecto profesional e itinerarios individualizados de desarrollo profesional.

En tercer lugar, atendiendo al grado de modificabilidad de las diferentes variables se puede realizar una conceptualización de la empleabilidad más acorde a los intereses y propósitos de la investigación o proyecto. De este modo, desde un enfoque educativo y formativo de la empleabilidad se atendería principalmente a las variables psicosociales y biodemográficas. Desde un enfoque institucional más amplio como puede ser el desarrollo de políticas de fomento del empleo se debería abordar en primera instancia las variables coyunturales que definen el contexto de la empleabilidad.

Relacionado con el punto anterior, el marco de variables expuestas puede ayudar a ajustar y hacer congruentes los mecanismos de evaluación de la eficacia de las medidas encaminadas a mejorar la empleabilidad. En este sentido, atendiendo a todo lo expuesto y como aperitivo para el siguiente apartado cabe reflexionar sobre cuáles serían los mejores indicadores para evaluar la empleabilidad de los egresados y egresadas universitarios. Partiendo de la base de que en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior la empleabilidad se define como “la capacidad de ganancia inicial de trabajo, a mantener el empleo, y ser capaz de moverse en el mercado de trabajo”, y del mismo modo define que “el papel de la educación superior en este contexto es dotar a los estudiantes con habilidades y atributos (conocimientos, actitudes y conductas) que necesitan los individuos en el lugar de trabajo y exigir que los empleadores, y garantizar que las personas tengan la oportunidad de mantener o renovar los conocimientos y atributos a lo largo de su vida laboral” (EEES, s.f.).

### ***1.8. Principales estudios sobre la empleabilidad de los universitarios***

Las investigaciones sobre la empleabilidad de los universitarios se han sustentado principalmente en dos fuentes de información fundamentales: los datos estadísticas oficiales que proporcionan una visión cuantitativa y el estudio



mediante encuestas que aportan una visión cualitativa en un momento determinado del egreso o bien a lo largo del desarrollo de la carrera profesional.

Gran parte de los estudios fundamentados en las bases de datos oficiales muestran la distribución de la población objeto de estudio en los sectores de actividad y profesiones según el nivel de edad, género y educación.

Entre estas fuentes estadísticas destacan (Rahona, 2008, Teichler 2007a): a nivel internacional el Youth Cohor Study (YCS) en Reino Unido, el Centre d'Études et des Recherches sur les Qualifications (CEREQ) en Francia, la National Longitudinal Study y la Survey of Income and Education en Estados Unidos, el German Socio-Economic Panel en Alemania o los datos del European Union Labour Force Survey 2000 ad hoc module que analiza la transición desde el sistema educativo al mercado laboral para jóvenes de entre 16 y 35 años de toda Europa.

En España las principales fuentes estadísticas oficiales las desarrolla Instituto Nacional de Estadísticas y entre ellas destaca la Encuesta de Población Activa que viene desarrollándose trimestralmente desde 1964.

Del mismo modo, tanto el Servicio Público de Empleo a nivel nacional como los Servicios Públicos de empleo de las diferentes comunidades autónomas han ido articulando sus propios Observatorios de Empleo y en la mayoría de los casos ofrecen sus propias fuentes estadísticas así como informes periódicos con los principales indicadores. Actualmente todas las comunidades salvo Galicia, Murcia y la Comunidad Valenciana disponen de sus propios observatorios de empleo

- Observatorio Estatal de la Ocupaciones del SEPE
- Observatorio Canario del Empleo y la Formación Profesional (OBECAN).
- Observatorio de Empleo y Formación, de Cantabria.
- Observatorio Regional del Mercado de Castilla La Mancha.
- Observatorio del Mercado de Trabajo de Aragón.
- Observatorio Regional de Empleo de Castilla La Mancha.
- Observatorio Provincial de Empleo de Castilla y León.

- Observatorio de la empresa y empleo de Cataluña.
- Observatorio de Empleo de Extremadura.
- Observatorio de Empleo Universitario de Extremadura.
- Observatorio de Ocupaciones de Asturias.
- Observatorio de Empleo del Servicio Riojano de Empleo.
- Observatorio del Mercado de Trabajo del Gobierno Vasco.
- Observatorio Navarro de Empleo de Navarra.
- Observatorio Regional de Empleo de Madrid.
- Observatorio de Inserción Laboral y Tendencias Profesionales Emergentes (OTPE), de La Rioja.

Del mismo modo las Universidades Españolas han ido construyendo en los últimos 10 años su propia red de observatorios de empleo. En este sentido, el Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitario es una red de investigadores y técnicos distribuidos en todo el país, que trabajan de forma coordinada y con una misma metodología, bajo la dirección de la Cátedra UNESCO y el asesoramiento permanente de un Consejo de Expertos, integrado por académicos y expertos universitarios nacionales e internacionales. Actualmente esta red la conforman 10 CRAI (Centro y Adscripción Institucional):

- *Observatorio de Empleo de la Universidad Autónoma de Madrid* donde participan Universidad de Alcalá, Universidad Alfonso X El Sabio, Universidad Antonio de Nebrija, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Camilo José Cela, Universidad Carlos III de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Europea de Madrid, Universidad Francisco de Vitoria, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, Universidad Rey Juan Carlos y Universidad San Pablo-Ceu.
- *Agencia per a la Qualitat del sistema Universitari de Catalunya* donde participan Universidad de las Illes Balears, Universidad Abat Oliba Ceu, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona, Universidad de Girona, Universitat Internacional de Catalunya, Universidad de Lleida, Universidad Politécnica de Catalunya,

Universidad Pompeu Fabra, Universidad Ramon Llull, Universidad Rovira I Virgili y Universidad De Vic.

- *Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior (CEGES)* de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) donde participan Universidad de Alicante, Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”, Universidad Ceu Cardenal Herrera, Universidad Jaume I, Universidad Miguel Hernández, Universidad Politécnica de Valencia, Universidad de Valencia, Universidad Católica de San Antonio, Universidad de Murcia, Universidad Politécnica de Cartagena.
- *Centro de promoción de empleo y prácticas de la Universidad de Granada*, donde participan Universidad de Almería, Universidad de Cádiz, Universidad de Córdoba, Universidad de Granada, Universidad de Huelva, Universidad de Jaén, Universidad de Málaga, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Sevilla.
- *Universa. Servicio de Orientación y Empleo de la Universidad de Zaragoza (UZA)* donde participan Universidad San Jorge, Universidad de Zaragoza, Universidad de La Rioja, Universidad de Navarra, Universidad Pública de Navarra, Universidad del País Vasco, Universidad Mondragón y Universidad de Deusto.
- *Área de Empresa y Empleo de la Universidad de Valladolid* donde participan Universidad de Burgos, Universidad Católica de Ávila, Universidad Europea Miguel de Cervantes, IE Universidad, Universidad de León, Universidad Pontificia de Salamanca, Universidad de Salamanca y Universidad de Valladolid.
- *Centro de Orientación, Información y empleo de la UNED* donde participan Universidad a Distancia de Madrid, Universidad Internacional de Andalucía, Universidad Internacional de La Rioja, Universidad Nacional de Educación a Distancia y Universitat Oberta de Catalunya.
- *Observatorio Ocupacional Universidade da Coruña* donde participan Universidad de A Coruña, Universidad de Cantabria, Universidad de Oviedo, Universidad de Santiago De Compostela y Universidad de Vigo.
- *Centro de Información y Promoción del Empleo de la Universidad de Castilla la Mancha* donde participan Universidad de Castilla La Mancha y Universidad de Extremadura.

- *Observatorio de Empleo de la ULPGC* donde participa Universidad de La Laguna y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Realizar un análisis de los estudios sobre la empleabilidad de los universitarios se hace una tarea compleja por diferentes motivos.

En primer lugar, tal y como se ha podido constatar en anteriores apartados, la empleabilidad es un concepto que se ha ido enriqueciendo de diferentes enfoques y su análisis y comprensión conlleva el estudio de una multitud de variables y factores interrelacionados. Este hecho hace que en la bibliografía sobre los estudios e investigaciones sobre empleabilidad encontremos una infinidad de objetivos y de resultados poco comparables. Es por este motivo que de la extensa lista de publicaciones, en nuestra revisión sólo se tendrá en cuenta aquellos estudios que por sus características o por sus resultados consideramos que han tenido un mayor impacto.

En segundo lugar, el nivel de estudios es en sí misma una variable a tener en cuenta, por ello, en la mayoría de estudios de la empleabilidad de la población general encontramos referencias y resultados relacionados con esta variable. Es por ello que en la siguiente revisión se destacan tanto aquellos estudios cuya población objeto ha sido los titulados universitarios, como aquellos otros estudios que aportan resultados y relaciones entre empleabilidad y nivel de estudios alcanzado.

Por lo que respecta a los estudios específicos que se han centrado en la educación superior, las orientaciones son igualmente variadas. La variedad de contenidos y metodologías que se recogen en este tipo de estudios es también relevante. Así, por lo que se refiere a los distintos tipos de evaluación, muchas de las investigaciones se han centrado en el producto, la eficacia y el rendimiento, destacando los realizados por organismos oficiales como la OCDE, Eurydice o la UNESCO (Rodríguez Esteban, 2013).

A comienzo de este siglo, Forrier y Sels (2003) realizan una revisión de la investigación desarrollada hasta el momento sobre empleabilidad de los

universitarios y establecen una categorización sobre la base de los cuatro tipos de indicadores utilizados más habitualmente en estos trabajos:

- **Características individuales:** un grupo importante de investigación mide la empleabilidad sobre la base de las características de los individuos. Se valoran aspectos como la actitud o la capacidad de las personas para encontrar o mantener un trabajo (Groot et. al., 2000).
- **Contexto:** Desde un enfoque interactivo, algunos autores no sólo se centran en el individuo, sino involucran a otros elementos del contexto en sus investigaciones. Es evidente que, en muchas ocasiones, la ausencia de condiciones y posibilidades del contexto puede ser el principal factor limitante en el desarrollo profesional (Rodríguez Esteban, 2013).
- **Los efectos:** Se ha estudiado también, de forma frecuente la empleabilidad a través de sus efectos (Hillage y Pollard, 1998). En este conjunto de indicadores se incluyen aspectos como la calidad del trabajo, satisfacción, su relación con los estudios, etc.
- **Las actividades:** un último grupo de investigación se centra en analizar la empleabilidad de los universitarios atendiendo a las actividades de búsqueda y de capacitación.

Por su parte Teichler (1999 traducido en ANECA, 2009, p.40) proporciona un análisis de las investigaciones que estudian la relación entre educación superior y empleo atendiendo al enfoque metodológico utilizado y a los fines que se persiguen.

Por un lado distingue entre cinco objetivos de investigación: a) análisis de la demanda de perfiles universitarios en el sistema de empleo, b) empleo y desarrollo de la carrera de los graduados, c) Tareas y funciones en el puesto de trabajo, d) la transición de la educación al empleo y e) el impacto de la educación superior.

En cuanto a los enfoques metodológicos diferencia entre a) el análisis de fuentes estadísticas de datos, b) encuestas a estudiantes y graduados, c) encuestas a empleadores y otros actores del mercado laboral y c) análisis en

profundidad de las trayectorias laborales por medio del currículum y de las tareas y funciones en el puesto de trabajo entre otros aspectos.)

Así distingue un primer grupo de investigaciones que se han centrado en analizar la demanda de perfiles universitarios en el sistema de empleo, la metodología de trabajo predominante en este grupo de investigaciones ha consistido en el análisis de datos provenientes de las fuentes estadísticas oficiales y el pase de encuestas a empleadores y otros actores del mercado laboral, y en menor medida encuestas a estudiantes y graduados.

Un segundo grupo de investigaciones se han centrado en analizar el empleo y desarrollo de la carrera de los graduados, para ello han hecho uso principalmente de fuentes estadísticas oficiales, así como encuestas a estudiantes y egresados y a empleadores y otros actores del mercado laboral, menos frecuente en este campo de investigación ha sido el uso del el análisis en profundidad de las trayectorias laborales por medio de los currículum, análisis de tareas y funciones en el puesto de trabajo, etc.

El tercer grupo de investigaciones se ha centrado en analizar las tareas y funciones en el puesto de trabajo de los titulados con el propósito de valorar por ejemplo el ajuste entre formación y desarrollo profesional, en este grupo de investigaciones ha primado el análisis en profundidad de las trayectorias laborales por medio de los currículum, análisis de tareas y funciones en el puesto de trabajo, etc. Aunque también ha sido frecuente el uso de encuestas tanto a estudiantes y graduados, como a empleadores y otros actores del mercado laboral.

El cuarto grupo, centrado en el estudio de la transición de la educación superior al empleo se ha desarrollado principalmente mediante el análisis datos provenientes de las fuentes estadísticas oficiales y el pase de encuestas a estudiantes y graduados y en menor medida a empleadores y otros actores del mercado laboral. Estos estudios suelen centrarse en el análisis de las relaciones entre las competencias que se adquieren en la educación superior y las requeridas en el puesto de trabajo, constituyendo una línea de investigación esencial para la comprensión de los procesos de transición al mercado laboral

de los egresados universitarios. Se puede afirmar que éstos se han convertido en una fuente de información importante para evaluar el rendimiento de la educación superior a partir de la premisa, ya presentada anteriormente, de que la educación superior debe contribuir al crecimiento económico y a la formación de capital humano avanzado.

Por último, el impacto de la educación superior se ha investigado principalmente mediante el pase de encuestas a estudiantes y graduados, y el análisis en profundidad de las trayectorias laborales por medio de los currículums, análisis de tareas y funciones en el puesto de trabajo, etc. En menor medida también se pueden encontrar investigaciones que han utilizado fuentes de datos oficiales para su investigación.

Como se desprende del análisis realizado por Teichler (1999 traducido en ANECA, 2009), predominan los estudios realizados mediante encuestas a egresados. Como señala el mismo autor, las encuestas frente a las estadísticas oficiales proporcionan información representativa de numerosos aspectos que dan sentido al indicador estadístico, además su uso proporciona información en los diferentes momentos y etapas del proceso de transición del sistema educativo al mundo laboral (Teichler, 2003).

Este tipo de investigaciones son útiles para los diferentes actores del mercado laboral y educativo.

Por un lado, los resultados obtenidos pueden ser muy útiles para la toma de decisiones de los futuros estudiantes universitarios y consecuentemente para la labor de tutorización y asesoramiento del profesorado, tutores y orientadores escolares. Como señala Mora et. al., (2010) se puede decir que se trata de iniciativas que benefician directamente a los estudiantes y sus familias, ya que éstos pueden disponer de información relevante sobre la formación de expectativas y la toma de decisiones con respecto a los estudios superiores. Esto les facilitará la respuesta a las preguntas más usuales que se plantean en la toma de decisiones académico-profesionales.

Igualmente en la última etapa de la formación universitaria, la información obtenida por estos medios permite al futuro egresado ajustar sus expectativas y poder tomar decisiones coherentes para su transición al mercado laboral. Del mismo modo, sobra señalar la importancia que esta información tiene en las instituciones universitarias para enriquecer los planes de estudio (organización de las prácticas, diseño de itinerarios y asignaturas, etc.) y desarrollar planes eficaces de orientación y preparación para la transición a la vida laboral. Pero sobre todo, desde el punto de vista institucional, el interés por las encuestas a egresados universitarios se encuentra asociado con las presiones y demandas tanto externas como internas para que en la educación superior haya evaluaciones, rendición de cuentas y para que se lleven a cabo investigaciones centradas en el proceso (Alonso et. al., 2009; Dellow y Romano, 2002).

Estas investigaciones, también resultan útiles para el sector empresarial y especialmente para los empleadores, quienes requieren conocer cuál es el perfil más adecuado para las diferentes tareas y funciones a desarrollar dentro de las organizaciones.

A continuación se realiza una revisión de los principales estudios y resultados tanto en el ámbito nacional como internacional.

En un primer apartado se abordan los estudios en el ámbito nacional separando por un lado, aquellos de corte más general que han analizado las relaciones entre empleo y nivel de estudio de los jóvenes, y por otro lado, los estudios centrados en analizar el proceso de inserción laboral de los universitarios.

En un segundo apartado se realiza una revisión de la investigación internacional sobre el tema, prestando especial atención al Proyecto Cheers y el Proyecto Reflex por ser considerados los proyectos más relevantes realizados con el fin de analizar la inserción laboral de los titulados universitarios.



En un tercer y último apartado se desarrolla una recapitulación de los principales resultados y conclusiones extraídas de la revisión de la investigación nacional e internacional.

### **1.8.1. Estudios en el ámbito nacional.**

En el ámbito nacional, no ha sido corta la proliferación de estudios sobre el fenómeno de transición a la vida activa y la empleabilidad de los jóvenes en general y de los universitarios en particular.

#### ***1.8.1.1. Resultados nacionales sobre influencia del nivel de estudios.***

En Cataluña, Casal et al. (1991) analizan las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes de 19 y 25 años residentes en Barcelona y alrededores. El estudio pone de manifiesto la existencia de marcadas diferencias en el proceso de transición de hombres y mujeres. Las mujeres recorren los itinerarios laborales más precarios, con más periodos de desempleo y mayor inestabilidad laboral.

Al igual que el grupo GRET en Cataluña, Salas (1999) en Granada y Sáez y Rey (2000) en Madrid también encuentra que la elección de la carrera condiciona la facilidad de acceso al mercado laboral.

En la misma línea, Alba (1996), encuentra que los jóvenes que buscan su primer empleo son los que se enfrentan a mayores dificultades a la hora de obtener un trabajo reflejado en una mayor duración del periodo de búsqueda en aquellos jóvenes sin experiencia laboral, esta diferencia se agrava con la edad y se reduce conforme aumenta el nivel de estudios alcanzado.

García Espejo (1998) en una muestra de jóvenes asturianos encuentra que el nivel educativo de los jóvenes constituye un factor relevante en la obtención rápida de empleo y en el acceso a status ocupacionales elevados, a pesar de que el grado de calidad de los primeros empleos es escaso. Las carreras Técnicas y

de las Ciencias de la Salud se asocian a mayor probabilidad de entrada en puestos profesionales y técnicos. Por el contrario, las carreras humanísticas y de Ciencias Sociales son las que presentan menores probabilidades de acceso a este tipo de empleos. El estudio también dejaba de manifiesto que la imagen clásica de transición a la vida activa (salida del sistema educativo, búsqueda de empleo y obtención de un puesto de trabajo estable) ya no era el proceso más generalizado de inserción entre la población estudiada.

En la Comunidad Valenciana, García-Montalvo et al. (1997) encontraron una elevada tasa de precariedad laboral y sobrecualificación entre los jóvenes. Más adelante, García-Montalvo y Peiró (2001) y García-Montalvo et al. (2003), encontraron mejores resultados de empleo juvenil, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, como consecuencia de la tendencia expansiva del ciclo económico en el periodo analizado. Asimismo, se observa que los jóvenes residentes en Madrid y Barcelona alcanzan mayores niveles de estudio, tasas de temporalidad en el empleo inferiores y valoran más el efecto de la experiencia y del nivel educativo a la hora de encontrar un empleo que los jóvenes valencianos.

Cañada et al. (1998) analizan la transición de los jóvenes españoles a la vida activa diferenciando entre tres etapas: el acceso al primer empleo; la etapa de trabajo precario o inestabilidad en la que los individuos alternan periodos de ocupación con periodos de desempleo y, por último, el acceso a la estabilidad laboral. Entre los resultados encontrados debemos destacar una ventaja de los jóvenes con estudios medios (secundaria y FP de grado 1) en cuanto a la rapidez de acceso al empleo, sin embargo son los jóvenes con estudios superiores (FP de grado 2 y universitarios) los que acceden con mayor rapidez a empleos más estables.

Por medio del análisis de los datos de la Encuesta Sociodemográfica del INE, Toledo (1999) analiza el acceso al mercado del trabajo a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. Además de diferencias generacionales considerables en la calidad del acceso al primer empleo atribuible a los cambios sociales y económicos acaecidos en cada periodo, se encuentra un efecto

positivo significativo del nivel de estudios en la estabilidad y el tipo de tareas desempeñadas en el primer empleo.

Por su parte, Albert et. al., (1998, 2000, 2003a, 2003b) analiza la influencia de las características personales y socioeconómicas en la probabilidad de que un individuo realice una transición del sistema educativo al mercado laboral y de que ésta se considere exitosa, es decir, que sea una transición a la ocupación. Entre sus conclusiones podemos destacar la situación de desventaja de partida de las mujeres en el acceso al mercado laboral (Albert et. al., 1998, 2000, 2003a y 2003b). Igualmente el hecho de que alcanzar un mayor nivel de estudios no afecta a la probabilidad de acceder a un empleo en el caso de los varones mientras que si resulta significativo entre las mujeres, siendo las universitarias las más beneficiadas (Albert et. al., 2000). Sin embargo, el nivel educativo de los individuos si juega un papel fundamental a la hora de encontrar un empleo significativo (Albert et. al., 2003a) y reduce el tiempo transcurrido entre la finalización de los estudios y la obtención de primer empleo significativo (Albert et. al., 2003b). En este sentido, es mayor la probabilidad de encontrar este tipo de empleo y en menos tiempo entre los graduados universitarios y los titulados de Formación Profesional de Grado Superior. También se aprecia como en etapas de crecimiento económico, los jóvenes tienden a salir en mayor proporción del sistema educativo, siendo este efecto más importante en el caso de los hombres (Albert et. al., 2003a).

Lassibille et. al., (2001), encuentra diferencias significativas en la misma línea de las indicadas hasta el momento por género y nivel de estudio. Por otro lado encuentra que la duración del primer desempleo está estrechamente relacionada con la tasa de desempleo y el tamaño del sector servicios, principal sector de entrada, en la región de residencia.

Al igual que en las investigaciones internacionales, la situación en nuestro país según muestra la Encuesta de Población Activa, (Martínez Martín, 2003) refleja una relación directamente proporcional entre el nivel educativo y la mejora en la situación laboral del sujeto. Los últimos datos de la Encuesta de Población Activa, 2º trimestre de 2015, muestra resultados en la misma línea, el

80,3% de la población activa menor de 34 años con estudios universitarios están ocupados, frente al 69,6% de la población activa menor de 34 años sin estudios o estudios no universitarios.

Además de las tasas objetivas de acceso al empleo, se identifican otros beneficios como el salario. En España, la diferencia de ingresos entre un licenciado universitario y un bachiller se cifraba a comienzos de los años ochenta en un 45% y a principios de los noventa se había ampliado hasta un 52% (San Segundo, 1998). Otros beneficios constatados en nuestro país del mayor nivel de estudios son que se aumentan las posibilidades de conservar el puesto de trabajo y que se dispone de más facilidades de promoción interna, pues aunque ésta depende en muchas ocasiones también de factores estructurales e institucionales como la antigüedad en la empresa, las estrategias de uso y aprovechamiento del mercado interno, o la formación específica adquirida en el puesto de trabajo, lo cierto es que cuanto mayor es la formación, las posibilidades de promoción se incrementan (García y Gutiérrez, 2000). En la misma línea, un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2014) recoge que un nivel educativo mayor no sólo proporciona un mejor inicio en el mundo laboral, sino que tiene consecuencias positivas a largo plazo.

### ***1.8.1.2. Estudios específicos de egresados universitarios.***

Hasta ahora se han plasmado algunas investigaciones que han relacionado la empleabilidad de los jóvenes con el nivel de estudios. Sin embargo, dentro de la literatura nacional podemos diferenciar un conjunto de investigaciones que se han centrado en conocer la situación laboral-profesional de los egresados.

Uno de los primeros estudios específicos para analizar la situación laboral y profesional de los egresados universitarios fue el realizado por la Universidad Autónoma de Barcelona en 1978 para analizar las dificultades de adaptación de los graduados al puesto de trabajo (UAB, 1978; citado en Almarcha, 2005: p. 243).

Como señala Almarcha et al. (2005: p. 243) “los años 80 se caracterizaron por un rápido desarrollo del mercado de titulados surgiendo estudios sobre el stock de titulados superiores en relación con el mercado de trabajo. Todos ellos partían de un objetivo similar: definir qué titulados necesita el mercado y qué ventajas tienen unas carreras sobre otras. Sin embargo, no se estudiaron la diferencias de las titulaciones ni la situación interna de las carreras, por lo que no se ofreció una perspectiva individual sino más bien de grupo o de tipo de titulación.”

A mediados de la década de los ochenta, García de Cortázar (1987) analiza la situación profesional de los titulados universitarios, entre los resultados encontrados por la autora se concluye que el paro de los titulados es fundamentalmente un paro juvenil y de primer empleo, motivado por el espectacular crecimiento en el número de titulados en un momento de contención de los puestos de trabajo para los nuevos graduados.

En Cataluña, el Grup de Recerca sobre la Educació i Treball (GRET), perteneciente al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, comenzó en 1989 a realizar una serie de estudios sobre el proceso de inserción laboral de los titulados de diferentes centros universitarios de Cataluña. Resumidamente, los resultados dejaron de manifiesto que la facilidad de acceso al primer empleo está condicionada por el tipo de carrera si bien hay una tendencia generalizada a la precariedad laboral (Masjuán et al., 1996)

El incremento generalizado de titulados universitarios y la caótica situación económica de la primera mitad de la década de los noventa hace que aparezca una preocupación sobre las posibilidades de inserción de los egresados universitarios.

Tal y como señala Almarcha et al. (2005: p. 243) “Los años 90 sacaron a la luz debilidades e inseguridades del mercado respecto a los titulados... ...Se mantiene en gran parte de la población el deseo de tener un título universitario, sobre todo por parte de los padres que no pudieron lograrlo, aunque el significado de esa aspiración en términos de valores no se corresponde con la

disciplina e interés constante por el estudio que puede significar el realizar una carrera universitaria”.

Los estudios específicos de esta época sobre inserción laboral de los titulados universitarios dejan entrever que el empleo no sólo se relaciona con la titulación de salida sino también con la formación posterior a la adquirida en la universidad (Olleros, 2004).

Así por ejemplo, Gil (1999) analizó la transición a la vida activa de los titulados de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, encontrando que la salida de la situación de desempleo era más complicada cuanto más tiempo se pasaba en esa situación.

También corresponden con este periodo el estudio desarrollado el Instituto Nacional de Empleo para analizar impacto de los programas de prácticas no laborales y formación ocupacional en la inserción laboral de los egresados universitarios (Instituto Nacional de Empleo, 2000). Entre los resultados resaltan las dificultades de inserción laboral que afrontan los universitarios en sus primeros puestos de trabajo, no tanto por el acceso como por las condiciones del puesto de trabajo y la sobrecualificación. Por otro lado se aprecia que la participación en los programas de prácticas no laborales y de formación ocupacional tiene un impacto positivo tanto en la inserción laboral, como en la calidad del primer empleo, siendo esta influencia más significativa en el caso de las prácticas.

En los últimos años del siglo XX y la primera década del XXI se produce una eclosión de estudios sobre egresados en prácticamente la totalidad de las universidades españolas. Este interés viene motivado por dos razones fundamentales:

- a. Por un lado, la inserción laboral de los universitarios preocupa más intensamente dado que muchos universitarios no encuentran empleo fácilmente y a veces se convierten en parados por más de un año de duración, y algunos de ellos deben aferrarse a trabajos fuera del ámbito de su titulación (Almarcha et al., 2005).

- b. Por otro lado, coincide con los años en los que Europa está impulsando de manera decisiva la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior antes de 2010 y la incorporación de los planes de calidad que establecían, como uno de los criterios, la realización de estudios de seguimiento a los egresados con objeto de disponer de datos fiables sobre la adecuación socio-laboral de la formación impartida.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2009: p. 34) presenta una revisión y resume las principales características de los estudios sobre inserción laboral realizados por las universidades españolas:

### **Dimensiones**

- *Evolución de indicadores de desarrollo*: Población universitaria por titulaciones (en la universidad de referencia); Indicadores varios de desarrollo económico y social.
- *Datos sociológicos de los titulados*: Clase social; Situación personal-familiar actual; Estudios del padre y de la madre; Historial académico previo a la universidad (de los egresados)
- *Situación laboral actual y grado de empleabilidad*: Empleados; Parados; Continuación de estudios (motivos); Expectativas de empleo (características del empleo deseado); Tiempo de búsqueda de empleo entre egreso y primer empleo.
- *Búsqueda de empleo*: Medios o Técnicas: contactos personales, presentación de curriculum, anuncios, etc.; Recursos institucionales: servicios de empleo, ETT, colegios profesionales, servicios de orientación, etc. Eficacia de la ayuda prestada por los servicios de la universidad para la consecución del primer empleo; Otros aspectos de la búsqueda de empleo (motivos de los que no buscan empleo, motivos del rechazo de empleos, preparación de oposiciones...)
- *Factores de inserción laboral (factores percibidos y peso específico de cada uno)*: Titulación; Idiomas; Prácticas en empresas durante la carrera; Redes sociales de apoyo; Estancias en el extranjero; Otros; Factores que dificultan la inserción

- *Características del primer empleo , del empleo actual y de los empleos intermedios (calidad del empleo y trayectoria laboral 1, 2, 3... años después de la graduación, por tipo de estudios, promoción y género):* Tipo de empleo (por cuenta ajena o por cuenta propia); Tipo de contrato y de jornada laboral; Tipo y tamaño de la empresa; Sector de la actividad, área funcional de los puestos y tareas desempeñadas; Categoría profesional alcanzada; Competencias demandadas (transversales y específicas); Salario; Tiempo de permanencia; Nivel de satisfacción con el empleo; Lugar de residencia y del empleo; Trayectoria de los que no finalizan los estudios y de los que no trabajan; Grado de cumplimiento de expectativas
- *Funcionalidad de la formación para la búsqueda y desempeño del empleo (por contenidos formativos: teóricos, prácticos, complementarios, etc.):* Vía de acceso a la universidad; Deseabilidad de los estudios cursados (1ª, 2ª... opción); Resultados académicos (calificaciones); Edad de graduación; Competencias adquiridas (transversales y específicas); Factores favorecedores (suficiencia, efectividad, eficiencia adecuación y correspondencia formación / asignaturas-empleo); Factores desfavorecedores (aspectos mejorables); Simultaneidad de formación y trabajo remunerado durante los estudios; Simultaneidad de otra carrera durante los estudios; Estudios de postgrado cursados; Funcionalidad de la formación para la consecución de empleo público (oposiciones)
- *Nivel de satisfacción con la formación recibida en la universidad:* Con la universidad elegida (servicios, organización, etc.); Con la titulación elegida; Con los métodos de enseñanza y las actividades de aprendizaje; Con las competencias adquiridas; Valoración de otras ofertas de formación de la universidad en cuestión (de postgrado y continua); Demandas (de contenidos o servicios)

## **Diseño**



- Tipo encuesta en sus diversas modalidades: cara a cara; por correo; telefónica; a través de la web; mixta (combinando algunas de las formas anteriores).

### **Selección de informantes**

- Selección muestral: aleatoria estratificada con afijación proporcional por universidad (cuando el estudio abarca las universidades de una CA) y por titulaciones.
- Censal (promociones completas).

### **Instrumentos**

- Cuestionarios (cerrados y mixtos)
- Entrevistas

### **Recogida de información**

- Interna, a través de proyectos gestionados por profesores o unidades administrativas propias
- Externa, mediante contratación con empresas del sector

En el mismo informe, la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación aporta una revisión de las principales investigaciones desarrolladas desde las universidades españolas (ANECA, 2009: p. 30).

Además, cabe señalar el esfuerzo realizado por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), la Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles (RUNAE) y el conjunto de universidades españolas por ofrecer un marco de información común que se ha traducido en la elaboración por parte de las distintas universidades implicada de un Boletín de Empleo denominado OBSERVAEMPLO que incluye la información relacionada con el empleo a nivel europeo, estatal, por comunidades autónomas y de la propia universidad obtenida de la Encuesta de Población Activa (EPA), los Servicios de Empleo Públicos, el EUROSTAT-EPA, estadísticas europeas, así como las propias

encuestas que desarrollan los diferentes observatorios de empleo de las diferentes universidades participantes en el proyecto, entre ellas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria que ya va por el séptimo número publicado en septiembre de 2014, Universidad Universitat Abat Oliba CEU o la Universidad Pablo de Olavide.

En líneas generales, la revisión expuesta de los estudios a graduados realizados deja de manifiesto varios hechos:

- a. Se diferencia claramente un periodo anterior a 2003 donde los estudios ofrecían gran cantidad de información útil para analizar la inserción laboral de los egresados, pero también adolecían de algunas limitaciones desde el punto de vista de la posibilidad de extraer conclusiones comparativas (Teichler, 2003), entre las que destaca la heterogeneidad de planteamientos metodológicos utilizados ya que, tanto las variables elegidas como los formatos seleccionados para la recogida de información, son muy variados .
- b. A partir de 2003, al amparo de los avances e imposiciones para la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior proliferan una multitud de observatorios y servicios de empleo universitarios que comienzan a utilizar metodologías comunes para analizar la inserción laboral y la empleabilidad de los graduados universitarios. Comienza una etapa donde la mayoría de universidades españolas se preocupan por investigar la empleabilidad de sus titulados y publicar los resultados.
- c. Sin embargo, a partir de 2010, se aprecia cómo se reduce el número de publicaciones abiertas, que no de estudios e investigaciones realizadas, algunas universidades optan por manejar esta información de forma interna.

De forma general, estos informes recogen aspectos como que la mayoría de los titulados se encuentran satisfechos con la formación obtenida o que los periodos de búsqueda del primer empleo se sitúan en torno a los 12 meses, aunque se encuentran diferencias importantes por titulaciones (se evidencia una mayor empleabilidad asociada a las carreras técnicas, experimentales y de la

rama sanitaria). Además, las redes sociales y los contactos personales se convierten en los principales factores para acceder al mercado laboral.

Recientemente, con el objetivo de aportar transparencia al sistema universitario y facilitar las herramientas necesarias para llevar a cabo el proceso de toma de decisión con información objetiva sobre la inserción en el mercado laboral de los egresados universitarios, la Conferencia de Consejos Sociales en colaboración con el Ministerio de Educación Cultura y Deporte ha publicado un Informe de Inserción de laboral de los Egresados Universitarios mediante el análisis de las vidas laborales extraíbles de la afiliación a la Seguridad Social (2014), en la línea metodológica de los trabajos realizados por el Observatorio de Empleo de la Universidad de La Laguna en 2009 (véase, García et al., 2009).

### **1.8.2. Estudios en el ámbito internacional.**

El panorama internacional merece la pena hacer una primera revisión de un conjunto de investigaciones con objetivos y metodologías diversas realizadas en los diferentes países, para posteriormente centrarnos en los dos proyectos más relevantes realizados con el fin de analizar la inserción laboral de los titulados universitarios son los denominados CHEERS y REFLEX.

Así, atendiendo a la fecha, nos retomamos a la década de los setenta en Estados Unidos, donde Meyer y Wise (1978) realizan un estudio longitudinal con graduados en Educación Superior y encuentran que aquellos jóvenes que acumulan experiencia laboral en su periodo de formación así como aquellos involucrados en programas de prácticas durante su formación tienen más probabilidades de obtener un empleo ajustado al finalizar sus estudios.

También en Estados Unidos, Wilson y Smith-Lovin (1983) identificaron a través de un estudio transversal, una relación entre el prestigio profesional de los graduados (atendiendo al nivel profesional de puesto de empleo ocupado) y la reputación de su institución universitaria.

En el Reino Unido, Boys y Kirkland (1987) publican los resultados de un estudio longitudinal que comenzó en 1982 entrevistando a 1584 universitarios

en su último año de carrera para analizar su posterior transición al mercado laboral y el nivel de desempleo de los recién titulados. El mismo año, Brennan y Mc. Geevor (1987) también publican sus resultados, en este caso encuestaron a lo largo de 1983, 1984 y 1985 a 2.640 graduados en 1982 en el Reino Unido, entre los resultados encontrados destaca como la tasa de desempleo y las diferencias entre carreras tienden a reducirse con el paso de los años.

En Dinamarca, Jensen y Westergård- Nielsen (1987) intentan aportar un modelo de búsqueda de empleo que explique la transición de los titulados universitarios al mercado laboral. Detectan relaciones positivas entre patrones de búsquedas de empleo más intensivas y nivel salarial, así como una influencia positiva entre la probabilidad percibida de recibir ofertas y el salario mínimo por debajo del cual no aceptan un trabajo. Wolpin (1987) obtiene resultados similares en Estados Unidos.

Johnes y Taylor (1989) encuentran que los graduados en universidades más antiguas del Reino Unido o en enseñanzas técnicas tienen más probabilidades de obtener empleo.

Gensbittel y Mainguet (1995) analizan los prolongados procesos de transición. Estos autores han utilizado medidas tomadas en varios momentos temporales después de la finalización de los estudios superiores, y por tanto, permiten conocer aspectos como las relaciones entre el empleo inicial y su impacto en las etapas profesionales subsiguientes.

Nilsen y Risa (1999) encuentran relaciones significativas entre el nivel educativo alcanzado y la duración del primer empleo en Noruega y diferencias significativas entre géneros.

Paul et al. (1999) realizan una innovadora aproximación a las relaciones entre calidad universitaria y empleabilidad de los graduados en Reino Unido y Francia.

Kogan y Schubert (2003) encuentran analizando las series de la base de datos de European Union Labour Force Survey que el nivel educativo alcanzado por los jóvenes europeos determina la tasa de actividad y su status ocupacional.

Gang (2002) en un estudio realizado en 9 países europeos encuentra relaciones entre el nivel de regulación y protección del empleo y variables como la movilidad laboral y el nivel de ocupación del primer empleo. En este sentido, los jóvenes de países con un alto grado de regulación y protección presentan menor movilidad laboral y mejor nivel ocupacional en el primer empleo.

Grelet y Mansuy (2002 y 2004) en Francia, realizan un análisis durante cinco años de la influencia de variables coyunturales y biodemográficas en la transición de los jóvenes desde las escuelas al mercado laboral, así por ejemplo detectan como los empleos de duración determinada, pueden significar para aquellos jóvenes mejor formados un medio para adquirir experiencia profesional, mientras que para los menos formados los empleos de duración determinada son sinónimo de mayor precariedad.

Ianelli (2002) en un estudio en 12 países europeos encuentra una influencia positiva de la educación de los padres en el nivel de estudio alcanzado por los hijos y el status ocupacional en el primer empleo.

Jacob y Weiss (2010) han analizado las distintas estructuras de los sistemas de educación superior de países como Estados Unidos o Alemania, encontrando que las estructuras de los sistemas de enseñanza superior configuran distintos patrones de acceso al mercado laboral de los egresados (a partir de la hipótesis de que sistemas como el de EEUU producirían entradas en el mercado laboral estandarizadas).

Sin duda, han sido los estudios sobre la adecuación entre formación y exigencias del puesto o la satisfacción laboral, los que han cobrado un mayor relieve, entre ellos, los de Groot y Maassen Van den Brink (2000), Perna (2003), Robst (2007) y Wolbers (2003).

En líneas generales, los resultados encontrados en la literatura internacional dejan de manifiesto que el nivel de estudios es un factor que correlaciona positivamente con la probabilidad de acceso al empleo (Jiménez de Dios y Salas-Velasco, 2000; Núñez y Livanos, 2010).

En los párrafos anteriores se ha realizado una revisión de los principales estudios desarrollados en el ámbito internacional por investigadores o grupos de investigación particulares que se han apoyado en las fuentes estadísticas oficiales o en encuestas para analizar el grado de empleabilidad de los jóvenes en función del nivel de estudios, especialmente en el caso de los graduados universitarios. La mayoría de las investigaciones descritas han tenido un objetivo específico circunscrito a las necesidades e intereses del grupo de investigación que la ha desarrollado.

Sin embargo, a nivel internacional los proyectos más relevantes realizados con el fin de analizar la inserción laboral de los titulados universitarios son los denominados CHEERS y REFLEX. El antecedente de estos estudios proviene de la necesidad percibida por los países europeos de introducir cambios en sus sistemas educativos por el motivo fundamental de que el mercado laboral no sólo exige de los graduados conocimientos y destrezas a nivel profesional sino también la capacidad de adaptarse a nuevos campos de conocimientos (no necesariamente relacionados con su campo específico de estudio).

#### ***1.8.2.1. El proyecto CHEERS***

Tal y como se deduce de lo expuesto en los apartados anteriores, a finales del siglo XX era patente el interés por la formación universitaria y su impacto en la sociedad, si bien habían proliferado una multitud de estudios e investigaciones en los diferentes países, estos adolecían de una metodología homogénea que permitiera hacer un análisis comparativo de la inserción laboral de los titulados universitarios entre los distintos países. En este contexto, un conjunto de investigadores de universidades y centros de investigación europeos decidieron proponer a la Comisión Europea el proyecto CHEERS (Career after Higher Education: a European Research Study), un estudio sobre la educación y la transición al mercado laboral de los jóvenes titulados universitarios europeos.

La motivación fundamental para abordar esta problemática era la necesidad de disponer de más información sobre los aspectos relacionados con la enseñanza universitaria y la empleabilidad de los titulados universitarios. Los países incluidos en el proyecto fueron Alemania, Austria, España, Finlandia, Francia, Holanda, Italia, Japón, Noruega, el Reino Unido, la República Checa y Suecia.

El proyecto CHEERS se financió por medio del IV Programa Marco de la Unión Europea y la coordinación estuvo a cargo de la Universidad de Kassel (Alemania). En España, la supervisión del proyecto recayó en el profesor de la Universitat Pompeu Fabra e investigador del IVIE José García Montalvo.

La misión fundamental del proyecto CHEERS era analizar el empleo y la transición laboral de los graduados de las universidades europeas durante los primeros años después de su titulación. Los objetivos concretos del proyecto podrían resumirse en los siguientes:

1. Proporcionar, por primera vez, una visión comparativa sólida del empleo y la transición laboral de los graduados en las universidades europeas
2. Analizar los cambios recientes en el empleo y la transición laboral de los universitarios, así como los nuevos retos que se les presentan
3. Analizar el impacto de la educación superior, incluida la estructura curricular y los planes de estudio, sobre el empleo y el trabajo de los graduados
4. Contribuir a la mejora metodológica de las explicaciones de la relación entre educación superior y empleo
5. Servir como fundamento de una base de datos europea sobre el empleo de los graduados

El equipo de investigadores del proyecto CHEERS asumió que para obtener una visión completa de todos los aspectos relacionados con la enseñanza universitaria y la empleabilidad de los titulados universitarios se hace necesario atender a un enfoque integral que tenga en cuenta desde los condicionantes individuales hasta la influencia de la estructura económica de un territorio o región.

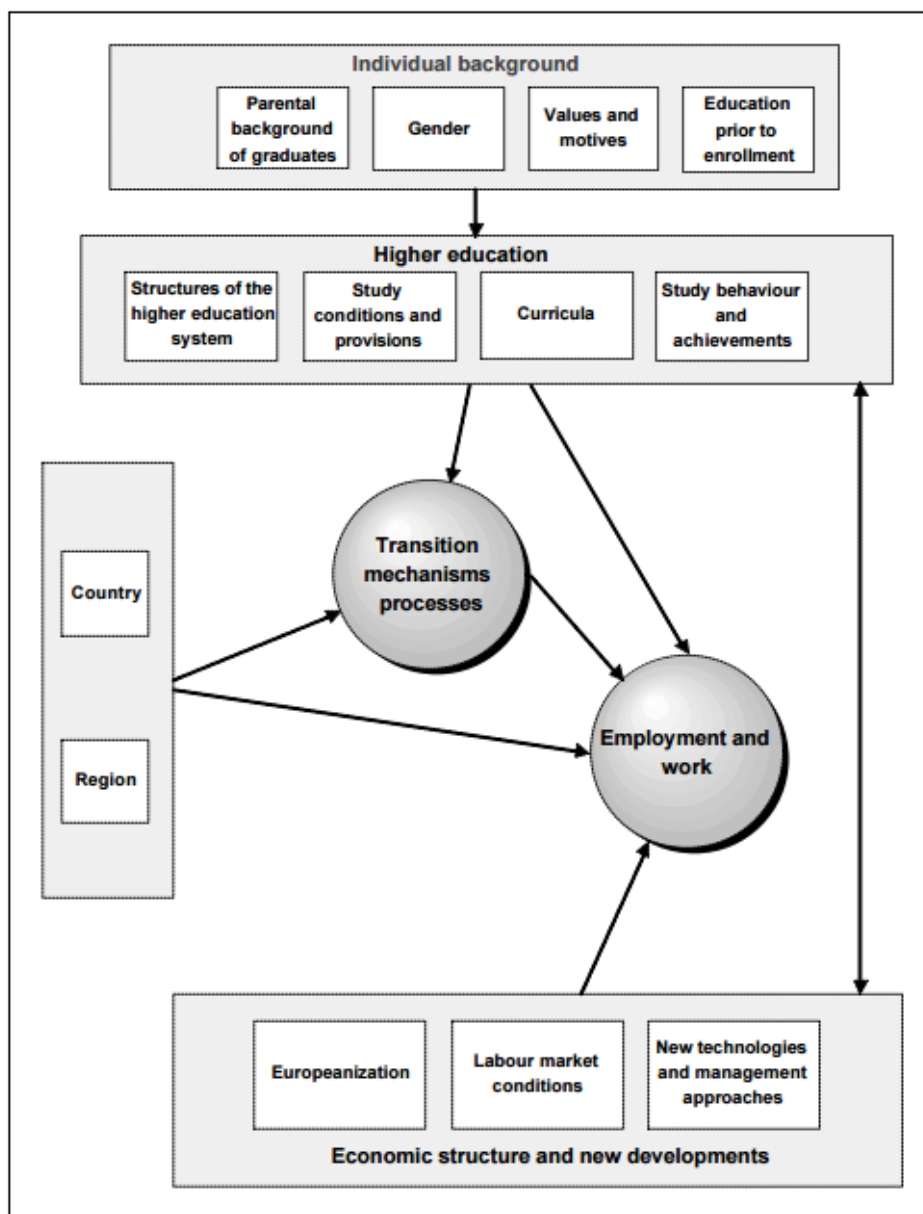
En este sentido, los jóvenes analizados tienen una serie de condicionantes personales que influyen sobre su probabilidad de acceder al sistema de educación superior. Dentro de estos condicionantes individuales los autores señalan como más relevantes el origen socio-económico de la familia, el sexo, la motivación y los valores así como los estudios realizados previamente a la decisión de ir a la universidad, pues dan una indicación sobre la capacidad intelectual del estudiante y, al mismo tiempo, le sirven para valorar, aunque sea de forma subjetiva, su utilidad.

Los autores también señalan que la estructura del sistema educativo universitario y los currículos tienen un papel decisivo sobre el futuro proceso de transición hacia el mercado laboral. Además, las condiciones de estudio afectan al aprovechamiento de la enseñanza.



Por su parte, la estructura económica de cada país, las condiciones del mercado de trabajo, la situación cíclica, la incidencia de las nuevas tecnologías en su tejido productivo y la posición relativa en la construcción europea interactúan con el proceso de transición y el sistema de educación superior, para

Figura 10. Marco de trabajo. Extraído de Teichler (1997)



determinar el empleo y el trabajo de los titulados universitarios.

Bajo este marco de trabajo el Proyecto CHEERS se propuso ahondar en profundidad en los diferentes aspectos analizados. Así en el caso del análisis de

la inserción laboral de los graduados, se considera no sólo el estatus del empleo, el sector económico, el grupo ocupacional y los ingresos, sino también las principales tareas del trabajo y las competencias necesarias para realizarlas, prestando especial atención al impacto de los avances tecnológicos sobre los puestos de trabajo, el fenómeno de la sobrecualificación, la movilidad europea, el desempleo, etc.

Igualmente el proyecto CHEERS prestó especial atención a las trayectorias tempranas de trabajo incluyendo preguntas relativas a la dinámica de empleos durante los primeros años (número, tipo, contratos), la extensión de la búsqueda de empleo, los métodos utilizados, el apoyo de la universidad en la búsqueda de empleo, etc.

Siguiendo esta premisa se elaboró una encuesta que se suministró a 40000 graduados universitarios de los 12 países implicados de la promoción de 1994/1995. Además de las encuestas a graduados, se realizaron 200 entrevistas personales a graduados y 150 entrevistas a empleadores.

La ingente cantidad de datos obtenidos en el proyecto CHEERS fueron publicados en numerosos artículos y trabajos de investigación posteriores desarrollados por los diferentes coordinadores nacionales de los proyectos. En la página oficial del proyecto<sup>1</sup> se puede consultar el listado de publicaciones y artículos surgidos a partir del mismo.

En el caso de España, cabe mencionar algunos de los resultados publicados por García-Montalvo y Mora (2000) y García-Montalvo (2001).

En primer lugar, las diferencias entre graduados europeos y españoles en cuanto a los procedimientos más efectivos para obtener el primer empleo. Entre los graduados europeos, el procedimiento más efectivo para encontrar el primer trabajo son los contactos personales, seguido por la contestación de anuncios en

---

<sup>1</sup> [http://www.uni-kassel.de/wz1/TSEREGS/publi\\_e.htm](http://www.uni-kassel.de/wz1/TSEREGS/publi_e.htm)

prensa. En cambio en España, los amigos y familiares tienen un grado de efectividad superior a la media europea, mientras que las oficinas del INEM presentan una escasa efectividad como vía de acceso al empleo.

En cuanto a los factores percibidos como más relevantes en los procesos de selección, los titulados españoles señalan la titulación, el campo de especialización y las habilidades personales como las características más determinantes a la hora de conseguir un empleo.

En cualquier caso, las dificultades laborales de los titulados son especialmente importantes en el caso de España. Los universitarios españoles se enfrentan a tasas de desempleo y de temporalidad en el trabajo superior a la media europea, mientras que ocupan los últimos puestos en cuanto al nivel salarial. Además, España se sitúa en la cabeza de la lista en proporción de titulados que consideran que para desempeñar su puesto de trabajo no es necesario haber cursado una titulación universitaria. Aunque esta es la situación general, se aprecian diferencias en función de los estudios realizados, siendo los graduados de Biología, Geografía e Historia y Trabajo Social los que tienen peores condiciones de trabajo.

#### ***1.8.2.1. El proyecto REFLEX***

Como continuación del Proyecto CHEERS, el mismo grupo de expertos presenta en la VI convocatoria del Programa Marco de la Unión Europea, el proyecto REFLEX, *The Flexible Professional in the Knowledge Society. New Demands on Higher Education in Europe (REFLEX)*, cuyo objetivo principal era conocer con detalle las competencias que son demandadas por el mercado laboral y las que son adquiridas en el sistema educativo.

En esta ocasión, los países que participaron en el proyecto fueron 16: Austria, Bélgica, República Checa, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Italia, Japón, Holanda, Noruega, Portugal, España, Suecia, Suiza y Reino Unido

El profesor Rolf Van Der Velden, de la Universidad de Maastricht fue el encargado de coordinar el programa, según sus propias palabras, el proyecto

REFLEX intentan dar respuesta a tres cuestiones generales e interrelacionadas (Allen y Van der Velden, 2007):

1. ¿qué competencias requieren los graduados en educación superior para integrarse en la sociedad del conocimiento?
2. ¿qué papel desempeñan las universidades en el desarrollo de dichas competencias?
3. ¿cuál es el grado de consecución de las expectativas de los graduados con sus trabajos y de qué forma pueden resolverse los desajustes entre sus expectativas y las características de su trabajo? (Allen y Van der Velden, 2007)

Así es que, mientras que en el proyecto CHEERS el objetivo principal era conocer la situación laboral de los graduados, el proyecto REFLEX enfoca su interés especialmente en la formación en competencias y las necesidades formativas del mercado laboral.

La encuesta realizada en este proyecto en los años 2005/06 se diseñó de forma que la información obtenida pudiera ser directamente comparable con la obtenida previamente en el Proyecto CHEERS durante los años 1998/99. De esta forma se facilitó el análisis de la evolución de los egresados en cuanto a la transición al mercado laboral y las competencias.

En esta ocasión se encuestó 5 años después de su egreso a una muestra de aproximadamente 40000 graduados universitarios de la promoción de 1999/2000 de los 16 países participantes. De los cuáles 5474 eran españoles.

Los resultados indican que, en general, a los graduados de los sistemas de educación superior europeas les va bien en el mercado laboral, el capital humano adquirido durante su formación se utiliza en el mercado laboral, así la mayoría de los graduados informaron que utilizan asiduamente sus habilidades y conocimientos en el puesto de trabajo.

Otro resultado llamativo del estudio fue la detección de cierta sobrecualificación en el puesto de trabajo y de desajuste entre la formación

adquirida y las funciones en el puesto de trabajo. Así, por ejemplo en comparación con el resto de Europa, en España y en Reino Unido se encuentra una mayor proporción de egresados que consideran tener un trabajo de inferior cualificación, o en el que sus conocimientos y habilidades no están siendo plenamente utilizadas.

Los resultados también apuntaron a una relación entre el nivel de desarrollo profesional y la utilización efectiva de las competencias y la movilización de los recursos humanos.

Los resultados del estudio REFLEX en España publicados en el Informe ejecutivo “El profesional en la Sociedad del Conocimiento” (ANECA, 2007) constatan la distancia en ciertos temas con respecto a los países europeos objeto de análisis.

España se sitúa entre los países con mayor porcentaje de titulados sin experiencia laboral y con mayores índices de precariedad laboral reflejada en la temporalidad e inestabilidad de los trabajos. Por ejemplo el porcentaje de titulados españoles que ha estado desempleado en algún momento desde el egreso es del 61% frente al 34% en el conjunto de los países estudiados, igualmente se sitúa a la cabeza en cuanto a empleo temporal.

La satisfacción laboral de los graduados españoles es moderada y está estrechamente relacionada con el ajuste entre la formación y las funciones desempeñadas en el puesto de trabajo.

Con respecto a la satisfacción con la formación universitaria los españoles se encuentran ligeramente menos satisfechos que sus homólogos europeos. Esto se relaciona con el hecho de que, en comparación con los europeos es mayor la proporción de españoles que perciben una escasa utilización en el puesto de trabajo de las competencias adquiridas en su formación universitaria

Como conclusión, “tomando como referencia el conjunto de países europeos participantes en el proyecto REFLEX, podemos destacar que los titulados universitarios de nuestro país tienen más dificultades para lograr el

acceso al empleo, son peor remunerados y presentan menores niveles de satisfacción con la formación recibida” (ANECA, 2007: p. 46).

La magnitud y el impacto del proyecto REFLEX en el marco europeo, así como la rápida consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior despertaron el interés por estas iniciativas en otras partes del mundo.

El proyecto “El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento” conocido como PROFLEX fue cofinanciado por el programa ALFA de la Comisión Europea. En este proyecto han participado 36 universidades de 10 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Panamá, Puerto Rico y Uruguay.

El objetivo de este proyecto ha sido obtener resultados sobre los graduados universitarios de Latinoamérica y poder establecer una comparación entre los países latinoamericanos participantes en el proyecto PROFLEX y los países europeos que participaron en el proyecto CHEERS y REFLEX.

En este caso la encuesta se realizó durante los años 2007/08 a los graduados de la promoción del 2002/03. Se ha obtenido una base de datos conjunta con un tamaño aproximado de 10.000 registros con estas valoraciones directas de egresados universitarios sobre los estudios y el trabajo, encuestados cinco años después de finalizar los estudios universitarios.

Entre los principales resultados del Proyecto PROFLEX podemos destacar (Mora et al., 2010):

- Las metodologías de enseñanza – aprendizaje empleadas en las universidades latinoamericanas sigue siendo fundamentalmente tradicional.
- Como consecuencia de lo anterior, la contribución de la Universidad al desarrollo de competencias se focaliza en los conocimientos y la capacidad de análisis y aprendizaje.

- En Latinoamérica, los estudios superiores permiten encontrar trabajos relacionados con su área de estudio con los que se muestran muy satisfechos.
- Se destaca una cultura emprendedora enraizada, si bien los egresados manifiestan como una debilidad de las universidades la falta de preparación para el emprendimiento.
- Existe una correspondencia muy ajustada entre los valores laborales de los egresados latinoamericanos y su consecución en sus puestos de trabajo.

### **1.8.3. Principales conclusiones**

En el marco de creación del Espacio Europeo de Educación Superior se ha generado un renovado interés por las relaciones entre educación superior y empleo.

Con la entrada del siglo XIX se han publicado los resultados de los dos proyectos internacionales que más impacto han tenido para analizar la transición y adaptación al mercado laboral de los titulados europeos. Estos estudios han servido además como ejemplo para que numerosas universidades europeas pongan en marcha sus propios proyectos de seguimiento de la empleabilidad de sus egresados y la evaluación del impacto de los títulos que imparten.

Teichler (2007b:21), sugiere que en la mayoría de países europeos, la transición de la educación superior al empleo parece haber sido más suave que lo que los debates públicos sobre los problemas causados por la expansión de la educación superior y la situación del mercado de trabajo precario en general sugieren.

España y en general los países mediterráneos se sitúan dentro de las posiciones más negativas. Señala el autor que los graduados en Italia, Francia y España no sólo experimentan períodos más prolongados de transición, sino que

están más propensos a tener problemas de empleo y encontrar puestos de trabajo y tareas que no corresponden a su nivel de educación (2007b:28).

En comparación con otros niveles de estudios, las investigaciones presentadas dejan de manifiesto la posición ventajosa que aporta tener una titulación universitaria, sin embargo, desde el análisis de la inversión realizada son numerosos los autores que apuntan a que la tasa de desempleo universitaria es un fracaso del sistema educativo (entre otros Salas-Velasco, 2007; Núñez y Livanos 2010).

Frente a otros niveles educativos, los ciudadanos y la sociedad en general es más crítica con el desempleo y la precariedad laboral de los universitarios, dado que se realizan grandes esfuerzos e inversiones en la educación superior con la esperanza de obtener un empleo acorde con la formación y el nivel de estudios (Teichler, 1998).

En este sentido, los estudiantes, tienden a ser demasiado optimistas sobre sus expectativas de trabajo, lo que les puede conducir a elecciones irracionales. (Teichler, 2005)

Aunque como se ha mostrado en las líneas anteriores, la investigación sobre empleabilidad de los graduados es bastante amplia, siguen produciéndose algunas limitaciones que conviene destacar (Teichler, 2003; Teichler, 1998)

En primer lugar, resulta difícil hacer un seguimiento de los graduados y como consecuencia siempre hay categorías de graduados que están menos representadas que otras.

En segundo lugar, se han realizado pocos estudios que permitan un control regular de los cambios que se producen en el empleo y las condiciones laborales de los titulados universitarios y de la incidencia del estudio en la carrera profesional y las funciones laborales subsiguientes. La aproximación por medio de encuestas a este tipo de estudios es muy costosa por lo que normalmente se ha enfocado desde el cruce de datos administrativos que proporcionan



indicadores cuantitativos interesantes pero no aportan información sobre los elementos vivenciales y concomitantes del dato en sí.

En tercer lugar, la revisión pone de manifiesto que no resulta fácil examinar qué elementos de la universidad podrían ser causa del éxito en el desarrollo de la carrera y de la situación laboral de los titulados. Como señala Teichler (2003: p.26) “El éxito profesional de un titulado no puede considerarse como el impacto directo de la universidad”. En muchas ocasiones el éxito o fracaso en el desarrollo de la carrera también está modulado por las oportunidades del contexto y por las circunstancias sociobiográficas.

Finalmente, al intentar establecer comparaciones entre estudios y países, aparecen nuevas dificultades; una de ellas hace referencia a las distintas metodologías utilizadas, que pueden llevar a conclusiones distintas (Rodríguez Esteban, 2013).

En este punto, se plantea igualmente el significado de representatividad de los resultados de la investigación, Teichler (2003) sugiere que las investigaciones y encuestas dirigidas a graduados procedentes de una única universidad o graduados de un único ámbito de estudio y procedentes de unas cuantas universidades pueden ser valiosas para cada universidad pero no ayudan a tener una imagen representativa del fenómeno. Sin embargo, desde la óptica contraria, hay que señalar que una de las grandes debilidades de los macroproyectos como CHEERS y REFLEX es la escasa representatividad de sus resultados a niveles regionales y de universidades.

## ***1.9. Programas de Inserción Laboral para Universitarios en Canarias.***

Las universidades canarias han desarrollado diversos programas para la mejorar de la empleabilidad y facilitar la inserción laboral de sus titulados. Algunos de estos programas se han desarrollado en colaboración con el Servicio Canario de Empleo.

En este apartado centraremos nuestra atención sobre cuatro de estos programas: El Plan Universitario de Empleo, El Programa de Becas Formativas de Inserción Laboral, El Programa Semilla y el Programa Cataliza.

### **1.9.1. Plan Universitario de Empleo**

El Plan Universitario de Empleo es un programa cofinanciado por el Servicio Canario de Empleo y el Fondo Social Europeo y gestionado por las Fundaciones de la Universidad de La Laguna y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

En sus orígenes, 2007, este plan desarrollado en ambas universidades incluía una gran variedad de acciones formativas gratuitas para la especialización de los estudiantes universitarios canarios, un observatorio para el seguimiento de la inserción laboral de los titulados universitarios, un servicio de orientación laboral y otro servicio de apoyo y fomento del emprendimiento .

Con los años, y como consecuencia de los continuos recortes, actualmente sobreviven en ambas universidad y gestionadas por sus fundaciones el Servicio de Orientación Laboral y el Servicio para el Fomento del Emprendimiento y la Creación de Empresas, en ambos casos articulados como parte de la Red SIE (Servicio Integral de Empleo) del Servicio Canario de Empleo.

### **1.9.2. Programa de Becas Formativas de Inserción Laboral de la Fundación General de la Universidad de La Laguna**

Amparado en la Ley de Empleo 56/2003, de 16 de diciembre, en el artículo 25 del Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, y posteriormente por el Real Decreto 1543/2011 de 31 de octubre por el que se regulan las prácticas no laborales en empresas, el programa de becas formativas de inserción laboral de la Fundación General de la Universidad de La Laguna financia el coste que conlleva la estancia de un egresado universitario en empresas privadas y organismos públicos con el fin de complementar la formación adquirida mediante sus estudios universitarios.

Tal y como se recoge en las Bases del Programa de Becas Formativo de Inserción Laboral de la Fundación General de la Universidad de La Laguna (Fundación General de la Universidad de La Laguna, 2013), “el objetivo de estas becas formativas de inserción laboral es ofrecer la posibilidad a estos egresados, de adquirir los conocimientos y habilidades de tipo práctico en un entorno empresarial, equivalente a aquellos en los que los titulados desempeñarán sus funciones laborales en un futuro”.

Dado el carácter formativo de las becas, éstas no implican relación laboral contractual de ningún tipo con la entidad que la concede.

Este programa está dirigido a egresados universitarios y de ciclos formación profesional que hayan obtenido su título durante los 24 meses anteriores a la incorporación al programa, o en su caso, a alumnos a los que sólo les quede superar el proyecto o trabajo final para titularse. Igualmente es un requisito indispensable no poseer más de seis meses de experiencia remunerada desempeñando tareas relacionadas con el perfil académico por el que se opta al programa.

La estancia en las empresas de acogida puede durar hasta 10 meses en un horario que no puede superar las 30 horas semanales.

### **1.9.3. Programa Semilla de la Fundación Universitaria de Las Palmas**

El Programa Semilla es un programa formativo teórico-práctico de desarrollo profesional y de gestión del talento, que combina una Beca Formativa de Inserción Laboral con la obtención de un Especialista Universitario en Desarrollo Profesional y Gestión del Talento

El Programa Semilla está dirigido a titulados universitarios o de Formación Profesional menores de 30 años.

La duración es de seis o diez meses y siempre hay una ayuda económica por parte de la empresa.

El programa formativo se compone de 6 módulos de competencias transversales que suman en total 450 horas de formación.

#### **1.9.4. Programa CATALIZA**

Cataliza es un programa puesto en marcha por el Servicio Canario de Empleo del Gobierno de Canarias gestionado por la Universidad de La Laguna y su Fundación General en la provincia de Santa cruz de Tenerife y por la Fundación Universitaria de Las Palmas (FULP) y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) en la provincia de Las Palmas. Este Programa está cofinanciado por el Fondo Social Europeo dentro del eje de Acciones para la Empleabilidad de Personas Jóvenes.

Cataliza es un programa de prácticas profesionales no laborales remuneradas en empresas y entidades públicas que se desarrolla en Canarias.

Entre las ventajas para las empresas participantes destaca poder incorporar a un titulado universitario, de formación profesional o certificado profesional durante seis meses beneficiándose de una ayuda del Servicio Canario de Empleo (SCE) que abona un porcentaje de la beca y el coste de la Seguridad Social. Las empresas pueden cubrir sus necesidades futuras con profesionales cualificados, aumentando su competitividad en el mercado y su capacidad de innovación, además se puede considerar como una buena inversión económica y de recursos humanos puesto que este periodo de beca puede considerarse como un periodo adaptación a la empresa y preparación para futuras contrataciones.



## ***CAPÍTULO 2. LAS COMPETENCIAS COMO HERRAMIENTA DE EMPLEABILIDAD EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR***

En este capítulo se realiza un breve recorrido por los retos que sentaron las bases del Espacio Europeo de Educación Superior como preámbulo para comprender las relaciones entre los propósitos, la organización y los planteamientos metodológicos de la universidad del siglo XIX.

Focalizaremos nuestro interés en tres puntos fundamentales: a) delimitar el concepto de competencia y sus implicaciones en la formación, la evaluación y la empleabilidad; b) analizar la importancia de un modelo de enseñanza universitario centrado en el aprendizaje del alumno para la adquisición de competencias específicas y genéricas y consecuentemente para el ajuste entre formación y empleabilidad; y c) fundamentar el constructivismo como único enfoque educativo posible para cumplir con los retos de la universidad del siglo XIX.

## ***2.1. Retos de la Universidad del siglo XXI***

El 25 de mayo de 1998 los cuatro ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido reunidos en la Universidad de La Sorbona, París, realizan una declaración conjunta para armonizar el diseño del Sistema de Educación Superior Europeo, se da así el primer paso en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

Los autores de esta declaración adelantan que “se aproxima un tiempo de cambios para las condiciones educativas y laborales, una diversificación del curso de las carreras profesionales, en el que la educación y la formación continua devienen una obligación evidente. Debemos a nuestros estudiantes y a la sociedad en su conjunto un sistema de educación superior que les ofrezca las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia” (Declaración de Sorbona, 1998: p. 1).

En esta primera declaración se remarca la importancia y compromiso que deberán asumir las universidades europeas del siglo XXI para garantizar la movilidad de los universitarios y de los investigadores; y a su vez la importancia de “facilitar a los universitarios el acceso a gran variedad de programas, a oportunidades para llevar a cabo estudios multidisciplinares, al perfeccionamiento de idiomas y a la habilidad para utilizar las nuevas tecnologías informativas (Declaración de Sorbona, 1998: p. 1).

Un año más tarde, el 19 de junio de 1999, son 31 los ministros europeos que reunidos en Bolonia asientan las bases del Espacio Europeo de Enseñanza Superior mediante la Declaración conjunta de Bolonia, donde se marcan los objetivos a cubrir antes de finalizar la primera década del siglo XXI en lo que se ha venido a denominar el Proceso de Bolonia:

- Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales
- Establecimiento de un sistema de créditos
- Promoción de la movilidad

- Promoción de la cooperación europea en la garantía de calidad
- Promoción de las dimensiones europeas en educación superior, especialmente en lo que respecta a la elaboración de programas de estudios, la cooperación interinstitucional, los programas de movilidad y los programas integrados de estudios, formación e investigación.

El 19 de mayo de 2001, en el marco de Cumbre de Educación Superior mantenida en Praga, los ministros asistentes revisaron los progresos en la consecución del Proceso de Bolonia, incrementaron el número de objetivos, y reafirmaron su compromiso de establecer el Espacio Europeo de Educación Superior para el año 2010. En esta declaración se hace especial mención a la importancia de la educación a lo largo de la vida y a la empleabilidad de los titulados:

- “El aprendizaje de toda la vida es un elemento esencial del Área de Educación Superior Europea. En la Europa futura, construida sobre una sociedad y economía basadas en el conocimiento, las estrategias del aprendizaje de toda la vida son necesarias para encarar los desafíos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida” (Declaración de Praga, 2001: p. 3).
- “Los Ministros expresaron su apreciación a las contribuciones hacia programas de estudio en evolución que combinan calidad académica con la relevancia hacia la duradera capacidad de obtención de empleo y pidieron un papel proactivo continuado de las instituciones de educación superior” (Declaración de Praga, 2001: p. 4).

El 19 de Septiembre de 2003, se desarrolla en Berlín la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior con el objetivo de analizar el progreso efectuado, y para establecer prioridades y nuevos objetivos para los años siguientes, con vista a acelerar la realización del Espacio Europeo de Educación Superior. En la misma se acordaron las siguientes consideraciones, principios y prioridades:



- Impulsar los sistemas nacionales de calidad, con el fin de tener definidos para 2005: a) Las responsabilidades de los cuerpos e instituciones involucradas, b) Evaluación de programas o instituciones, incluyendo asesoramiento interno, revisiones externas, participación de estudiantes y la publicación de los resultados, c) los Sistema de acreditación, certificación o procedimientos similares, d) la Participación internacional, cooperación y networking.
- Elaborar un marco de calificaciones comparables y compatibles, para sus sistemas de educación superior. Dicho marco debería describir las calificaciones en términos de trabajo realizado, nivel, aprendizaje, competencias y perfil.
- Con el fin de facilitar la convergencia y movilidad entre países, lograr que en 2005 este operativo en todos los países de la unión europea el Suplemento Europeo al Título (SET) con la información unificada y personalizada para cada titulado sobre los aspectos más relevantes a su formación universitaria, sobre el nivel y contenido de las enseñanzas que han cursado.

En el Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior celebrada en Bergen en mayo de 2005, entre los retos marcados para 2010 se recoge que “el Espacio Europeo de Educación Superior se estructura en tres ciclos, donde cada nivel tiene simultáneamente las funciones de preparar al estudiante para el mercado laboral, de proporcionarle mayores competencias y de formarle para una ciudadanía activa.”

En el Comunicado de la Comisión Europea de 10 de mayo de 2006 “Cumplir la agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006) se insiste en que “para resolver los desajustes persistentes que existen entre las cualificaciones de los licenciados y las necesidades del mercado de trabajo, los programas universitarios deberían estructurarse de manera que se mejore directamente la empleabilidad de los licenciados y se ofrezca un amplio apoyo a la mano de obra de modo más general. Las universidades deben ofrecer planes de estudio, métodos docentes y programas de formación o readiestramiento

innovadores que, a las capacidades más propias de la disciplina, sumen otras de carácter más amplio relacionadas con el empleo. En los planes de estudio deberían integrarse periodos de prácticas en la industria con créditos reconocidos. Esto se aplica a todos los niveles de la educación, es decir, diplomatura, licenciatura, máster y doctorado. Conlleva, asimismo, la oferta de cursos para adultos no vinculados a una licenciatura, por ejemplo cursos de readiestramiento, y cursos puente para alumnos que no han seguido los itinerarios tradicionales. Esto debería ir más allá de las necesidades del mercado de trabajo y estimular una mentalidad emprendedora entre los alumnos y los investigadores.

En el Comunicado de Londres redactado el 18 de mayo de 2007 y titulado “Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado”, se hace nuevamente una mención especial a la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida y la empleabilidad, en este sentido, “se hace necesario estudiar con todo detalle como incrementar la empleabilidad en cada uno de los tres ciclos así como en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida. Para ello, será necesaria la implicación responsable de todos los interesados. Los Gobiernos y las instituciones de educación superior necesitarán una mayor comunicación con los empleadores y otros implicados como base fundamental para sus reformas” (Ministros Europeos de Educación Superior, 2007: p. 5). Igualmente se insta a trabajar para que, por un lado, los empleos y la carrera profesional en la función pública sea totalmente compatible con el nuevo sistema de titulaciones; y por otro lado, las instituciones de educación superior establezcan lazos estrechos y cooperativos con los empleadores en el proceso de innovación de los estudios basado en los resultados del aprendizaje.

En el Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de Educación Superior, celebrada en Lovaina en abril de 2009, y titulada “El Proceso de Bolonia 2020 – El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década” se resalta que durante la segunda década del siglo XXI, la educación superior europea deberá contribuir de manera fundamental a la realización de una Europa del conocimiento que sea altamente creativa e

innovadora. Igualmente en una Europa con una población cada vez más envejecida, el aprendizaje a lo largo de la vida será la clave para aprovechar al máximo el talento y la capacidad de todos sus ciudadanos y ampliar la participación en la educación superior.

Igualmente señalan que durante esta década “la educación superior europea se enfrenta además al gran reto y oportunidades subsiguientes de la globalización y la aceleración de desarrollos tecnológicos con nuevos proveedores, nuevos alumnos y nuevos tipos de aprendizaje. El aprendizaje centrado en el alumno y la movilidad ayudarán a los estudiantes a desarrollar las competencias que necesitan en un mercado laboral cambiante y les facultarán para convertirse en ciudadanos activos y responsables” (European Ministers Responsible for Higher Education, 2009: p. 1).

Respecto a la empleabilidad se señala, “puesto que el mercado laboral requiere niveles de capacidad y competencias transversales cada vez mayores, la educación superior deberá dotar a los alumnos de los necesarios conocimientos avanzados, habilidades y competencias a lo largo de toda su vida profesional. La empleabilidad faculta al individuo para aprovechar plenamente las oportunidades del cambiante mercado laboral.” (European Ministers Responsible for Higher Education, 2009: p. 3).

Ya es un hecho confirmado que en el siglo XXI las exigencias del mercado laboral han cambiado en relación al siglo anterior y se prevé que durante los próximos treinta años se aceleren los ritmos de cambio de la mano de la evolución tecnológica y digital. Están apareciendo nuevas profesiones relacionadas con la sociedad de la información y la sociedad digital, y al mismo tiempo se producen cambios en las tareas y herramientas del puesto del trabajo.

Desde sus orígenes, el Espacio Europeo de Educación Superior ha sabido interpretar estos retos y los cambios que han experimentado las universidades durante esta primera década son un reflejo de ello. Sin embargo, los objetivos fijados por la Declaración de Bolonia y las políticas desarrolladas en los años posteriores siguen siendo válidos hoy en día, puesto que no se han alcanzado

completamente todos los objetivos, su plena y adecuada aplicación a nivel europeo, nacional e institucional exigirá un mayor impulso y compromiso.

Para lograr estos objetivos, las universidades deben, en primer lugar, reforzar los lazos con la vida laboral y la investigación, y con la sociedad en general, abriéndose a todos los sectores sociales.

La cooperación de las universidades con las empresas, los centros de investigación y desarrollo, las organizaciones no gubernamentales, las asociaciones profesionales, las propias instituciones públicas, etc., permitirá proporcionar a los ciudadanos una formación a la altura de las demandas que la globalización exige.

Tal y como refleja el Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de Educación Superior (2009: p. 4), “puesto que el mercado laboral requiere niveles de capacidad y competencias transversales cada vez mayores, la educación superior deberá dotar a los alumnos de las necesarias habilidades y competencias y los conocimientos avanzados a lo largo de toda su vida profesional. La empleabilidad faculta al individuo para aprovechar plenamente las oportunidades del cambiante mercado laboral. Aspiramos a elevar las cualificaciones iniciales así como a mantener y renovar una mano de obra cualificada a través de una cooperación estrecha entre administraciones, instituciones de educación superior, agentes sociales y alumnos. Esto permitirá a las instituciones responder mejor a las necesidades de los empleadores y que éstos comprendan mejor la perspectiva educativa. Las instituciones de educación superior, junto con las administraciones y los empleadores, mejorarán la provisión, accesibilidad y calidad de sus servicios de orientación profesional y de empleo para alumnos y graduados. Fomentamos la incorporación del empleo a los programas de estudio, así como el aprendizaje en el puesto de trabajo”.

## ***2.2. La enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno***

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, uno de los objetivos prioritarios del proceso de convergencia dentro del Espacio Europeo de Educación Superior es que el diseño de los planes de estudio y de las programaciones docentes se lleven a cabo tomando como referencia el aprendizaje del alumno.

En la práctica universitaria este hecho supuso promover un cambio metodológico de una enseñanza tradicionalmente centrada en la actividad del profesor a otra orientada hacia el aprendizaje del alumno, que se debía ver reflejado en tres aspectos claves en la elaboración de los nuevos planes de estudio (De Miguel Díaz, 2005):

1. Delimitar que se pretende que aprendan los alumnos (competencias)
2. Cuáles son las modalidades y métodos de enseñanza más adecuado para que el alumno pueda adquirir estos aprendizajes
3. Con qué criterios y procedimientos se va a comprobar si el alumno ha adquirido finalmente los aprendizajes.

Bajo esta filosofía se introduce en el Espacio Europeo de Educación Superior el sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer System) que permite medir el trabajo que deben realizar los estudiantes para la adquisición de los conocimientos, capacidades, y destrezas necesarias para superar las diferentes materias de su plan de estudios.

La actividad de estudio (entre 25 y 30 horas por crédito), incluye el tiempo dedicado a las horas lectivas, horas de estudio, tutorías, seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, así como las exigidas para la preparación y realización de exámenes y evaluaciones.

Frente al anterior sistema de créditos que solo tenían en cuenta la carga lectiva, el carácter innovador de este modelo se encuentra en sumar a la carga lectiva la carga de trabajo autónomo asociada al aprendizaje, de modo que se

integran los métodos de enseñanza y evaluación con las actividades de aprendizaje que se espera que desarrolle el alumno. Como sugiere Shuell (1986: 429) “para que los estudiantes consigan los resultados deseados de una manera razonablemente eficaz, la tarea fundamental del profesor consiste en lograr que los estudiantes lleven a cabo las actividades de aprendizaje que, con mayor probabilidad, lleven a alcanzar esos resultados”. En la literatura, este principio se asemeja al concepto de “alineamiento constructivo” y al “modelo 3P de enseñanza y aprendizaje” según el cual los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación se definen paralela e integradamente en relación a las competencias a alcanzar (Biggs, 2005; Prieto, 2004).

El papel del profesor universitario en este nuevo marco debería cambiar sustancialmente, ya no se trata de emitir-transmitir conocimientos. Si se persigue el desarrollo de las habilidades que permiten al alumnado enfrentarse de manera eficaz a las necesidades de la sociedad así como construir conocimiento de forma autónoma, el profesorado ha de proporcionar al estudiante el contexto adecuado para que este construya su propio proceso de aprendizaje para saber buscar, encontrar y seleccionar la información que necesita para convertirla en conocimiento. Ello implica asumir nuevos métodos de enseñanza que favorezcan el aprendizaje profundo del alumno, es decir, la necesidad sentida de abordar la tarea de forma adecuada y significativa, de manera que el estudiante trate de utilizar las actividades cognitivas más apropiadas para desarrollarla. Como señala Biggs (2006: p. 35), “cuando los estudiantes sienten esta necesidad de saber, procuran centrarse en el significado subyacente: en las ideas principales, temas, principios o aplicaciones satisfactorias. Esto requiere un sólido fundamento de conocimientos previos relevantes, de manera que los estudiantes que necesitan saber tratan naturalmente de aprender los detalles, así como de asegurarse que comprenden. Cuando se utiliza el enfoque profundo para realizar una tarea, los estudiantes tienen sentimientos positivos: interés, sentido de la importancia, sensación de desafío e incluso de euforia. “

En lo que respecta al sistema de evaluación, el profesor ha de proponer actividades, de carácter evaluable, que faciliten la asimilación progresiva de los

contenidos de la materia y que, por otra parte, estén relacionadas con su papel dinamizador y motivador del estudio.

Por su parte, el estudiante en este nuevo modelo pasa a ser el responsable de regular su propio proceso de aprendizaje y construir de forma activa y autónoma su propio conocimiento basándose en la información que el docente le proporciona directamente o bien que él mismo busca y encuentra orientado por el profesor, por otros compañeros o siguiendo su propio criterio.

Aprender en una actividad personal que nadie puede realizar por otro, por tanto, si el propósito es que aprendan, se le debe dar importancia a la actividad que tienen que ejecutar los alumnos, para ello el alumno debe ser activo, participativo, cooperador, gestor de lo que debe aprender, planificar que debe aprender, como debe aprender, cuanto necesita aprender. Todo ello exige una responsabilidad, tomar decisiones, distribuir su tiempo, exigirse a sí mismo, formar su voluntad y capacidad de esfuerzo.

En estas condiciones, el estudiante no solo aprende, sino que comparte información y conocimiento con el resto de compañeros, a la vez que entrena habilidades como la comunicación, trabajo en equipo, cooperativismo, negociación, etc. y se incrementa la interacción de todos los miembros de la comunidad universitaria: de los profesores con los estudiantes, de los estudiantes entre sí, de los profesores entre sí, e incluso con la propia institución universitaria.

En definitiva, el enfoque de la enseñanza centrada en el aprendizaje tiene dos propósitos fundamentales de cara a garantizar los objetivos del espacio europeo de educación superior.

En primer lugar, formar alumnos capaces de enfrentarse de manera eficaz a las necesidades de la sociedad del conocimiento, construyendo conocimiento de forma autónoma.

En segundo lugar, generar un espacio de formación universitaria donde el alumno pueda desarrollar y entrenar una serie de competencias que le serán de mucha utilidad en su futura actividad profesional.

Finalmente, utilizar como eje central de la organización y planificación de la educación superior el mapa de competencias que se espera que adquiera el alumno para afrontar los retos de la vida activa del siglo XIX. Las competencias se han convertido en el Espacio Europeo de Educación Superior en el instrumento para fomentar la empleabilidad de los titulados universitarios. Como se verá más adelante, “el modelo educativo derivado del EEES ha impulsado una transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje que rota entorno al estudiante y ha provocado cambios en los planes de estudio para atender, entre otros asuntos, a las competencias relacionadas con la empleabilidad” (Martín-González y Pérez Esparrells, 2013: p. 2). Las exigencias del mercado laboral del siglo XIX requieren profesionales con un perfil abierto, que además de sus competencias profesionales o específicas de su profesión, desarrollen actitudes y aptitudes que les permita adaptarse y ser competitivos en un contexto laboral de constante cambios. Por tanto, la formación en competencias para el empleo se convierte en un pieza clave dentro de los sistemas de formación universitaria. También hay que inculcar actitudes positivas hacia el autoempleo y la creación empresas y el desarrollo de ideas de negocio propias, y desarrollar las competencias emprendedoras e intraempreedoras necesarias para poner en marcha un proyecto capaz de desarrollar esas ideas.

### ***2.3. Definición de Competencia y modelos explicativos***

Si bien los orígenes de la educación y capacitación basada en competencias se remonta a los trabajos pedagógicos de los años 20 en Estados Unidos (Adams, 1995), es a partir de los trabajos de McClelland (1973) cuando comienza a despertar mayor interés tanto dentro como fuera del ámbito científica.



McClelland observó que las evaluaciones académicas no eran predictores del posterior rendimiento de las personas tanto para el ámbito profesional como en la vida en general. Así, interesado por identificar aquellas variables que pudieran predecir el rendimiento laboral abogó por el uso del concepto de competencia en lugar del concepto de inteligencia y desarrolló un sistema para identificar competencias a través de entrevistas y observación. En este sentido, según el autor las competencias se adquieren a través de la formación y el desarrollo, y se fundamentan en la descripción de conductas observables o desempeños in situ (McClelland, 1998).

McClelland junto con otros autores como Richard Boyatzis son los principales representantes del *enfoque conductista o behaviorista*, denominado así por el énfasis que se da al papel de las características del individuo, aunque no se limitan sólo a la conducta observable como se podría deducir de la similitud del nombre con el de la corriente psicológica. Es decir, parten del estudio de las personas que desempeñan bien su trabajo, determinando las características que posibilitan un desempeño exitoso, definen así las competencias como aquellas características de una persona que están relacionadas con el desempeño efectivo de un trabajo y pueden ser comunes en otras situaciones (Spencer y Spencer, 1993; Gonczi, 1994; Delamare Le Deist y Winterton, 2005).

Bajo esta óptica, las competencias pueden ser motivos, características de personalidad, habilidades, aspectos de autoimagen y de su rol social, o un conjunto de conocimientos que un individuo está usando. Este conjunto de características y/o competencias tienen un cierto orden o jerarquía: la motivación y los rasgos de personalidad se mueven en el nivel de la subconsciencia; la autoimagen y rol social están en el nivel de la consciencia, mientras que habilidades, en el nivel de comportamiento. Por su parte el conocimiento tiene un impacto profundo en cada uno de las competencias.

El desempeño efectivo es un elemento central en la competencia y se define a su vez en cómo alcanzar resultados específicos con acciones específicas. En ese sentido la competencia es, sobre todo, una habilidad que refleja la

capacidad de la persona y describe lo que él o ella puede hacer y no necesariamente lo que hace, ni tampoco lo que siempre hace, independientemente de la situación o circunstancia.

En 1978 apareció la influyente obra de Gilbert, *Human competence. Engineering worthy performance*, que fue una de las primeras contribuciones en las que se vinculaban los conceptos de competencia y rendimiento. Gilbert definía la competencia como una función del rendimiento valioso (W), que, a su vez, es una función de la proporción de logros valiosos (A) con respecto a un comportamiento costoso (B). Lo expresó con la fórmula  $W = A/B$ . Por consiguiente, dedujo que el valor del rendimiento era una función de los logros (de aquello que se logra, por ejemplo, los objetivos alcanzados) y los costes del comportamiento para lograrlo (por ejemplo, costes salariales, tiempo o energía). El valor del rendimiento se eleva a medida que aumentan los resultados obtenidos y se reducen los costes del comportamiento necesario para lograr estos resultados.

El baremo utilizado por Gilbert para medir la competencia es el potencial de mejora del rendimiento. Según éste, el comportamiento real es inversamente proporcional al potencial de mejora del rendimiento (PIP, por sus siglas en inglés), que es la relación entre el rendimiento ejemplar y el rendimiento típico. Gilbert añade que esta relación debe vincularse a un resultado identificable, para evitar que se cree una cualidad de competencia general. Se obtiene la siguiente fórmula:  $PIP = W_{ex}/W_t$ .

El análisis conductista parte de la persona que hace bien su trabajo de acuerdo a los resultados esperados (desempeño efectivo), y define el puesto en términos de las características de dichas personas (competencias).

Dentro del enfoque conductista Zayas (2002) diferencia a su vez dos corrientes, por un lado, el enfoque tradicional, donde las competencias reflejan el aspecto esencial de una cualidad sistémica. Por otro lado una corriente marcadamente cognitiva que centra el análisis en los conocimientos, habilidades y destrezas, soslayando el importante papel de los elementos afectivos.

Entre las críticas y desventajas que se achacan al enfoque conductista de las competencias Mertens (1997) destaca que la definición de competencia es tan amplia que puede cubrir casi cualquier cosa, sin ir al corazón de lo que es común en cuanto a motivaciones, personalidades, roles sociales, habilidades y conocimientos.

- a. La distinción entre competencias mínimas y competencias efectivas no es muy clara y de hecho es simplemente una cuestión de matiz.
- b. Los modelos son históricos, es decir, relacionados con el éxito en el pasado, y por ende, menos apropiados para organizaciones que operan con cambios rápidos.

Paralelamente a este enfoque, en el Reino Unido surge una nueva corriente denominada *enfoque funcionalista* que tiene como finalidad construir bases mínimas para la certificación en el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (National Vocational Qualifications, NVQ). La característica del análisis funcional propuesta por el NVQ radica en que describe productos, no procesos; le importan los resultados, no cómo se hacen las cosas (Transcend, 1995). Desde este enfoque marcadamente pragmático y conductista, se desglosan los roles de trabajo en unidades y éstas en elementos de competencia, siguiendo el principio de describir en cada nivel los productos, este enfoque ha predominado en los sistemas nacionales de cualificación de la formación profesional de otros países, como es el caso de España.

Sin embargo, la mayor crítica a este enfoque radica en su peculiar metodología de análisis ya que solamente verifica qué se ha logrado pero no identifica cómo lo hicieron (Hamlin, Stewart, 1992).

Un tercer enfoque de aproximación al concepto de competencias es el enfoque constructivista, cuyo principal representante es Bestrand Schwartz. El concepto “constructivista” alude a que “aclara las relaciones mutuas y las acciones existentes entre los grupos y su entorno, pero también entre situaciones de trabajo y situaciones de capacitación» (Schwartz, 1995; citado en Mertens, 1997). Desde este enfoque, la formación de competencias se da

ineludiblemente en las situaciones de trabajo que se pueden identificar como situaciones originales.

Enmarcado en estos tres enfoques podemos encontrar infinidad de definiciones de competencia, cabe resaltar que el enfoque conductista es el que ha tenido mayor desarrollo y como veremos más adelante es el que ha destacado en la definición de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Resumimos cronológicamente a algunas de las definiciones que más repercusión han tenido en la literatura científica:

Para McClelland (1973) la competencia es una capacidad referida a una conducta observable que se realiza en la práctica profesional, en término de “predictores eficaces del éxito en el trabajo, que no depende de sexo, raza o factores sociales” (citado en Spencer et. al., 1993:75).

Boyatzis (1982, citado en Varela, 2003:98) propone una definición explícita del concepto competencia: “una característica subyacente de una persona, que está casualmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo”.

Para Spencer y Spencer (1993), es una característica subyacente en un individuo que está relacionada con un criterio estándar de efectividad y/o con un desempeño superior en un trabajo o situación.

Para Greenspan y Driscoll (1997), la competencia personal está compuesta por las habilidades necesarias para lograr objetivos y resolver problemas en la práctica.

Maraven (1997, p.30) señala que competencia “es el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, cuya aplicación en el trabajo se traduce en un desempeño superior que contribuye al logro de los objetivos claves del negocio. Son aquellas características personales, que establecen la diferencia entre individuos con un desempeño excelente y otros

con desempeño promedio. En este sentido las competencias son predictores del desempeño superior”.

Mertens (1997:64) define la competencia como “aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresadas en el saber, el hacer y el saber-hacer”.

Para Lévy-Leboyer (1997), las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada.

En la misma línea que Pereda y Berrocal (1999) definen competencia como un conjunto de comportamientos observables que están causalmente relacionados con un desempeño bueno o excelente. Estos autores señalan que para hablar de competencias es necesaria la presencia de los siguientes componentes:

- *Saber*: Se refiere al conjunto de conocimientos que permiten a la persona realizar los comportamientos incluidos en la competencia.
- *Saber hacer*: Este componente corresponde a la aplicación de los conocimientos en la resolución de los problemas que surgen en el entorno laboral, esto es, a las habilidades y destrezas de la persona en dicho ámbito.
- *Saber estar*: Se refiere a las actitudes que facilitan un comportamiento acorde con los valores y cultura de la organización en general y del grupo de trabajo en particular.
- *Querer hacer*: Aspectos motivacionales que llevan a querer realizar los comportamientos que componen la competencia.

Mandon y Sulzer (1998) argumentan que la competencia ha de entenderse como conocimiento, habilidades y cualidades en acción.

Para Pinto (1999) es la capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica.

Perrenoud (2000) desde un planteamiento cognitivo la define como una capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar un tipo de situaciones.

Vargas (2001:30) define competencias como “características permanentes de las personas; se pone de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o trabajo; están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad; tienen una relación causal con el rendimiento laboral, es decir, no están asociadas con el éxito sino que se asume que realmente lo causan; pueden ser generalizadas a más de una actividad; combinan lo cognoscitivo, lo afectivo, lo conductual”.

Arnold y Schüssler (2001) desde un planteamiento holístico apuntan que competencia aglutina tanto conocimientos como habilidades genéricas y centrales y se refiere a la capacidad de una persona para actuar.

Rychen y Hersh (2002) en el marco del proyecto DeSeCo la definen como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Eraut definió la competencia como: “la habilidad de ejecutar tareas y roles que son requeridos en función de unos estándares esperados” (Eraut, 2003: 117)

Para González y Wagenaar (2003) en el marco del Proyecto Tuning que abordaremos más adelante, definen la competencia como una combinación dinámica de atributos en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje.

Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005). El término competencia incluye a) competencia cognitiva (conocimientos), implicando el uso de teorías y conceptos, así como el conocimiento tácito informal obtenido mediante la experiencia, b) competencia funcional (habilidades), aquellos aspectos que una persona debe ser capaz de hacer cuando desarrolla actividades en un área determinada de trabajo, aprendizaje o actividad social; competencia personal, implicando conocer cómo conducirse a sí mismo/a en situaciones específicas, y c) competencia ética (actitudes y valores), implicando la posesión de ciertos valores personales y profesionales.

Una definición aún más generalista es la aportada por Zabalza y Arnau (2007) al identificar competencia con aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrenta a lo largo de la vida.

Alberici y Serreri (2005), citando a Leplat, (1980) destacan una serie de rasgos característicos de las competencias comúnmente aceptados:

- Las competencias están finalizadas; es decir, son conocimientos operativos o funcionales.
- Las competencias son aprendidas, esto es, han sido adquiridas mediante formación, experiencia profesional o aprendizaje informal.
- Están organizadas siguiendo una jerarquía determinada. Más adelante se abordará con más detenimiento esta cuestión.
- Representan una noción abstracta que no puede ser observada directamente, sino a través de conductas manifiestas que desarrollan las personas, evaluando dicha actuación conforme a un criterio.

De todas las definiciones expuestas, es quizás el modelo integrador propuesto por Spencer y Spencer (1993) el que más relevancia ha tenido tanto en el ámbito educativo como organizacional.

Estos autores identificaron cinco características de la competencia: motivos, rasgos, autopercepción, conocimientos y habilidades.

Los motivos son las cosas que la persona piensa o quiere y determinan la acción, estos motivos puede ser consciente en mayor o menor grado.

Los rasgos de la personalidad son características que se manifiestan físicamente y que suponen respuestas consistentes a situaciones o informaciones.

El autoconcepto refleja las actitudes, los valores o la propia imagen del individuo.

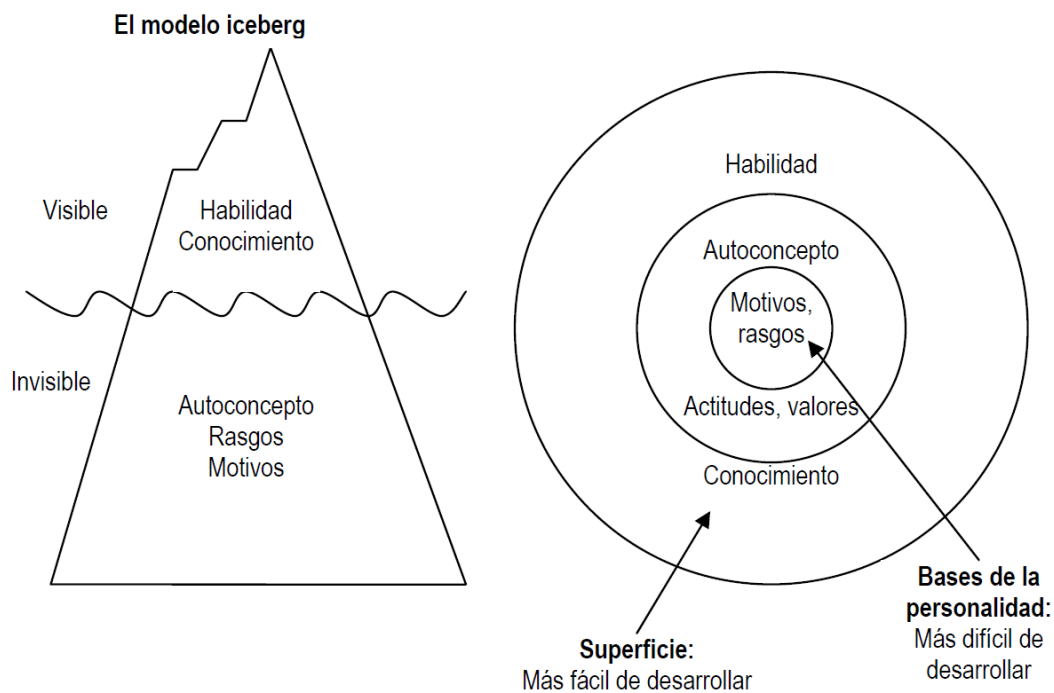
El conocimiento es la información con que cuenta una persona sobre áreas más o menos específicas de contenido. Esos conocimientos pueden estar referidos a conceptos, hechos o procedimientos.

Finalmente, la habilidad es la destreza o capacidad para desarrollar una cierta actividad física o mental.

Las dos últimas características (conocimiento y habilidades) son la parte más visible y fácil de identificar, mientras que las tres primeras (motivos, rasgos y autoconcepto) representan la parte menos visible, más profunda y central de la personalidad. Los autores utilizan la metáfora del Iceberg para ilustrar esa diferenciación entre elementos más visibles y observables de la competencia frente a los elementos más profundos y menos observables (véase Figura 11).

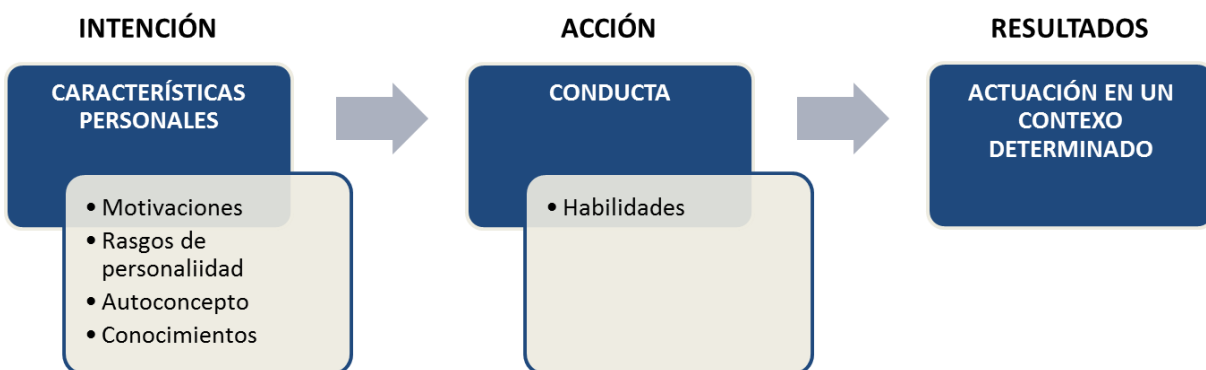


**Figura 11. Modelo Iceberg. Competencias centrales y superficiales (Spencer y Spencer, 1993)**



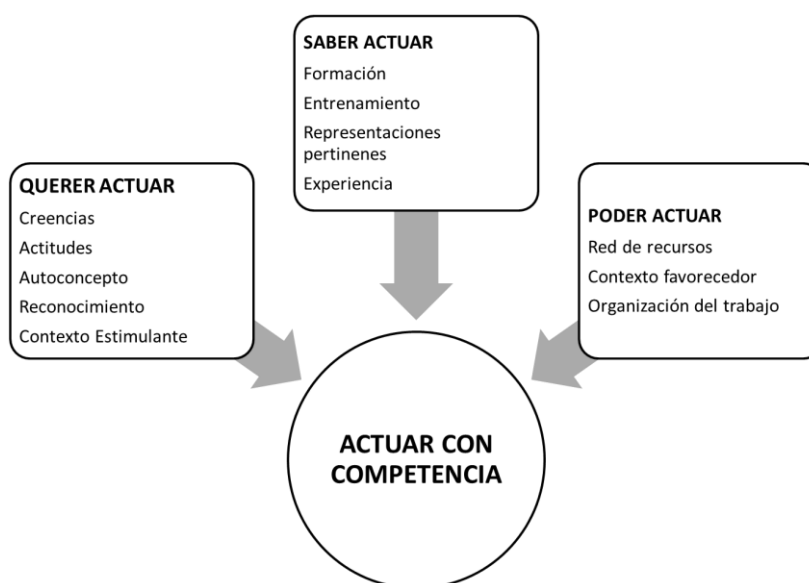
Todos los elementos en la base de las competencias (motivaciones, rasgos de personalidad, autoconcepto y conocimientos) sirven para predecir conductas y por tanto actuación o nivel de desempeño. Como destaca Hooghiemstra (1992) las competencias incluyen una intención, una acción y un resultado que queda perfectamente reflejado en el “Modelo de Flujo Causal de la Competencia” (Dalziel et. al., 1996).

**Figura 12. Modelo de Flujo Causal de la Competencia (elaboración propia a partir de Dalziel et. al., 1996)**



A nuestro juicio, el planteamiento de Le Boterf (2001) completa el planteamiento del modelo de flujo causal al añadir que el resultado no es fruto de un efecto unidireccional, además de *saber actuar* es necesario un *querer actuar* que depende fundamentalmente de la motivación y un *poder actuar* condicionado por el contexto de la organización, por tanto, el resultado de la competencia está multi influenciado por el querer hacer, saber hacer y poder hacer, esta interrelación queda reflejada en la Figura 13.

**Figura 13. Ingeniería de las competencias (Le Boterf, 2001)**



Del mismo modo, a nuestro juicio el planteamiento de 3 componentes competenciales de Le Boterf se queda corto al incluir sólo: a) saber hacer, b) querer hacer y c) poder hacer.

En este sentido nos parece más acertada la conceptualización de Pereda y Berrocal (1999) comentada más arriba que diferencia entre:

- a) Poder hacer (medios y recursos)
- b) Saber (conocimientos)
- c) Saber hacer (habilidades / destrezas)
- d) Saber estar (actitudes / intereses)
- e) Querer hacer (motivación)

Una competencia, bajo este planteamiento quedaría definida como el resultado de la combinación de conocimientos, motivaciones y habilidades que permiten afrontar con garantías diferentes situaciones en diferentes contextos. Estos conocimientos, motivaciones y destrezas son dinámicos y por tanto se pueden entrenar y adaptar a las exigencias introducidas por el contexto, que cambia demandando nuevas respuestas.

La forma y nivel de competencia de un individuo estará condicionada por el contexto en el que se despliegan sus conocimientos, habilidades, valores, etc. (De Miguel Díaz, 2005).

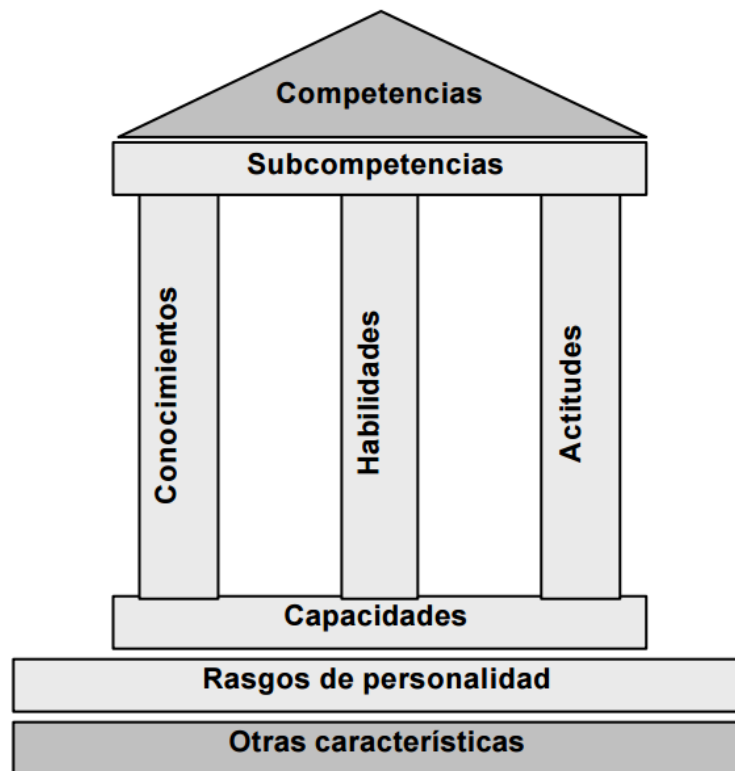
De igual forma, Massot y Feisthammel (2003) destacan la importancia de la situación o el contexto para poder realizar la “lectura de la competencia”, es decir, observar el nivel de desempeño. Si la confrontación con el ejercicio real no se produce, la competencia no es perceptible o no se pone a prueba. Sólo existe la competencia si se vincula a un objetivo o una situación. No se puede identificar si la situación de desempeño es desconocida.

No podemos finalizar este apartado sin nombrar el *modelo arquitectónico de competencias* de Robert Roe (2003). Roe, define una estructura conceptual de competencias partiendo de la estructura clásica de un templo griego (ver Figura 14).

En la base del templo se encontrarían los rasgos de personalidad, las aptitudes y otros rasgos más estables que pueden interpretarse como los cimientos sobre los que los individuos aprenden conocimientos, habilidades y actitudes.

Estos conocimientos, habilidades y actitudes, como pilares de un templo son más elementales que las competencias ya que pueden ser aprendidas y observadas aisladamente, y lo que es más importante, pueden aparecer en distintos contextos y estar integradas en múltiples competencias. Así las competencias integrarían diversos tipos de conocimientos, actitudes y habilidades.

Figura 14. Modelo de Roe (en Roe, 2003, pág. 5)



Asentadas sobre las actitudes, habilidades y conocimientos encontramos las subcompetencias o “competencias genéricas”, que como el autor sugiere son competencias más genéricas, de inferior nivel no suficientes para la realización de cualquier trabajo en las organizaciones pero aparecen en combinación con otras cualidades así, saber utilizar un software de procesamiento de texto, saber liderar o trabajar en equipo son “subcompetencias” o competencias genéricas necesarias pero no suficientes para desempeñar adecuadamente un rol determinado en una empresa.

Por último todas estas subcompetencias sirven de base para desempeñar eficazmente las competencias específicas, entendidas estas como la capacidad aprendida para realizar adecuadamente una tarea, funciones o rol en una empresa u organización. Así un ejemplo de competencia específica sería elaborar un plan contable, dirigir un equipo de diseño, elaborar un contrato, realizar un procedimiento de selección de personal, etc.

En el caso de la empleabilidad, ejemplos de subcompetencias o competencias genéricas serían manejo redes sociales, comunicación oral y escrita, búsqueda de información, etc. En cambio una competencia sería redactar un currículum, realizar una entrevista laboral, presentar una autocandidatura, etc.

En este apartado se ha explicado brevemente los diferentes enfoques de análisis de las competencias resaltando aquellas definiciones y modelos que más impacto han tenido en la literatura. En el próximo apartado se delimitarán las principales clasificaciones de competencias, prestando especial atención a las del Proyecto Tuning en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Sin embargo, no se puede cerrar este punto sin hacer una breve mención a las críticas que han surgido en torno al concepto de competencia así como a su uso tanto en el ámbito organizacional como educativo.

Biemans et al (2004) aportan un análisis crítico sobre el uso del concepto de competencias en el que resaltamos los siguientes aspectos:

- a. Existen muchas definiciones conceptuales de competencia.
- b. Existe una sobre dependencia en la estandarización de las competencias, mientras que el poder de la educación basada en competencias reside en el contexto donde se desarrollen.
- c. Es difícil integrar el aprendizaje en las escuelas con el aprendizaje en el lugar de trabajo.
- d. Especificar las competencias que serán adquiridas por los estudiantes no es una consecuencia automática del diseño de actividades de aprendizaje efectivas.
- e. La evaluación de competencias es un ejercicio intensivo y que conlleva mucho tiempo.

## ***2.4. Clasificación de las competencias***

Se pueden encontrar tantas propuesta de clasificación de las competencias como definición y modelos explicativos. Al tratarse de un concepto que se nutre de distintas disciplinas y se aplica en distintos ámbitos en la literatura se refleja una variedad de clasificaciones y tipologías en función del significado y la aplicación del término.

En este apartado nos centraremos en describir tres aproximaciones clasificatorias de las competencias por su relación con la formación a lo largo de la vida (Competencias Básicas), la empleabilidad (Competencias profesionales) y la formación universitaria (competencias en la educación superior).

### **2.4.1. Las Competencias Básicas**

Hasta la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación de 4 marzo de 2006, el currículum escolar se conformaba por el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas. Con la nueva Ley el concepto de competencias básicas se añade como un elemento integrador dentro del currículum.

Con la introducción de las competencias básicas en el currículum se pone el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles orientados a la aplicación de los saberes adquiridos. Las competencias que debe desarrollar un joven o una joven durante la enseñanza obligatoria le permitirá lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y, lo más importante, ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Se inicia así este análisis, por tanto, con el concepto de competencias clave o competencias básicas, entendidas como aquellas indispensables para vivir bien.

Así, la introducción de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. Por un lado, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Por otro lado, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En cuanto a cuáles pueden considerarse como competencias clave, tradicionalmente se han considerado la escritura, la lectura y el cálculo, como medios que hacen posible cualquier aprendizaje posterior.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria se han identificado ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Autonomía e iniciativa personal.
8. Competencia para aprender a aprender.

La competencia en comunicación lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. El desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

La competencia matemática implica utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral. El desarrollo de la competencia matemática al final de la educación obligatoria, conlleva utilizar espontáneamente en los ámbitos personal y social los elementos y razonamientos matemáticos para interpretar y producir información, para resolver problemas provenientes de situaciones cotidianas y para tomar decisiones.

La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico supone el desarrollo y aplicación del pensamiento científico – técnico para interpretar la información que se recibe y para predecir y tomar decisiones de iniciativa y autonomía personal en un mundo en el que los avances que se van produciendo en los ámbitos científicos y tecnológicos tienen una influencia decisiva en la vida personal, la sociedad y el mundo natural.

La competencia en el tratamiento de la información y competencia digital, incorpora diferentes habilidades que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. Esta competencia comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Al mismo tiempo posibilita evaluar las fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.

La competencia social y ciudadana supone comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.



La competencia cultural y artística supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales artísticas así utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute. También supone el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias.

La competencia en autonomía e iniciativa personal se refiere a la adquisición de la conciencia y aplicación conjunta de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, calcular riesgos y de afrontar los problemas, la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos. Todo ello conlleva ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos.

Por último, aunque no menos importante, vemos como en el decreto de las enseñanzas mínimas y en el marco europeo de la educación, se establece el aprender a aprender como una competencia básica y transversal a adquirir durante la etapa de educación obligatoria. Esto es un hecho relevante, puesto que aunque desde hace más de una década se viene hablando en el contexto escolar de la importancia de aprender a aprender, esta competencia no ha sido asumida como uno de los objetivos didácticos del profesorado, así esta nueva normativa vuelve a poner el énfasis en la necesidad de enseñar a aprender a aprender dentro de las aulas, pero no tanto como una orientación o sugerencia metodológica, sino como un elemento obligatorio que hay que trabajar y evaluar.

#### **2.4.2. Las Competencias Laborales o Competencias para el Empleo.**

Siguiendo la definición propuesta en el documento “Competencias laborales: base para mejorar la empleabilidad de las personas” (Corpoeducación, 2003), las competencias laborales son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que aplicadas o demostradas en situaciones del ámbito productivo, tanto en un empleo como en una unidad

para la generación de ingreso por cuenta propia, se traducen en resultados efectivos que contribuyen al logro de los objetivos de la organización o negocio. En otras palabras, la competencia laboral es la capacidad que una persona posee para desempeñar una función productiva en escenarios laborales usando diferentes recursos bajo ciertas condiciones, que aseguran la calidad en el logro de los resultados.

Dentro de las competencias laborales se puede diferenciar entre las competencias genéricas o transversales y competencia específicas propias de la ocupación y el puesto.

Teniendo en cuenta que la mayoría de aportaciones al concepto de competencia vienen del campo de la psicología de las organizaciones y de los recursos humanos, no es de extrañar que ésta sea una de las clasificaciones que más se han investigado y donde más propuestas se han desarrollado, principalmente desde el enfoque conductista de las competencias.

Mertens (1997) estima que entre los años 70 y 90 más de cien investigadores han producido un total de 286 modelos de competencias genéricas, dos terceras partes son norteamericanos, y el resto se reparten entre veinte países. La mayoría de estos modelos suelen componerse de tres a seis categorías de competencias que a su vez son descritas por un determinado número de indicadores de conductas observables del dominio de la competencia. Marta Alles (2009) en su libro “Diccionario de Comportamientos”, hace una revisión con más de mil comportamientos observables asociados a las 60 competencias laborales más utilizadas en el siglo XIX agrupadas en cardinales, específicas gerenciales y específicas por área.

Bunk (1994), plantea una primera distinción de este tipo de competencias organizando éstas, de acuerdo a su naturaleza, en dos grandes grupos: aquellas centradas en el desarrollo de conocimientos, técnicas, destrezas, aptitudes y habilidades relacionadas con el puesto de trabajo; y aquellas referidas a la necesaria interacción del individuo con el grupo, la organización y el entorno en el que se integra. En base a esto, propone la siguiente clasificación de competencias:

- *Competencia técnica:* Incluye tareas y contenidos específicos del puesto de trabajo así como conocimientos y destrezas necesarios para ello. Se encuentra directamente relacionada con la organización y la ocupación.
- *Competencia metodológica:* Hace referencia a la aplicación del procedimiento adecuado a las tareas encomendadas, así como a las irregularidades a las que se enfrenta el individuo, diseñando soluciones de manera autónoma a otras problemáticas acaecidas en el puesto de trabajo. Incluye la capacidad de adaptación, así como el desarrollo de un pensamiento, trabajo, planificación y control autónomos.
- *Competencia social:* Incluye distintas formas de comportamiento especialmente relacionadas con la colaboración interpersonal comunicativa y constructiva orientada a los objetivos del grupo y/o equipo de trabajo. Se recogen también competencias sociales de carácter individual como la disposición al trabajo y la capacidad de intervención.
- *Competencias interpersonales,* recogen elementos como la disposición a la cooperación, la honradez, la rectitud, el altruismo y el espíritu de equipo.
- *Competencia Participativa,* que hace referencia a la participación responsable y dinámica en la organización del puesto de trabajo así como con el entorno de trabajo en el que se ubica el desempeño profesional del sujeto. Entre las capacidades que conforman esta competencia se incluyen, la capacidad de coordinación, de organización, de relación, de convicción, de decisión, de responsabilidad, y de dirección.

El propio autor señala que en su clasificación las competencias interpersonales y participativas son transversales pues no son exclusivas de un empleo concreto, sino más bien, son útiles para el ejercicio profesional en general.

Por su parte, la Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS) elaboró un informe en 1992 sobre los cambios que deben hacerse en las escuelas estadounidenses para que salgan jóvenes mejor preparados para los desafíos de la competitividad y productividad del futuro próximo, así como para definir la agenda de cómo los trabajadores tendrían que ser capacitados y

recalificados para los puestos avanzados del futuro. De este informe se extrajeron tres conjuntos de competencias básicas y cinco conjuntos de competencias laborales transversales a cualquier ocupación:

- Competencias básicas
  - Habilidades básicas: lectura; redacción; aritmética y matemática; expresión y capacidad de escuchar.
  - Aptitudes analíticas: pensar creativamente; tomar decisiones; solucionar problemas; procesar y organizar elementos visuales y otro tipo de información; saber aprender y razonar.
  - Cualidades personales: responsabilidad; autoestima; sociabilidad; gestión personal; integridad y honestidad.
- Competencias laborales transversales
  - Gestión de recursos: tiempo; dinero; materiales y distribución; personal.
  - Relaciones interpersonales: participa como miembro de un equipo; enseña a otros; servicio a clientes/consumidores; despliega liderazgo; sabe negociar y trabajar con personalidades diversas.
  - Gestión de información: busca y evalúa información; organiza y mantiene los sistemas de información; interpreta y comunica información; usa computadoras para procesar información.
  - Comprensión sistémica: comprende interrelaciones complejas; entiende sistemas; monitorea y corrige desempeño; mejora o diseña sistemas.
  - Dominación tecnológica: Dominación tecnológica: selecciona tecnologías; aplica tecnología en la tarea; da mantenimiento y repara a equipos.

Por último destacamos la propuesta de Hooghiemstra (1992), que establece una clasificación de competencias genéricas en función de los distintos niveles de responsabilidad en una organización:

- Ejecutivos

- Razonamiento estratégico
- Liderazgo del cambio.
- Gestión de las relaciones.
- Directores
  - Flexibilidad.
  - Introducción del cambio.
  - Sensibilidad interpersonal.
  - Delegación de responsabilidades.
  - Trabajo en equipo.
  - Transferibilidad a diferentes entornos geográficos.
- Empleados
  - Flexibilidad.
  - Motivación para buscar información y capacidad de aprender.
  - Orientación hacia el logro.
  - Motivación para el trabajo bajo presión del tiempo.
  - Colaboración en grupos multidisciplinarios.
  - Orientación hacia el cliente.

### **2.4.3. Una propuesta de Competencias para la Educación Superior: el Proyecto Tuning**

Uno de los pilares del enfoque orientado a la enseñanza de las competencias es el ajuste del contenido de formación con las capacidades exigidas en el campo laboral. Se debe buscar una combinación de competencias laborales específicas que aseguren la versatilidad a corto plazo, y competencias más amplias que garanticen la posibilidad de obtener trabajo a más corto plazo (Borghans y de Grip, 1999).

En el ámbito de la educación superior destaca, sin duda la clasificación que recoge el Proyecto Tuning que distingue entre competencias genéricas, que identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, y las competencias específicas que son aquellas relacionadas con cada área temática, con la especificidad propia de un campo de estudio. Las competencias genéricas se corresponden con las subcompetencias de Roe

(2003) comentadas más arriba y una competencia específica sería una capacidad aprendida para realizar adecuadamente una tarea, funciones o rol determinado.

Desde la perspectiva del proyecto Tuning, el empleo es un elemento importante. En este contexto las competencias y las destrezas pueden ayudar a los graduados a resolver problemas cruciales en ciertos niveles de ocupación en una economía en permanente proceso de cambio.

El proyecto Tuning consultó, por medio de cuestionarios, a los graduados, empleadores y académicos en siete áreas temáticas (Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química) de 101 departamentos universitarios en 16 países europeos. A estos cuestionarios respondieron 7.125 personas (5.183 graduados, 944 empleadores y 998 académicos, sin mencionar los equipos de trabajo informal, reflexión y debate que surgieron a nivel de departamentos, disciplinas y países. La consulta trató sobre competencias y destrezas genéricas y específicas a cada disciplina. Se seleccionaron treinta competencias genéricas derivadas de tres categorías: instrumentales, interpersonales y sistémicas.

- **Competencias instrumentales:** competencias que tienen una función instrumental.
  - Capacidad de análisis y síntesis.
  - Capacidad de organizar y planificar.
  - Conocimientos generales básicos.
  - Conocimientos básicos de la profesión.
  - Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
  - Conocimiento de una segunda lengua.
  - Habilidades básicas de manejo del ordenador.
  - Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas).
  - Resolución de problemas.
  - Toma de decisiones.

- **Competencias interpersonales:** capacidades *individuales* relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.
  - Capacidad crítica y autocrítica.
  - Trabajo en equipo.
  - Habilidades interpersonales.
  - Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.
  - Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.
  - Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.
  - Habilidad de trabajar en un contexto internacional.
  - Compromiso ético.
  
- **Competencias sistémicas:** son las destrezas y habilidades que conciernen a los *sistemas como totalidad*. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.
  - Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
  - Habilidades de investigación.
  - Capacidad de aprender.
  - Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
  - Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
  - Liderazgo.
  - Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.
  - Habilidad para trabajar de forma autónoma.
  - Diseño y gestión de proyectos.
  - Iniciativa y espíritu emprendedor.
  - Preocupación por la calidad.

- Motivación de logro.

Numerosas investigaciones han utilizado como referente esta clasificación, estableciendo distintas subcategorías dentro de las competencias genéricas.

## **2.5. La Formación en Competencias en la Educación Superior**

Uno de los principios fundamentales del Proceso de Bolonia para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior implica pasar de un modelo universitario centrado en la enseñanza a un modelo universitario centrado en el aprendizaje.

Este proceso de cambio ha suscitado cambios en tres niveles: propositivo, organizativo y metodológico.

A nivel propositivo, se destaca la empleabilidad como horizonte de los graduados y la incorporación de las competencias como objetivo de aprendizaje y medio de ajuste del contenido de formación con las capacidades exigidas en el campo laboral.

A nivel organizativo, la transformación de las universidades a modelos centrados en el aprendizaje del alumno se ha traducido principalmente en la reformulación de los títulos universitarios y los planes de estudios mediante la incorporación de los ECTS como unidad de medida de aprendizaje.

A nivel metodológico, la adaptación de los programas al enfoque de competencias implica un cambio sustancial en los métodos de enseñanza y aprendizaje que pasan de ser generalmente centrados en el profesor a tener que centrarse en los estudiantes, buscando situaciones de aprendizaje contextualizadas, complejas, focalizadas en el desarrollo en los estudiantes de la capacidad de aplicación y resolución de problemas lo más reales posibles. Se pretende así evitar el riesgo de realizar un cambio exclusivamente formal,



olvidándonos de lo que ocurre en la realidad de las aulas universitarias (Fernández March, 2006).

Atendiendo a este último punto, es lógico defender el constructivismo como perspectiva educativa de base para una metodología docente centrada en el aprendizaje del alumno.

El constructivismo es una perspectiva que surge a partir de numerosas aportaciones que van desde la teoría piagetiana hasta el desarrollo de las teorías del procesamiento de la información, pasando por la obra de Vygotsky. Su núcleo fundamental coincide con lo expuesto, en cuanto sitúa al alumno como centro y protagonista de la enseñanza, como un sujeto mentalmente activo en la construcción de sus competencias

El constructivismo supone un acercamiento *subjetivista* a las perspectivas del conocimiento, oponiéndose al *objetivismo* de las tradiciones informacionistas y conductistas.

Los antecedentes del constructivismo aparecen desde la filosofía, con referencias al realismo e idealismo, y se pueden organizar desde la dualidad sujeto-objeto.

Esta dualidad se define desde dos perspectivas. La postura objetivista, que defiende que nuestro conocimiento proviene de la experiencia y que reproduce exactamente la realidad del mundo. Y la postura subjetivista, que postula que nuestro conocimiento proviene del mundo interior y que la realidad es sólo un estímulo para provocar ese conocimiento. La síntesis de estas dos posiciones la hace Kant, que considera que el mundo está ahí con múltiples datos, sin ninguna organización previa (aspecto objetivo), pero quién pone orden y da sentido a ese mundo confuso es la mente, en función de sus estructuras y categorías cognoscitivas (subjetivismo), pues si tuviéramos otras estructuras y categorías, el conocimiento que tendríamos sería distinto.

Kant y el constructivismo coinciden en que el conocimiento deriva de la interacción del sujeto con el ambiente, así el conocimiento está determinado por las características del sujeto y de la propia realidad.

En cuanto a las repercusiones educativas de esta dicotomía, podemos considerar que el *objetivismo* es heredero del *realismo epistemológico*, según el cual el conocimiento es independiente de cómo se adquiere, siendo reflejo del mundo real. En consecuencia, el aprendizaje consiste en transferir el conocimiento desde la realidad al alumno. Por otra parte, el *subjetivismo* se relaciona con el denominado *constructivismo epistemológico*, el cual considera que el conocimiento ni es una mera copia del mundo ni es exclusivamente un producto de la mente. El conocimiento depende de las características del mundo y de la construcción del mismo que realiza cada persona partiendo de su experiencia. Por tanto, el *subjetivismo* propone que el aprendizaje se realiza negociando el significado del mundo entre las características del mundo externas a la persona y sus propias características (Hernández, 1997, pág. 108).

Además de los antecedentes filosóficos, que enmarcan el constructivismo desde una perspectiva más general, hay diferentes autores que también refuerzan la interacción entre sujeto y ambiente para lograr un mejor aprendizaje.

Frederic Barlett, es uno de los primeros en hablar de *esquema* como medio mental de organizar y construir la información, al comprobar cómo funciona la memoria, jugando un papel “*activo y constructivo*” de la información aprendida, pues los sujetos distorsionan y la reconstruyen a partir de un texto original (Bartlett, 1916).

Por su parte Jean Piaget, se valió de los principios homeostáticos (equilibrio-desequilibrio) y de adaptación que explican el funcionamiento de los seres vivos para explicar el pensamiento. Para Piaget, el ser humano esta interactuando con la realidad y de esa experiencia va extrayendo esquemas, que son representaciones mentales simplificadas generalizadas y prototípicas de lo aprendido (Kitchener, 1986).

Los conceptos de asimilación y acomodación, propuestos por este autor, son conceptos que explican dos formas de adquirir conocimiento. Cuando la nueva información se asemeja a los esquemas existentes y queda acoplada en ellos, Piaget habla de “*asimilación*”. Pero si existe dificultad de encaje, se produce un desequilibrio más intenso que provoca la modificación de los esquemas, que Piaget lo denominó “*acomodación*”.

David Ausubel (1976) defiende un aprendizaje significativo partiendo de principios generales que descienden en concreciones o aplicaciones. Aboga por conectar con los conocimientos previos del alumno, especialmente con sus esquemas. Ausubel habla de “organizadores previos” que tiene como función despertar los esquemas que se relacionan con el tema que se va a enseñar. Éstos son materiales introductorios, genéricos e incluyentes del aprendizaje, sirviendo de puente entre lo que el alumno ya conoce y lo que él necesita conocer, antes de que él pueda aprender significativamente la tarea propuesta.

Por su parte Jerome Bruner (1986) preconiza que hay que partir de la experiencia, de las situaciones problemáticas, para obtener principios generales. Es un procedimiento inductivo que da base al aprendizaje por descubrimiento. En el “aprendizaje por descubrimiento”, la persona adquiere conocimiento para sí utilizando sus “propios razonamientos”, al verse en una “situación crítica” o “problemática”. Con ello, se contribuye significativamente al “desarrollo intelectual” y, al mismo tiempo, se aprenden los heurísticos de descubrimiento que sólo pueden ser adquiridos en el ejercicio de la solución de problemas.

Otras contribuciones importantes de Bruner son:

- a. Resaltar la motivación intrínseca, que proviene del valor que el alumno le otorga al propio saber.
- b. La necesidad de estructurar y de secuenciar el aprendizaje
- c. El uso de procedimientos de feedback que informen y orienten posibilitando el aprendizaje autorregulado.

Lev Vygotsky (1995) resalta la interacción de los individuos y su entorno, especialmente, su entorno social y cultural, siendo el aprendizaje un proceso de

esa interacción, por lo que el individuo es el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje juega un papel esencial. El cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interacciones sociales y de internalizarlos y transformarlos mentalmente.

Para Vygotsky, la cognición se establece en *relaciones dialécticas* entre la personas que actúan, los contextos de su actividad y la actividad misma: el aprendizaje involucra *resolver problemas* que emergen de los *conflictos* generados por los dilemas, en situaciones cotidianas, valiéndose, a su vez, de la ayuda de instructores o compañeros más avanzado, que sean capaces de ofrecer su experiencia, posibilitando a su vez *andamiajes* (apoyos externos didácticos) apropiados con la *zona de desarrollo próximo*, (punto donde se está en capacidad para adquirir nuevas habilidades o conocimientos), en la que se encuentra el que aprende. De esta forma el profesor, para Vygotsky es un mediador, un negociador de significados.

A pesar de que esta diversidad de influencias ha generado polémicas (para mayor información acerca de esta cuestión, véase Rodrigo y Arnay, 1997), los autores más representativos de este enfoque coinciden en que un postulado básico del constructivismo es que la adquisición del conocimiento se produce por la interacción entre:

- a. Las disposiciones biológicas del sujeto.
- b. Los procesos cognitivos que realice.
- c. Las características de la realidad que le rodea.

Desde esta perspectiva, el sujeto tiene que construir sus propios conocimientos, y en dicha construcción es necesaria la interacción entre el sujeto y su entorno. Por tanto, nos hallamos ante una perspectiva *subjetivista*, según la cual, aun existiendo una realidad objetiva, el significado de la misma es establecido por los sujetos, de tal forma que aparecen distintas perspectivas frente a una realidad común.

Desde el enfoque constructivista, los fines educativos hacen referencia a la necesidad de facilitar el papel constructor del conocimiento por parte del que aprende, confrontando y negociando los significados. Los objetivos educativos se refieren tanto al “aprender a aprender”, como al “aprender a pensar” y al “aprender a ser”. Por tanto, se valoran tanto los contenidos declarativos o conceptuales, como procedimentales y actitudinales. Se presta especial atención a que los contenidos deben ser desarrollados desde los conocimientos previos de los alumnos, de tal forma que la enseñanza esté en función del alumno y de su desarrollo.

Uno de los pilares fundamentales del constructivismo con respecto a esta cuestión es que el aprendizaje debe ser *significativo*, esto es, que conecte con los esquemas cotidianos y con la experiencia de los alumnos. En referencia a ello, Ausubel plantea que es más fácil que una nueva información sea aceptada si ésta puede ser integrada en la estructura existente (*asimilación*, en términos piagetianos). Por ello, Ausubel y otros autores remarcan la importancia de los organizadores previos, que estarían encargados de conectar la nueva información con la estructura cognitiva del alumno.

Dependiendo de las categorías donde se ponga el acento, podremos encontrar distintos tipos de constructivismos.

Por ejemplo, el constructivismo dominante en la literatura europea es un constructivismo más “hacia atrás” y “hacia dentro”, en el intento de conectar con los conocimientos previos de los alumnos y en el afán de mejorar la comprensión, mientras que el constructivismo dominante de la literatura norteamericana, especialmente en la tecnología educativa, es un constructivismo más “hacia adelante” y “hacia afuera”, en el afán de potenciar la elaboración y el pensamiento productivo. Así, el constructivismo hacia atrás se refiere a la ya mencionada preocupación por la significatividad de la enseñanza, conectando con los esquemas y experiencias del alumno. Por otra parte, el constructivismo hacia adelante enfatiza la autoría del alumno en su aprendizaje, convirtiéndolo en el auténtico constructor del conocimiento. Este tipo de constructivismo presenta dos modalidades (Perkins, 1992):

- a) Procedimiento BIG o *Beyond Information Given*. Consiste en desarrollar estrategias para que el alumno sea capaz de relacionar, aplicar y evaluar la información dada.
- b) Procedimiento WIG o *Without Information Given*. El alumno debe ser capaz de inducir, solucionar, crear y expresarse autónomamente sin información previamente dada.

El educando es considerado como el verdadero artífice del cambio conceptual, el constructor del conocimiento. Se valora su potencialidad y se aprecian sus aportaciones e, incluso, sus errores.

El educador, por su parte, es visto más como suscitador que como autor del conocimiento. Su papel es el de estimular la construcción del conocimiento por parte del alumno, y mediar entre la cultura “objetiva” y la “subjetiva” del alumno.

Los contenidos contemplados por el constructivismo son de tres tipos:

- a) Contenidos declarativos, poniéndose especial énfasis en que se realice un *aprendizaje significativo*, esto es, que los contenidos no se queden en un procesamiento superficial, sino que sean elaborados en niveles profundos de procesamientos, garantizando que no queden meramente “adheridos” a la estructura cognitiva del alumno, sino que se integren dentro de ésta.
- b) Contenidos procedimentales, especialmente procedimientos cognitivos como estrategias de aprendizaje o de pensamiento.
- c) Contenidos actitudinales.

El constructivismo no supone una metodología unívoca, sino que, por el contrario, pueden existir acercamientos constructivistas al aprendizaje desde distintas dimensiones metodológicas.

La metodología constructivista más usual es la que se basa en la conexión con la experiencia, en el uso de mapas conceptuales, en el aprendizaje

cooperativo, el uso de desequilibrios cognitivos con el propósito de generar *acomodaciones* en los esquemas de los alumnos, etc.

El contexto educativo propio del constructivismo se caracteriza por el ambiente de inquietud intelectual y el debate. Hay trabajos en pequeño o gran grupo, aunque también hay trabajos individuales orientados y proyectos de investigación dentro y fuera del aula.

Pero ¿cómo es la metodología constructivista? Al igual que existen diversos enfoques constructivistas, no existe una respuesta unívoca a esta pregunta.

Quizás una forma adecuada de acercarnos a esta cuestión es ofrecer una especie de “mapa” en el cual se hallen recogidas diversas metodologías, situando en el mismo las posiciones constructivistas. Para ello utilizaremos el Modelo para Asignar los Métodos de Instrucción (MAMI) de Hernández (1997).

El Modelo MAMI (véase la Figura 15) consta de tres dimensiones. La primera de ellas es un continuo entre el *objetivismo* y el *subjetivismo*, mientras que las otras dos se refieren a la actividad de los agentes educativos. Por una parte, estarían reflejados tres roles que puede ejercer el docente (*activo*, *interactivo* y *pasivo*) y, por el otro, esos mismos roles pero referidos, en esta ocasión, a la actividad del alumno. Combinando estas dimensiones obtenemos una tabla de seis celdas, cada una de las cuales representa a un prototipo metodológico.

Figura 15. Modelo MAMI (Hernández, 1997)

OBJETO	PROFESOR		
	Activo	Interactivo	Pasivo
Perspectiva logocéntrica	<b>Método expositivo-conclusivo</b>	<b>Métodos interactivos reproductivos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evaluativo</li> <li>▪ Clarificador</li> <li>▪ Tutorial</li> </ul>	<b>Métodos activos reproductivos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Deductivo (germinal, BIG)</li> <li>▪ Inductivo (mapas conceptuales)</li> <li>▪ Horizontal (socrático, coloquio, debate)</li> </ul>
Perspectiva psicocéntrica	<b>Método expositivo-suscitador</b>	<b>Métodos interactivos productivos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Deductivo (germinal, procedimiento BIG)</li> <li>▪ Inductivo (mapas conceptuales)</li> <li>▪ Horizontal (socrático, coloquio, debate)</li> </ul>	<b>Métodos activos productivos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Investigación y descubrimiento</li> <li>▪ Prácticas abiertas</li> <li>▪ Trabajos elaborativos</li> </ul>
SUJETO	<b>Pasivo</b>	<b>Interactivo</b>	<b>Activo</b>
	<b>ALUMNO</b>		

a) **Metodología expositivo – conclusivo.** Perspectiva logocéntrica, educador activo y alumno pasivo.

- *Características:* Lección magistral, en la cual los contenidos son suministrados por el educador de forma sumamente estructurada y con conclusiones cerradas.
- *Referencias constructivistas:* Enseñanza académica tradicionalista, propia del enfoque informacionista – culturalista.
- *Valoración:* Su utilidad se restringe a la transmisión informativa que realiza un educador ante expertos motivados por el tema. Es el método más alejado del constructivismo, ya que se caracteriza por proporcionar un aprendizaje de conceptos prestados, sin ninguna conexión con los esquemas o experiencias del alumno.



**b) Metodología expositivo-suscitadora.** Perspectiva psicocéntrica, educador activo y alumno pasivo.

- *Características:* Lección magistral, pero que conecta con los conocimientos y experiencias de los alumnos. Genera cuestionamiento y fomenta la realización de elaboraciones cognitivas por parte del alumno.
- *Referencias constructivistas:* Esta metodología puede ser entendida como constructivista, ya que, aunque el alumno no lo manifieste externamente, está desarrollando un proceso de elaboración del conocimiento.
- *Valoración:* Útil para alumnos legos en el tema a tratar, pero suficientemente motivados y de cursos superiores.

**c) Metodología interactivo-reproductiva.** Perspectiva logocéntrica, educador y alumno activos.

- *Características:* Metodología tipo preguntas-respuestas. Sus modalidades son:
  - *Procedimientos evaluativos* (chequeo, modalidad “catecismo”).
  - *Procedimientos de clarificación* (intercambios de información, perspectivas, etc. Con el fin de clarificar conceptos).
  - *Procedimientos tutoriales o de monitorización* (enseñanza programada con el correspondiente feedback).
- *Referencias constructivistas:* Enfoque cercano al conductismo (Estímulo-Respuesta-Feedback). A pesar de ser un método activo, no es en absoluto un método constructivista, fundamentalmente

por su carácter logocéntrico, lejano de las experiencias y conocimientos del alumno.

- *Valoración*: Es útil en tanto en cuanto proporciona *feedback* al alumno, y su puede emplear para corregir y consolidar los conocimientos ya adquiridos.

**d) Metodología interactivo-productiva.** Perspectiva psicocéntrica, con interacción de profesor y alumno.

- *Características*: El docente informa, estimula, sintetiza y canaliza. El alumno, por su parte, expone, pregunta y explora. Sus modalidades son:
  - *Método deductivo: Germinal*, en el cual la información que aporta el docente sirve de germen para el trabajo posterior del alumno. El profesor expone y el alumno va más allá de la información dada deduciendo, explicando o valorando dicha información. A este procedimiento Perkins lo denomina BIG (*Beyond Information Given*).
  - *Método inductivo orientado*: A raíz de un determinado hecho o problema, los alumnos generan conceptos, y luego el educador reconduce dicha elaboración. Un ejemplo de este procedimiento sería el uso de mapas conceptuales.
  - *Método horizontal o socrático*: Es el educador quien plantea preguntas, y el alumno busca las respuestas. Aquí, tanto el educador como el educando negocian el significado y generan nuevas perspectivas.
- *Referencias constructivistas*: Es una metodología constructivista; en concreto, se aproxima a la perspectiva vygotskyana.

- *Valoración:* Es una metodología muy flexible y enriquecedora. Asimismo, también se caracteriza por su gran versatilidad, resultando funcional para cualquier nivel educativo y grado de dominio del tema.

**e) Metodología activa reproductiva.** Perspectiva logocéntrica, profesor pasivo y alumno activo.

- *Características:* El profesor expone un modelo o criterio y corrige las elaboraciones de los alumnos, mientras el alumno practica. Las modalidades de este enfoque metodológico se relacionan con sistemas de entrenamiento y prácticas cerradas, con un modelo o patrón a seguir, y en las que se requiere una respuesta convergente. Son ejemplos de ello los procedimientos prototípicos para aprender a mecanografiar o a conducir.
- *Referencias constructivistas:* Esta perspectiva se acerca a los planteamientos conductistas de aprendizaje mecanicista.
- *Valoración:* Útil en la adquisición y consolidación de habilidades motrices y en la aplicación de procedimientos estandarizados.

**f) Metodología activa productiva.** Perspectiva psicocéntrica, con el educador pasivo, en segundo plano, y el alumno activo, tanto interna como externamente.

- *Características:* Se trata de procedimientos de descubrimiento, más o menos guiados, estudio de casos, prácticas abiertas o expresión creativa por parte de los alumnos.
- *Referencias constructivistas:* Es una metodología constructivista que concuerda con los procedimientos WIG (*Without Information Given*), según la denominación dada por Perkins. Su máximo valedor es Bruner.

- *Valoración*: Potencia el pensamiento productivo, las técnicas de investigación, fomenta una mayor capacidad de generalización o *transfer* a otras temáticas o situaciones. Asimismo, otorga mayores posibilidades de éxito mediante sistemas de andamiaje adaptado a la *Zona de Desarrollo Próximo* de los alumnos, al mismo tiempo que se garantiza una “búsqueda desde el interior” por parte del alumno.

Según lo expuesto, las metodologías constructivistas serían las relacionadas con los métodos activo-productivos, con los interactivo-productivos y los expositivo-suscitadores. Por tanto, lo común entre las diversas metodologías de carácter constructivista es su cercanía con los planteamientos subjetivistas o *psicocéntricos*.

A nuestro entender, el constructivismo supone un enfoque con claras ventajas para la enseñanza superior, las cuales están fundamentadas en los tres puntos que se exponen a continuación (Hernández, 1997):

- a) El constructivismo permite que los conocimientos se integren mejor en la estructura cognitiva del alumno, ya que éstos se conectan con las experiencias previas o presentes del alumno, además de promoverse la elaboración del conocimiento.
- b) Aunque el objetivo principal del constructivismo no es la motivación, sí es cierto que tiene muchas posibilidades de generar motivación intrínseca durante la enseñanza, puesto que el alumno se siente autor de su propio conocimiento, y es capaz de encontrar soluciones a los problemas que se plantean.
- c) El constructivismo propicia una mayor eficacia del aprendizaje, puesto que se orienta a la producción de conocimiento, y no sólo a su reproducción.

Estas ventajas están fundamentadas en cómo los seres humanos almacenamos la información. Una de las características fundamentales del

constructivismo es que éste aborda diferentes estructuras de conocimiento de los alumnos. En concreto, mediante el constructivismo se suscita:

- d) *Conocimientos previos académicos*. La conexión de los nuevos contenidos con otros ya adquiridos garantiza que los conocimientos queden interrelacionados con los ya almacenados, de tal forma que el aprendizaje resulta coherente, dotándole de un mayor grado de coherencia e integración.
- e) *Esquemas*. Se conecta con las referencias vitales del alumno, permitiendo que integre los nuevos conocimientos en estructuras cognitivas modeladas por las experiencias vividas.
- f) *Experiencias específicas*. De esta forma, no sólo se conecta con la memoria semántica a través de los esquemas, sino también con la propia memoria episódica de los alumnos.

Como es obvio, las diferentes estructuras de conocimiento tienen diferentes grados de intensidad y sus consecuencias educativas son diversas. Atendiendo al Modelo de la Pirámide de Almacenamiento Informativo (Hernández, 1997), los conocimientos más “naturales”, más experienciales, se sitúan en la base de la pirámide, y los conocimientos más abstractos se sitúan en las capas más altas. Debemos, asimismo, considerar que el último nivel de la pirámide, el de *conceptos prestados* supone un conocimiento no elaborado por el alumno, sino cedido por el docente. Todos los demás niveles de la pirámide suponen conocimientos elaborados o vividos, directa o indirectamente, por el alumno.

Como podemos observar en la Figura 16, se establecen cinco niveles de almacenamiento informativo:

**Figura 16. Pirámide de almacenamiento informativo (adaptado de Hernández, 1997)**



- a) *Experiencia directa*. Experiencias vividas directamente por el alumno. Por ejemplo: vivencias propias acerca del trabajo.
- b) *Experiencia indirecta*. Experiencias de otros observadas por el alumno. Por ejemplo: Observaciones de otros cuando trabajan.
- c) *Esquemas*. Representaciones generalizadas de acontecimientos experimentados. Por ejemplo: sueldo, horario, ascenso, oficina, taller, etc.
- d) *Conceptos propios*. Conceptos de tipo semántico acerca de relaciones, propiedades, etc. Por ejemplo: conceptos de “trabajo”, “ocupación”, “puesto de trabajo”, etc.
- e) *Conceptos prestados*. Conceptos adquiridos mediante la transmisión de los mismos por parte de otros.

Las consecuencias de esto en la enseñanza son:

1. Los contenidos de la experiencia directa: corresponde a las acciones sobre el medio. Se trata de un aprendizaje muy intenso y de implicación integral (pensamientos, sentimientos, acciones). Como símbolo podemos decir que el aprendiz funciona como actor en una situación determinada.
2. Aprendizaje de experiencia indirecta: corresponde a los comportamientos presenciales de escenas o sucesos reales (observar el comportamiento de los demás, asistir a una ceremonia, a una fiesta, etc.). Se trata de un aprendizaje intenso y de implicación “casi integral” (pensamientos y sentimientos, pero no acciones).
3. Los esquemas: se refiere a representaciones genéricas y simplificadas de algunos elementos o aspectos, estructuradas por varias propiedades prototípicas, aunque no sean esenciales ni lógicas. Los esquemas recogen en primer lugar representaciones prototípicas, pero a su vez son flexibles, pues almacenan otras categorías de menor relieve.
4. Aprendizaje de elaboración propia: la elaboración intelectual. Que es considerada como uno de los modos de codificar la información, es un proceso más o menos consciente basado en el análisis, la relación de elementos y propiedades, la búsqueda de alternativas y soluciones o el propio recreo mental en torno a la realidad. Esta elaboración se apoya en los esquemas.
5. Aprendizaje por recepción: se trata de un conocimiento dado o prestado, de tipo fundamentalmente simbólico y, más específicamente, verbal, generalmente, contenidos académicos muy formalizados, muy empaquetados, con un alto nivel de abstracción. Son producto de métodos expositivos, o estudio de apuntes, donde el alumno tiene que captar y memorizar el conocimiento transmitido.

La conclusión es clara: el mejor aprendizaje es cuando, en la pirámide, la nueva información se conecta con los conceptos, los esquemas, las experiencias

del sujeto y, a su vez, se posibilitan actividades de elaboración. Se trata de un proceso no lineal, sino interactivo y dialéctico entre el currículum (contenidos externos) y el universo interno del alumno.

El *conectar* la nueva información o currículum con los conocimientos previos y, especialmente, con la experiencia de los alumnos, sería la base de un constructivismo “hacia dentro y hacia atrás”. Un constructivismo hacia fuera y hacia adelante” exigiría *buscar*, es decir diversificar, profundizar, ampliar y elaborar, tanto desarrollando una información dada (BIG), como generando nuevas informaciones (WIG), tal como se aprecia en la pirámide de almacenamiento informativo.

Por tanto, muchas de las ventajas del constructivismo en la educación tienen relación con su capacidad de abordar toda la gama de niveles de almacenamiento informativo, llegando desde los conocimientos más abstractos hasta los más experienciales (*constructivismo hacia atrás*), o bien desde estos últimos hasta los primeros (*constructivismo hacia adelante*).

Dependiendo de lo que le exigimos a los alumnos ante los distintos aprendizajes y de las responsabilidades o competencias demandadas a los alumnos, éstos generarán un tipo y modo de aprendizaje. Es distinto que se les pida que respondan a una prueba escrita de “verdadero falso”, a que resuelvan un problema o a que valoren o interpreten una teoría. Ello cambia, sustancialmente, el tipo de aprendizaje y las habilidades requeridas (Hernández, 1991; Hernández y García, 1991). Pero si las responsabilidades demandadas van más allá de ámbito académico (la gran preocupación actual por el transfer del aprendizaje universitario), se requieren otras condiciones de enseñanza y otras habilidades: análisis, interpretaciones y aplicaciones en situaciones prácticas.

De ahí la preocupación de muchos autores por la enseñanza auténtica (Brown, Collins y Duguid, 1989), por la diversificación de contextos (Spiro, 1991), etc.

De acuerdo con estos planteamientos, es distinto saber que comprender, y comprender es distinto a relacionar o elaborar.



Observamos que el saber, o conocer, admite cuatro tipos de codificaciones. Los aprendizajes repetitivos y arbitrarios no deben ser despreciados, pues tienen un valor instrumental importante, pero sólo deben ser considerados como aprendizaje de apoyo. En cambio, el aprendizaje significativo tiene una finalidad especial para comprender y relacionar, mientras que el aprendizaje elaborativo la tiene para relacionar, emplear y generar. De la misma forma, el comprender (integrar) admite procedimientos constructivistas distintos: Aproximar (conectar con conocimientos académicos previos); familiarizar (conectar con esquemas y experiencias específicas); diversificar (variar los ejemplos, las situaciones, los contextos...) que, lógicamente, inciden en objetivos distintos. Lo mismo ocurre con el relacionar (enriquecer) en su vertiente de analizar (profundizar) o en su vertiente de enmarcar (ampliar). Igual pasa con el elaborar (producir), en su vertiente de usar BIG (más allá de la información dada) y que implica actividades como deducir, aplicar, interpretar o juzgar o de generar WIG (sin información dada) y que implica actividades como inducir, solucionar y expresar creativamente.

Para realizar una enseñanza constructivista lo prioritario es asumir la teoría constructivista para que exista concordancia entre lo que piensa y lo que hace; generar un clima distendido y de respeto en clase, para posibilitar la participación y la construcción de los alumnos; desarrollar una metodología predominantemente psicocéntrica, aunque se utilicen otros métodos complementarios; y, por último, disponer de las estrategias que facilitan la construcción del conocimiento en los alumnos.

El constructivismo sólo es posible en un clima distendido, afectivo, pero, sobre todo, personalizado, basado en el respeto a los alumnos y en la creencia firme de su potencial de construcción.

No existen métodos constructivistas, pero si existen métodos más posibilitadores que otros de una enseñanza constructivista.

Los métodos reflejan modos genéricos de proceder. Por eso creemos que a través de las actividades, estrategias y evaluación de la enseñanza es donde mejor se refleja el sentido constructivista de la enseñanza.

La elección de un método de enseñanza vendrá dada en función de los objetivos, en este sentido Prégent (1990) encontró que la eficacia de un método no está tanto en el método per se sino en la cantidad y calidad del trabajo personal que exige al alumnado. De este modo, los métodos de enseñanza con participación del alumno, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso son más formativos que meramente informativos, generan aprendizaje más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos (Fernández March, 2006).

Bajo este planteamiento, la mayoría de autores consultados (Fernández March, 2006; González y Wagenaar, 2003; Pinto, 1999; Zabalza y Arnau, 2007; De Miguel Díaz, 2005; Riesco González, 2008 o Suárez Arroyo, 2005 entre otros), coinciden en afirmar que las dos grandes tareas del profesor universitario en el terreno metodológico se pueden resumir en:

- Planificar y diseñar experiencias y actividades de aprendizaje coherentes con los resultados esperados, teniendo en cuenta los espacios y recursos necesarios.
- Facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.
- Combinar diferentes métodos y técnicas para garantizar el aprendizaje de las competencias.

Como sugiere Fernández March (2006: p. 44), “en el diseño de las metodologías activas para favorecer la formación de competencias el reto se encuentra en ampliar el repertorio metodológico intentado conocer bien y en profundidad las posibilidades de las diferentes estrategias e ir experimentado su aplicación en la práctica educativa consiguiendo, de este modo, la apropiación y adaptación a nuestras circunstancias y posibilidades de dichos métodos”.

De Miguel (2005) ofrece un repertorio de las principales modalidades organizativas de enseñanza y de los principales métodos que un profesor puede

utilizar en sus clases en función de las competencias que pretende alcancen sus alumnos y las características del entorno en el que desarrolla su actividad.

En cuanto a las modalidades organizativas el autor diferencia entre:

- **Clases Teóricas**

Modalidad organizativa de la enseñanza en la que se utiliza fundamentalmente como estrategia didáctica la exposición verbal por parte del profesor utiliza fundamentalmente como estrategia didáctica la exposición verbal por parte del profesor de los contenidos sobre la materia objeto de estudio.

- **Seminarios-Talleres**

Espacio físico o escenario donde se construye con profundidad una temática específica del conocimiento en el curso de su desarrollo y a través de intercambios personales entre los asistentes.

- **Clases Prácticas**

Se desarrollan actividades de aplicación de los conocimientos a situaciones concretas y de adquisición de habilidades básicas y procedimentales relacionadas con la materia objeto de estudio. Esta denominación engloba a diversos tipos de organización, como pueden ser las prácticas de laboratorio, prácticas de campo, clases de problemas, prácticas de informática, etc., puesto que, aunque presentan en algunos casos matices importantes, todas ellas tienen como característica común que su finalidad es mostrar a los estudiantes cómo deben actuar.

- **Prácticas Externas**

El término prácticas externas se refiere al conjunto de actuaciones que un estudiante/titulado realiza en un contexto natural relacionado con el ejercicio de una profesión.

- **Tutorías**

Se establece una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo entre un facilitador o tutor, habitualmente un profesor, y uno o varios estudiantes. El tutor más que “enseñar” atiende, facilita y orienta al estudiante en su proceso formativo, pudiendo ser objeto de atención cualquiera de las facetas dimensiones que inciden en el mismo (aspectos académicos, actitudinales personales, sociales...).

- **Trabajo en grupo**

Modalidad de organización donde los estudiantes trabajan juntos y aprenden entre ellos.

- **Trabajo autónomo**

El estudio y trabajo autónomo es una modalidad de aprendizaje en la que el estudiante se responsabiliza de la organización de su trabajo y de la adquisición de las diferentes competencias según su propio ritmo. Implica por parte de quien aprende asumir la responsabilidad y el control del proceso personal de aprendizaje, y las decisiones sobre la planificación, realización y evaluación de la experiencia de aprendizaje.

En cuanto a los métodos de enseñanza-aprendizaje, De Miguel (2005) diferencia entre:

- **Método Expositivo/Lección Magistral:**

Se centra fundamentalmente en la exposición verbal por parte del profesor de los contenidos sobre la materia objeto de estudio. Podemos diferenciar diferentes modalidades en función del contenido que se presente: Exposición de contenidos, Explicación de fenómenos, demostraciones prácticas y presentación de experiencias.

- **Estudio de Casos:**

Análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución.

- **Resolución de Ejercicios y Problemas**

Situaciones en las que se solicita a los estudiantes que desarrollen las soluciones adecuadas o correctas mediante la ejercitación de rutinas, la aplicación de fórmulas o algoritmos, la aplicación de procedimientos de transformación de la información disponible y la interpretación de los resultados. Se suele utilizar como complemento de la lección magistral.

- **Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)**

Método de enseñanza-aprendizaje cuyo punto de partida es un problema que, diseñado por el profesor, el estudiante ha de resolver para desarrollar determinadas competencias previamente definidas.

- **Aprendizaje orientado a Proyectos**

Método de enseñanza-aprendizaje en el que los estudiantes llevan a cabo la realización de un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades, y todo ello a partir del desarrollo de la aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos.

- **Aprendizaje Cooperativo**

Enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula en el cual los alumnos son responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros en una estrategia de corresponsabilidad para alcanzar metas e incentivos

grupales. Es tanto un método, a utilizar entre otros, como un enfoque global de la enseñanza, una filosofía.

- **Contrato de Aprendizaje**

Un acuerdo establecido entre el profesor y el estudiante para la consecución de unos aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo, con una supervisión por parte del profesor y durante un período determinado. En el contrato de aprendizaje es básico un acuerdo formalizado, una relación de contraprestación recíproca, una implicación personal y un marco temporal de ejecución.

## ***2.6. Recapitulación***

En este capítulo se aporta una reflexión sobre las implicaciones de asumir la empleabilidad de los graduados como un objetivo en la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior.

Partiendo de las premisas expuestas en el primer capítulo, las competencias laborales se convierten en a pieza clave para el ajuste del contenido de formación con las futuras demandas laborales y por consiguiente con la formación de universitarios empleables.

Introducir las competencias en los planes de estudio de la educación superior ha supuesto tres retos importantes:

- Partir de un campo conceptual de competencia muy amplio y difuso con multitud de acepciones, en este sentido el proyecto Tuning ha servido para aportar una coherencia en el marco EEES
- Asumir una nueva forma de estructurar los planes formativos, pasando de una organización centrada en los contenidos a otra centrada en los tiempos de aprendizaje que se ha traducido en la incorporación de los ECTS (European Credit Transfer System)

- Afrontar un cambio de modelo educativo centrado en la enseñanza a un modelo educativo centrado en el aprendizaje del alumno donde prima un enfoque constructivista y unos métodos más participativos y activos para el alumnado que es quien debe desarrollar las competencias personales, académicas, laborales que le permitan afrontar exitosamente los retos del siglo XIX.

# **SEGUNDA PARTE**

# **INVESTIGACIÓN**





### ***CAPÍTULO 3. ENCUADRE DE LA INVESTIGACIÓN***

Tal y como se ha constatado en páginas anteriores, la empleabilidad de los universitarios se ha convertido de los últimos años en una fuente prolífica de investigación, tanto por ser un importante baremo de resultados impuesto por la reforma curricular que ha vivido recientemente las universidades españolas, como por el interés en mejorar los mecanismos de enseñanza universitario con el objeto de garantizar la competitividad de los futuros egresados.

La Universidad de la Laguna en este sentido no se ha quedado atrás, ha sido una de las primeras instituciones a nivel nacional en realizar investigaciones sobre la empleabilidad de los egresados tanto mediante estudios por encuestas como por medio del cruce de datos administrativos<sup>2</sup>.

Fruto de esta preocupación por analizar la empleabilidad de los titulados y tituladas universitarias se constituye en 2008 el Observatorio Permanente para

---

<sup>2</sup> En la página web del Gabinete de Análisis y Planificación de la ULL puede consultarse los diferentes informes sobre egreso e inserción laboral elaborados.  
[http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/gap/Estad/Otros/empleo/DocEmpleo\\_ULL.htm](http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/gap/Estad/Otros/empleo/DocEmpleo_ULL.htm)

el Seguimiento de la Inserción Laboral (OPSIL), dirigido por el Catedrático Luis A. García García, gestionado por la Fundación Canaria Empresa Universidad de La Laguna, y cofinanciado en un 80% por el Fondo Social Europeo y en un 20% por el Servicio Canario de Empleo en el marco del Plan Universitario de Empleo.

Parte de los datos explotados en los siguientes capítulos provienen de las investigaciones realizadas por el equipo dirigido por Luis A. García García durante el año anterior a la creación del OPSIL y durante los dos años de funcionamiento del mismo, específicamente se explotan los datos provenientes de las investigaciones realizadas entre 2007 y 2009 basadas en encuestas y entrevistas estructuradas que pasamos a comentar.

En 2007, la Fundación Canaria Empresa de la Universidad de La Laguna, actualmente Fundación General de la Universidad de La Laguna, encarga al equipo de investigación liderado por Luis A. García García realizar un estudio cofinanciado por el Fondo Social Europeo y el Servicio Canario de Empleo para analizar desde la perspectiva del empresariado tinerfeño el proceso de selección de jóvenes titulados universitarios y las características competenciales de éstos.

Por medio de este encargo se obtuvo la valoración sobre el nivel competencial y el proceso de inserción laboral de los universitarios, de una muestra 223 de las 4051 empresas tinerfeñas que habían contratado a titulados universitarios durante los dos años anteriores al estudio ( $\pm 6,38\%$  de Error Muestral para un nivel de confianza del 95%). La recogida de datos se realizó por medio de entrevistas estructuradas concertadas con los directores o responsables de selección de personal de las empresas. En la entrevista entre otros puntos se recababa información sobre los medios y técnicas de selección utilizadas para contratar a universitarios así como los aspectos y competencias que más se valoran a la hora de seleccionar a titulados universitarios y el nivel de déficits percibidos en los titulados y tituladas contratadas en la formación de dichas competencias. Los resultados y principales conclusiones de este estudio están recogidos en el libro “¿Qué demandan las empresas de los titulados universitarios?” (García et al., 2007).

Con la constitución del OPSIL en 2008 se realiza un nuevo estudio, esta vez para conocer la valoración del profesorado universitario, de los estudiantes de últimos años de carrera y de los titulados universitarios con dos años de egreso.

En esta ocasión para obtener los datos se optó en el caso de los estudiantes por coordinar con docentes el pase de la encuesta en las aulas de las diferentes escuelas y facultades. A lo egresados se les encuestó telefónicamente y para el profesorado se construyó un cuestionario online que fue remitido por correo electrónico institucional. En total se encuestó a 1723 alumnos de últimos cursos, 997 egresados, y 403 profesores universitarios. Al igual que con las empresas, el objetivo era conocer entre otros aspectos la importancia otorgada a las competencias para el empleo, el déficit percibido en la formación de las mismas en el ámbito universitario, la satisfacción con la formación universitaria, y otros aspectos relacionados con el proceso de inserción laboral. Las principales conclusiones de este estudio fueron publicadas en el libro “Las competencias para el empleo en los titulados universitarios” (García, Díaz, Ramírez y Castro, 2008).

Fuera del contexto del OPSIL y con el objetivo de enriquecer los resultados de esta investigación, durante el primer semestre de 2015 se lanzó nuevamente una encuesta masiva a alumnos de último años de carreras, egresados universitarios y a empresas que han incorporado a titulados universitarios durante los últimos años. En esta ocasión se obtuvieron datos de 907 alumnos, 598 egresados y 169 empresas.

Con esta nueva muestra se puede analizar las diferencias entre los alumnos y egresados de 2008 y las primeras promociones de egresados y alumnos de últimos cursos de los nuevos planes de Grado. Obteniéndose así una primera visión del impacto de la implementación de los nuevos planes de estudio en la satisfacción universitaria y su relación con las creencias y expectativas laborales.

Del mismo modo, la información proporcionada por las empresas en 2015 nos permite analizar los cambios en los métodos de reclutamiento de los

empleadores y de las competencias que más valoran en la selección de titulados/as de la universidad de La Laguna.

Además durante el periodo transcurrido entre octubre de 2012 y julio de 2015 se ha recabado la valoración de 746 beneficiarios y beneficiarias de los Programas de Becas Formativas de Inserción Laboral y Prácticas Externas gestionadas por la Fundación General de la Universidad de La Laguna, estos datos nos permitirán analizar el grado de satisfacción de los titulados y alumnos con este tipo de programas formativos dirigidos específicamente a mejorar la empleabilidad de los estudiantes y titulados universitarios.

En el siguiente capítulo se describe más detalladamente los aspectos metodológicos de la investigación, profundizando en la descripción de la muestra objeto de estudio, las variables e instrumentos utilizados y en la descripción de la recogida de datos en sus diferentes momentos.

Los sucesivos capítulos se dedican a presentar los diferentes resultados de esta investigación.

Se empezará en el capítulo 5 aportando una propuesta de categorización de las competencias genéricas para el empleo por medio de la valoración que hacen los estudiantes, egresados, profesores y empresas sobre su importancia para el trabajo y los déficits percibidos en su formación.

En el capítulo 6 se analizan las diferencias entre 2008 y 2015 en la importancia otorgada a las competencias para el empleo y los déficits percibidos en su formación.

En el capítulo 7 se analizan las relaciones entre métodos de enseñanza empleados en las aulas universitarias y la valoración de la importancia otorgada y déficits percibidos en la formación de las competencias genéricas para el empleo por parte de los estudiantes universitarios, haciendo una comparación entre 2008 y 2015 por rama de conocimiento.

El capítulo 8 se dedica a ofrecer una valoración, desde la perspectiva de sus beneficiarios/as, del programa de prácticas externas y del programa de becas formativas de inserción laboral.

Por último, en el capítulo 9 se proporciona un mapa de las creencias y actitudes de los estudiantes hacia su formación universitaria, su empleabilidad y su futuro profesional.



## ***CAPÍTULO 4. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS***

En los siguientes capítulos se exponen los diferentes análisis y estudios realizados y se describen los aspectos metodológicos más significativos de los mismos. Sin embargo, dado el volumen de colectivos analizados, los diversos momentos y procedimientos de recogida de datos, y los diversos instrumentos utilizados, parece razonable dedicar un capítulo previo a describir en profundidad y con una lógica temporal las consideraciones metodológicas de la investigación.

Se empezará con un primer apartado donde se describirá la muestra y representatividad de los diferentes colectivos analizados.

En el segundo apartado se describe cronológicamente el procedimiento de recogida de datos empleado para los diferentes colectivos.

Por último, en el tercer apartado se procede a describir los instrumentos utilizados para cada colectivo.

En cualquier caso, los siguientes capítulos se estructuran como un planteamiento de estudio, por lo que en cada uno se detallarán aquellos aspectos del diseño, la muestra y el procedimiento de análisis que sean necesarios destacar.



## **4.1. Descripción de la Muestra**

Se parte de una muestra de investigación compuesta por empresas y empleadores, docentes universitarios, estudiantes y egresados que nos permitirán abordar los estudios descritos en los capítulos 5, 6, 7 y 9.

También se cuenta con una muestra representativa de beneficiarios que han valorado los Programas de Prácticas Externas y Becas Formativas de Inserción Laboral gestionados por la Fundación General de la Universidad de La Laguna y que nos han permitido aportar los resultados presentados en el capítulo 8.

A continuación se describe en profundidad las características de cada uno de estos colectivos.

### **4.1.1. Estudiantes**

La muestra de estudiantes se compone de:

- a. Alumnos encuestados en el primer semestre de 2008 que estaban cursando sus últimos años de carrera y por tanto formados en los planes de estudios previos a la reestructuración del EEES.
- b. Alumnos encuestados en el primer semestre de 2015 de estudio que mayoritariamente estaban cursando sus últimos años de carrera y por tanto formados en los nuevos planes de estudios en consonancia con las directrices del EEES.

Para estimar la muestra que era necesario encuestar en 2008 se tuvo en cuenta los últimos datos de matrículas disponibles en su momento y que correspondían al curso 2005/2006.

El total de estudiantes de la Universidad de La Laguna durante el curso académico 2005/2006 fue de 22.702. Aunque nuestro interés se centra en los alumnos de últimos cursos, debido a la dificultad para estimar el universo de

alumnos que estaban cursando el último curso, se tomó como universo el total de alumnos de la ULL.

Para un nivel de confianza del 95% y un Error Muestral del 3%, del tamaño muestral se estimó que el número de sujetos a encuestar debía ser 1019. Mediante un muestreo estratificado proporcional por rama de conocimiento, durante el primer semestre de 2008 se encuestó a 1743 alumnos de últimos cursos, lo que supuso un Error Muestral asumido de  $\pm 2,25\%$  con un nivel de confianza del 95%.

Por su parte, durante el curso 2014/2015<sup>3</sup> el censo de alumnos matriculados en la Universidad de La Laguna ascendía a 21855, en esta ocasión se lanzó una encuesta online a toda la comunidad universitaria y se obtuvo un total de 907 respuestas del alumnado lo que supone un Error Muestral asumido de  $\pm 3,2\%$  con un nivel de confianza del 95%.

Distribuida por género, el 62,1% del total de la muestra de estudiantes son mujeres, siendo mayor la proporción de mujeres en la muestra de 2008 (64,2%) que en la de 2015 (58%).

**Tabla 1. Distribución por género de la muestra de estudiantes.**

<b>AÑO</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
<b>2008</b>	624 (35,8%)	1119 (64,2%)	<b>1743</b>
<b>2015</b>	381 (42%)	526 (58%)	<b>907</b>
<b>Total</b>	<b>1005 (37,9%)</b>	<b>1645 (62,1%)</b>	<b>2650</b>

---

<sup>3</sup> Datos censales publicados por el Gabinete de Planificación Estadística de la ULL con motivo de las Elecciones a Rector/a celebradas en el primer semestre de 2015.

Los estudiantes encuestados tienen una edad media de 23,9 años, siendo ligeramente más joven la muestra de estudiantes de 2008 que la de 2015.

**Tabla 2. Media de edad de la muestra de estudiantes por año y género.**

<b>AÑO</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
2008	24,7	23,4	23,9
2015	24,0	24,1	24,1
<b>Total</b>	<b>24,5</b>	<b>23,6</b>	<b>23,9</b>

En cuanto a la distribución por rama de conocimiento, facultad y titulación, se debe tener en cuenta que entre 2008 y 2015, la Universidad de La Laguna ha experimentado una reorganización de sus estudios y de sus centros de formación. En este sentido, cabe mencionar por ejemplo el paso de la Facultad de Psicología y sus estudios (Logopedia y Psicología) de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas a la de Ciencias de la Salud.

En la Tabla 3 se muestran la distribución en función de las nomenclaturas vigentes en 2008 y 2015 de cara a poder valorar la proporcionalidad de la muestra en los diferentes momentos.

**Tabla 3. Distribución de la muestra de estudiantes por año y por rama de enseñanza.**

<b>Muestra de 2008</b>			
<b>Rama de conocimiento</b>	<b>Distribución poblacional</b>	<b>Muestra obtenida</b>	<b>% muestra obtenida</b>
Ciencias Sociales y Jurídicas	51,7%	915	53,1%
Enseñanzas Técnicas	30,4%	387	22,5%
Ciencias de la Salud	12,1%	206	12,0%

Humanidades	9,0%	111	6,4%
Ciencias Experimentales	6,6%	104	6,0%
Total 2008	100,0%	1.723 <sup>4</sup>	100,0%
Muestra de 2015			
Rama de conocimiento	Distribución poblacional	Muestra obtenida	% muestra obtenida
Artes y Humanidades	12,1%	104	11,5%
Ciencias	7,2%	52	5,7%
Ciencias de la Salud	20,4%	280	30,9%
Ciencias Sociales y Jurídicas	44,1%	241	26,6%
Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura	16,1%	230	25,4%
Total 2015	100,0%	907	100,0%

Sin embargo, de cara a guardar una coherencia en la presentación de los resultados, se ha optado por ceñirnos a la nomenclatura vigente actualmente. En la Tabla 4 se representa la distribución de la muestra por titulación agrupada en función de la Rama de Conocimiento actual, dado que éste será el criterio utilizado para exponer los resultados en los siguientes capítulos.

En el Anexo I se ofrece un listado detallado con el desglose de la muestra de estudiantes encuestada en 2008 y 2015 por rama y titulación. De forma más resumida, en la Tabla 4 se expone la distribución de la muestra de estudiantes de 2008 y 2015 por facultades y secciones.

---

<sup>4</sup> Existen 27 casos en los cuales no se ha podido determinar la titulación académica.

**Tabla 4. Distribución de la muestra de estudiantes de 2008 y 2015 por facultades y secciones.**

RAMA DE CONOCIMIENTO, FACULTAD y Sección		2008		2015	
		N	%	N	%
<b>ARTES Y HUMANIDADES</b>		<b>111</b>	<b>6,37%</b>	<b>104</b>	<b>11,47%</b>
<b>FACULTAD DE HUMANIDADES</b>		<b>111</b>	<b>6,37%</b>	<b>104</b>	<b>11,47%</b>
	Sección de Bellas Artes	23	1,32%	45	4,96%
	Sección de Filología	32	1,84%	40	4,41%
	Sección de Filosofía	7	0,40%		
	Sección de Geografía e Historia	49	2,81%	19	2,09%
<b>CIENCIAS</b>		<b>123</b>	<b>7,06%</b>	<b>53</b>	<b>5,84%</b>
<b>FACULTAD DE CIENCIAS</b>		<b>123</b>	<b>7,06%</b>	<b>53</b>	<b>5,84%</b>
	Sección de Biología	53	3,04%	7	0,77%
	Sección de Física	16	0,92%	26	2,87%
	Sección de Matemáticas	12	0,69%	16	1,76%
	Sección de Química	42	2,41%	4	0,44%
<b>CIENCIAS DE LA SALUD</b>		<b>283</b>	<b>16,24%</b>	<b>279</b>	<b>30,76%</b>
<b>FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD</b>		<b>283</b>	<b>16,24%</b>	<b>279</b>	<b>30,76%</b>
	Sección de Enfermería y Fisioterapia	90	5,16%	14	1,54%
	Sección de Farmacia	63	3,61%	28	3,09%
	Sección de Medicina	39	2,24%	1	0,11%
	Sección de Psicología	91	5,22%	236	26,02%
<b>CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS</b>		<b>836</b>	<b>47,96%</b>	<b>241</b>	<b>26,57%</b>
<b>FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN</b>		<b>74</b>	<b>4,25%</b>	<b>8</b>	<b>0,88%</b>
	Sección de Ciencias de la Información	9	0,52%	2	0,22%
	Sección de Ciencias Políticas y Sociales	65	3,73%	6	0,66%
<b>FACULTAD DE DERECHO</b>		<b>172</b>	<b>9,87%</b>	<b>23</b>	<b>2,54%</b>

RAMA DE CONOCIMIENTO, FACULTAD y Sección		2008		2015	
		N	%	N	%
<b>FACULTAD DE ECONOMÍA, EMPRESA Y TURISMO</b>		<b>321</b>	<b>18,42%</b>	<b>133</b>	<b>14,66%</b>
	Sección de Ciencias Económicas y Empresariales	137	7,86%	57	6,28%
	Sección de Ciencias Empresariales	184	10,56%	76	8,38%
<b>FACULTAD DE EDUCACIÓN</b>		<b>269</b>	<b>15,43%</b>	<b>77</b>	<b>8,49%</b>
<b>CONOCIMIENTO DE INGENIERÍA Y ARQUITECTURA</b>		<b>365</b>	<b>20,94%</b>	<b>230</b>	<b>25,36%</b>
<b>ESCUELA POLITÉCNICA SUPERIOR DE INGENIERÍA</b>		<b>206</b>	<b>11,82%</b>	<b>33</b>	<b>3,64%</b>
	Sección de Arquitectura Técnica	84	4,82%	17	1,87%
	Sección de Ingeniería Agraria	51	2,93%	7	0,77%
	Sección de Ingeniería Civil	43	2,47%	7	0,77%
	Sección de Náutica, Máquinas y Radioelectrónica Naval	28	1,61%	2	0,22%
<b>ESCUELA SUPERIOR DE INGENIERÍA Y TECNOLOGÍA</b>		<b>159</b>	<b>9,12%</b>	<b>197</b>	<b>21,72%</b>
	Sección de Ingeniería Industrial	66	3,79%	100	11,03%
	Sección de Ingeniería Informática	93	5,34%	97	10,69%
<b>NO ESPECIFICADO</b>		<b>25</b>	<b>1,43%</b>		
<b>TOTAL GENERAL</b>		<b>1743</b>	<b>100%</b>	<b>907</b>	<b>100%</b>

#### 4.1.2. Egresados

Para la elaboración de la muestra de egresados de 2008 se escogió un muestreo estratificado simple en función del área de conocimiento de la titulación finalizada y el género. El tamaño del universo de egresados a estudiar en 2008 se estimó a partir de los datos publicados por la ULL sobre los años académicos 2004/2005 y 2005/2006. Según dicha estimación, el tamaño del

universo era de 5.163 egresados. Se pudo encuestar a 997 egresados, lo que supone asumir un Error Muestral de  $\pm 2,8\%$  con un nivel de confianza del 95%.

Si bien en 2008, se pudo realizar un muestreo estratificado por rama de conocimiento y género, la falta de medios disponibles en 2015 hizo optar por un muestreo aleatorio simple. En esta ocasión se logró encuestar a 548 egresados universitarios, tomando como universo de referencia los 6169 alumnos egresados entre 2013 y 2014, se asume un Error Muestral de  $\pm 4\%$  para un nivel de confianza del 95%.

En la tabla 5 se refleja la distribución por género de la muestra de egresados de 2008 y 2015.

**Tabla 5. Desglose por género de la muestra de egresados de 2008 y de 2015.**

<b>AÑO</b>	<b>2008</b>	<b>2015</b>	<b>Total general</b>
Hombres	362 (62,8)	214 (37,2)	576
Mujeres	635 (65,5)	334 (34,5)	969
<b>Total Muestra</b>	<b>997 (64,5)</b>	<b>548 (35,5)</b>	<b>1545</b>

En cuanto a la edad, tanto los egresados encuestados en 2008 como en 2015 tienen una media de edad de 27 años. En la Tabla 6 se puede apreciar que casi no hay diferencias entre los distintos grupos que componen la muestra.

**Tabla 6. Media de edad de la muestra de egresados por año y género.**

<b>AÑO</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
2008	28,2	26,6	27,2
2015	26,6	26,8	26,7
<b>Total</b>	<b>27,5</b>	<b>26,7</b>	<b>27,0</b>

De cara a valorar la proporcionalidad de la muestra, en la tabla 7 se desglosa por rama de conocimiento para 2008 y para 2015.

En la muestra de 2015 hay 27 casos que no han podido ser computados en la variable rama de enseñanza. Se aprecia una proporcionalidad en la muestra en función de la rama de conocimiento muy ajustada a la del universo, incluso en 2015 donde a priori se planteó un muestreo aleatorio simple se ha obtenido una muestra que considerablemente exceptuando en la rama de ciencias (8,83% frente a y ciencias de la salud

**Tabla 7. Distribución y comparación de la muestra de egresados de 2008 y 2015 por rama de conocimiento.**

<b>2008</b>			
<b>Rama de Conocimiento</b>	<b>Distribución poblacional<sup>5</sup></b>	<b>Muestra obtenida</b>	<b>% Muestra obtenida</b>
Ciencias Sociales y Jurídicas	49,6%	481	48,5%
Enseñanzas Técnicas	18,9%	199	20,1%
Ciencias de la Salud	14,8%	140	14,1%
Humanidades	10,0%	102	10,3%
Ciencias Experimentales	6,6%	70	7,1%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>992</b>	<b>100,0%</b>
<b>2015</b>			
<b>Rama de Conocimiento</b>	<b>Distribución poblacional<sup>6</sup></b>	<b>Muestra obtenida</b>	<b>% Muestra obtenida</b>
Artes y Humanidades	8,8%	41,0	7,87%
Ciencias	5,8%	46,0	8,83%
Ciencias de la Salud	19,3%	44,0	8,45%
Ciencias Sociales y Jurídicas	48,1%	290,0	55,66%
Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura	19,4%	100,0	19,19%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>521<sup>7</sup></b>	<b>100,00%</b>

<sup>5</sup> Se toma como universo poblacional el total de egresados entre 2005 y 2006

<sup>6</sup> Se toma como universo poblacional el total de egresados entre 2013 y 2014



En el Anexo II se ofrece un listado detallado con el desglose de la muestra de egresados encuestados en 2008 y 2015 por rama y titulación. De forma más resumida, en la tabla 7 se expone la distribución de la muestra de estudiantes de 2008 y 2015 por facultades y secciones.

**Tabla 8. Distribución de la muestra de egresados de 2008 y 2015 por facultades y secciones**

RAMA DE CONOCIMIENTO, FACULTAD y Sección		2008		2015	
		N	%	N	%
<b>ARTES Y HUMANIDADES</b>		<b>102</b>	<b>10,29%</b>	<b>41</b>	<b>7,87%</b>
	<b>FACULTAD DE HUMANIDADES</b>	<b>102</b>	<b>10,29%</b>	<b>41</b>	<b>7,87%</b>
	Sección de Bellas Artes	16	1,61%	13	2,50%
	Sección de Filología	39	3,94%	5	0,96%
	Sección de Filosofía	10	1,01%	1	0,19%
	Sección de Geografía e Historia	37	3,73%	22	4,22%
<b>CIENCIAS</b>		<b>73</b>	<b>7,37%</b>	<b>46</b>	<b>8,83%</b>
	<b>FACULTAD DE CIENCIAS</b>	<b>73</b>	<b>7,37%</b>	<b>46</b>	<b>8,83%</b>
	Sección de Biología	24	2,42%	18	3,45%
	Sección de Física	14	1,41%	9	1,73%
	Sección de Matemáticas	13	1,31%	4	0,77%
	Sección de Química	22	2,22%	15	2,88%
<b>CIENCIAS DE LA SALUD</b>		<b>199</b>	<b>20,08%</b>	<b>44</b>	<b>8,45%</b>
	<b>FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD</b>	<b>199</b>	<b>20,08%</b>	<b>44</b>	<b>8,45%</b>
	Sección de Enfermería y Fisioterapia	77	7,77%	1	0,19%
	Sección de Farmacia	19	1,92%	6	1,15%
	Sección de Medicina	31	3,13%		0,00%

<sup>7</sup> Hay 27 casos a los que no se les ha podido asignar rama de conocimiento

RAMA DE CONOCIMIENTO, FACULTAD y Sección		2008		2015	
		N	%	N	%
	Sección de Psicología	72	7,27%	37	7,10%
<b>CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS</b>		<b>425</b>	<b>42,89%</b>	<b>290</b>	<b>55,66%</b>
<b>FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN</b>		<b>61</b>	<b>6,16%</b>	<b>36</b>	<b>6,91%</b>
	Sección de Ciencias de la Información	17	1,72%	17	3,26%
	Sección de Ciencias Políticas y Sociales	44	4,44%	19	3,65%
<b>FACULTAD DE DERECHO</b>		<b>70</b>	<b>7,06%</b>	<b>56</b>	<b>10,75%</b>
<b>FACULTAD DE ECONOMÍA, EMPRESA Y TURISMO</b>		<b>132</b>	<b>13,32%</b>	<b>165</b>	<b>31,67%</b>
	Sección de Ciencias Económicas y Empresariales	50	5,05%	86	16,51%
	Sección de Ciencias Empresariales	82	8,27%	79	15,16%
<b>FACULTAD DE EDUCACIÓN</b>		<b>162</b>	<b>16,35%</b>	<b>33</b>	<b>6,33%</b>
<b>CONOCIMIENTO DE INGENIERÍA Y ARQUITECTURA</b>		<b>192</b>	<b>19,37%</b>	<b>100</b>	<b>19,19%</b>
<b>ESCUELA POLITÉCNICA SUPERIOR DE INGENIERÍA</b>		<b>129</b>	<b>13,02%</b>	<b>48</b>	<b>9,21%</b>
	Sección de Arquitectura Técnica	44	4,44%	22	4,22%
	Sección de Ingeniería Agraria	29	2,93%	9,0	1,73%
	Sección de Ingeniería Civil	8	0,81%	14	2,69%
	Sección de Náutica, Máquinas y Radioelectrónica Naval	48	4,84%	3,0	0,58%
<b>ESCUELA SUPERIOR DE INGENIERÍA Y TECNOLOGÍA</b>		<b>63,0</b>	<b>6,36%</b>	<b>52</b>	<b>9,98%</b>
	Sección de Ingeniería Industrial	22	2,22%	41	7,87%
	Sección de Ingeniería Informática	41	4,14%	11	2,11%
<b>TOTAL GENERAL</b>		<b>991</b>	<b>100%</b>	<b>521</b>	<b>100%</b>

#### 4.1.3. Profesores Universitarios

En el caso del profesorado universitario, sólo se obtuvo datos en 2008. El número total de profesores universitarios que respondieron a la encuesta fue de 403, siendo mayoría hombres (62,2%) y Profesores Titulares de Facultad (45,2%), Catedráticos de Facultad (13,6%) y Profesores Titulares de Escuela Universitaria (12,2%), tal y como recoge la tabla 7. Esto supone un Error Muestral asumido de un  $\pm 4,31\%$  con un nivel de confianza del 95% para una población total de 1.813 profesores.

**Tabla 9. Distribución de la muestra de profesores por género**

<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Hombre	247	62,2%
Mujer	150	37,8%
<b>Total general</b>	<b>397<sup>8</sup></b>	<b>100,0%</b>

**Tabla 10. Distribución de la muestra de profesores por categoría laboral**

<b>Categoría</b>	<b>Total</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>
Profesor Titular de Universidad	182	46,0%
Catedrático de Universidad	55	13,9%
Profesor Titular de Escuela Universitaria	49	12,4%
Profesor Contratado Doctor	45	11,4%
Profesor Asociado	34	8,6%
Otra	17	4,3%
Catedrático de Escuela Universitaria	5	1,3%

<sup>8</sup> Seis profesores no aportan información sobre su género

Profesor Ayudante Doctor	5	1,3%
Ayudante	2	0,5%
Profesor Visitante	2	0,5%
<b>Total general</b>	<b>396<sup>9</sup></b>	<b>100%</b>

Tal y como se refleja en la Tabla 11, sólo 386 de los 403 profesores encuestados informaron sobre la rama de conocimiento y centro adscrito, de estos, el 25,6% son profesores de la Rama de Ciencias de la Salud, el 19,2% de la Rama de Ciencias Experimentales, el 27,5% de la Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, el 10,9 de Enseñanzas Técnicas y el restante 16,8 de Humanidades.

**Tabla 11. Distribución de la muestra de profesores por rama de conocimiento y centro**

<b>RAMA DE CONOCIMIENTO, FACULTAD y Sección</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>CIENCIAS DE LA SALUD</b>		<b>99</b>	<b>25,6%</b>
<b>FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD</b>		<b>99</b>	<b>25,6%</b>
	Sección de Enfermería y Fisioterapia	14	3,47%
	Sección de Farmacia	13	3,23%
	Sección de Medicina	40	9,93%
	Sección de Psicología	32	7,94%
<b>CIENCIAS EXPERIMENTALES</b>		<b>74</b>	<b>19,2%</b>
<b>FACULTAD DE CIENCIAS</b>		<b>74</b>	<b>19,2%</b>
	Sección de Biología	21	5,21%
	Sección de Física	18	4,47%
	Sección de Matemáticas	20	4,96%
	Sección de Química	15	3,72%

<sup>9</sup> Siete profesores de la muestra no informan sobre su categoría docente.

<b>CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS</b>		<b>106</b>	<b>27,5%</b>
<b>FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN</b>		<b>11</b>	<b>2,8%</b>
	Sección de Ciencias de la Información	3	0,74%
	Sección de Ciencias Políticas y Sociales	8	1,99%
<b>FACULTAD DE DERECHO</b>		<b>25</b>	<b>6,20%</b>
<b>FACULTAD DE ECONOMÍA, EMPRESA Y TURISMO</b>		<b>45</b>	<b>11,7%</b>
	Sección de Ciencias Económicas y Empresariales	36	8,93%
	Sección de Ciencias Empresariales	9	2,23%
<b>FACULTAD DE EDUCACIÓN</b>		<b>25</b>	<b>6,20%</b>
<b>ENSEÑANZAS TÉCNICAS</b>		<b>42</b>	<b>10,9%</b>
<b>ESCUELA POLITÉCNICA SUPERIOR DE INGENIERÍA</b>		<b>35</b>	<b>9,1%</b>
	Sección de Arquitectura Técnica	7	1,74%
	Sección de Ingeniería Agraria	6	1,49%
	Sección de Ingeniería Civil	11	2,73%
	Sección de Náutica, Máquinas y Radioelectrónica Naval	11	2,73%
<b>ESCUELA SUPERIOR DE INGENIERÍA Y TECNOLOGÍA</b>		<b>7</b>	<b>1,8%</b>
	Sección de Ingeniería Informática	7	1,74%
<b>HUMANIDADES</b>		<b>65</b>	<b>16,8%</b>
<b>FACULTAD DE HUMANIDADES</b>		<b>65</b>	<b>16,8%</b>
	Sección de Bellas Artes	13	3,23%
	Sección de Filología	27	6,70%
	Sección de Filosofía	8	1,99%
	Sección de Geografía e Historia	17	4,22%
<b>Total general</b>		<b>386<sup>10</sup></b>	<b>100%</b>

<sup>10</sup> 17 de los 403 profesores encuestados no informan sobre la facultad de referencia.

#### 4.1.4. Empresas y Empleadores

En 2007, se consideró como universo todas aquellas empresas con sede en la Isla de Tenerife que habían contratado, al menos, a un titulado universitario durante los años 2005 y 2006 (N=4051). Para la selección de la muestra de partida se utilizó un procedimiento aleatorio estratificado con afijación proporcional considerando las variables comarca de ubicación de la empresa y actividad económica principal para la construcción de los estratos. La muestra final se compone de 223 empresas, lo que representa un error muestral de  $\pm 6,38\%$  para un nivel de confianza del 95%.

En 2015, se consideró como universo a aquellas empresas que habían mantenido algún tipo de relación con alumnos y recién titulados universitarios por medio de los programas de prácticas externas y/o becas de inserción laboral de la Fundación General de la Universidad de La Laguna durante los años 2012 y 2014 (N=953). En esta ocasión se contactó con todas las empresas por correo electrónico y se obtuvo una muestra de 169 empresas lo que representa un error muestral del 6,8% para un nivel de confianza del 95%.

**Tabla 12. Desglose de empresas encuestadas por tamaño**

Tamaño de la Empresa	2007		2015		Total	
	N	%	N	%	N	%
Autónomo			63	37,28%	63	16,07%
Microempresa (Menos de diez trabajadores)	63	28,25%	55	32,54%	118	30,10%
Pequeña empresa (De diez a cincuenta trabajadores)	78	34,98%	51	30,18%	129	32,91%
Mediana Empresa (De cincuenta a doscientos cincuenta trabajadores)	44	19,73%			44	11,22%
Gran Empresa (Más de doscientos cincuenta trabajadores)	38	17,04%			38	9,69%
<b>Total general</b>	<b>223</b>	<b>100%</b>	<b>169</b>	<b>100%</b>	<b>392</b>	<b>100%</b>

Tal y como se refleja en la Tabla 12, en 2007 la mayoría de las empresas encuestadas eran pequeñas empresas (34,98%) o bien microempresas (28,25%). En 2015, el total de la muestra está compuesta por pequeñas empresas (30,18%), microempresas (32,54%) y autónomos (37,28%) que esporádicamente contratan a universitarios.

**Tabla 13. Gran grupo de actividad de las empresas encuestadas.**

GRUPO DE ACTIVIDAD	2007		2015			
	N	%	N	%	N	%
Agricultura, ganadería, caza y selvicultura	5	2,2%	5	3,0%	10	2,6%
Industria manufacturera	12	5,4%	14	8,3%	26	6,6%
Prod. y distribución de energía eléctrica, gas y agua	2	0,9%	1	0,6%	3	0,8%
Construcción	20	9,0%	3	1,8%	23	5,9%
Comercio; reparación de vehículos y art. personales	41	18,4%	13	7,7%	54	13,8%
Hostelería	25	11,2%	9	5,3%	34	8,7%
Transporte, almacenamiento y comunicaciones	8	3,6%	7	4,1%	15	3,8%
Intermediación financiera	2	0,9%	2	1,2%	4	1,0%
Act. inmobiliarias y de alquiler; serv. empresariales	59	26,5%	51	30,2%	110	28,1%
Admón. pública, defensa y SS.SS. obligatoria	8	3,6%	7	4,1%	15	3,8%
Educación	17	7,6%	7	4,1%	24	6,1%
Act. sanitarias y veterinarias, servicio social	11	4,9%	9	5,3%	20	5,1%
Otras act. y de serv. a la comunidad; serv. personales	13	5,8%	24	14,2%	37	9,4%
No informa			17	10,1%	17	4,3%
<b>Total general</b>	<b>223</b>	<b>100%</b>	<b>169</b>	<b>100%</b>	<b>392</b>	<b>100%</b>

Con respecto a la actividad económica, tanto en 2007 como en 2015 encontramos un mayor porcentaje de empresas dedicadas a actividades inmobiliarias, de alquiler y servicio empresariales.

En 2007 también destaca el grupo de empresas de la hostelería (11,2%) y comercio, reparación de vehículos y artículos personales (18,4%). Sin embargo en 2015, junto con transporte, almacenamiento y comunicaciones destacan el porcentaje de la muestra de empresas dedicadas a servicios a la comunidad, servicios personales y otras actividades (14,2%) así como un grupo de empresas que no informan sobre su actividad principal (10,1%).

Para un mayor nivel de profundidad se puede consultar el anexo III, donde se desglosa con mayor detalle la actividad principal de las empresas participantes.

#### 4.1.5. Beneficiarios/as del Programa de Prácticas Externas y del Programa de Becas Formativas de Inserción Laboral

Entre enero de 2012 y julio de 2015 la Fundación General de la Universidad de La Laguna gestionó las Prácticas Externas de 2556 alumnos y la Beca de Inserción Laboral de 873 tituladas y titulados universitarios.

De éstos, 250 becarios/as (28,64%) y 496 alumnos/as en prácticas (19,41%) completaron la encuesta de satisfacción con el Programa de Becas y Prácticas lo que supone un error muestral de  $\pm 5,2\%$  en el caso del Programa de Becas de Inserción Laboral y de  $\pm 4\%$  en el caso del Programa de Prácticas Externas para un nivel de confianza del 95%.

**Tabla 14. Beneficiarios de Prácticas Externas y Becas Formativas de Inserción Laboral que han completado el cuestionario de satisfacción**

	<b>Programa de Becas de Inserción Laboral</b>	<b>Programa de Prácticas Externas</b>	<b>Total</b>
Artes y Humanidades	6	14	20
Ciencias	9	16	25
Ciencias de la Salud	6	11	17
Ciencias Sociales y Jurídicas	151	328	479
Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura	64	99	163
No Especificado	14	28	42
<b>Total</b>	<b>250</b>	<b>496</b>	<b>746</b>



De este volumen total de Becas Formativas de inserción Laboral, entre el 1 de enero y el 31 de diciembre de 2014 se gestionaron 313, y de éstas a fecha de 28 de septiembre de 2015 habían finalizado 293 becas mientras que 19 todavía estaban en curso.

Entre el 28 y el 30 de septiembre de 2015 se intentó localizar telefónicamente a estos 293 titulados y tituladas para conocer su situación laboral. En total se consiguió localizar a 267 titulados de los que se pudo conocer su situación laboral a 30 de septiembre de 2015, lo que supone asumir un  $\pm 1,8\%$  de error muestral para un nivel de confianza del 95%.

#### 4.1.6. Muestra total

En la tabla 14 se muestra un cuadro resumen de la muestra de estudio desglosada por colectivo y año de explotación, entre paréntesis se indica el porcentaje que supone cada celda del total de individuos que componen la muestra.

**Tabla 15. Cuadro resumen de la muestra de estudio desglosada por colectivo y año de explotación**

	2008		2015		Total por Colectivo
	N (%)	Error Muestral para 95%	N (%)	Error Muestral para 95%	
<b>Estudiantes</b>	1743 (30,4%)	$\pm 2,25\%$	907 (15,8%)	$\pm 3,2\%$	<b>2650 (46,2%)</b>
<b>Egresados</b>	997 (17,4%)	$\pm 2,8\%$	548 (9,6%)	$\pm 4\%$	<b>1545 (26,9%)</b>
<b>Profesores</b>	403 (7%)	$\pm 4,31\%$	-	-	<b>403 (7%)</b>
<b>Empresas</b>	223 (3,9%)	$\pm 6,38\%$	169 (2,9%)	$\pm 6,8\%$	<b>392 (6,8%)</b>
<b>Becarios/as</b>	-	-	250 (4,4%)	$\pm 5,2\%$	<b>250 (5%)</b>
<b>Alumnos en Prácticas</b>	-	-	496 (8,6%)	$\pm 4\%$	<b>496 (9,9%)</b>
<b>Total por año</b>	<b>3366 (58,7%)</b>	-	<b>2370 (41,3%)</b>	-	<b>5736 (100%)</b>

## ***4.2. Procedimiento de Recogida de Datos***

Los datos explotados en esta investigación provienen de cuatro momentos y contextos distintos.

Un primer momento hace referencia a la obtención de los datos de la muestra de empresas y empleadores de 2007, en el marco de un encargo de la Fundación Canaria Empresa de la Universidad de La Laguna General al equipo de investigación liderado por Luis A. García García con objeto de realizar un estudio cofinanciado por el Fondo Social Europeo y el Servicio Canario de Empleo para analizar desde la perspectiva del empresariado tinerfeño el proceso de selección de jóvenes titulados universitarios y las características competenciales de éstos.

Un segundo momento tiene lugar durante el primer semestre de 2008 que es cuando se genera la primera muestra de estudiantes, egresados y profesores en el marco de los estudios desarrollados por el Observatorio Permanente para el Seguimiento de la inserción Laboral (OPSIL).

El tercer momento tiene lugar durante el primer semestre de 2015, con el objetivo de obtener una muestra lo suficientemente representativa de estudiantes, alumnos y empleadores que nos permita analizar cambios en las creencias y actitudes hacia el empleo de los estudiantes que han experimentado los nuevos planes de estudios acordes con los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior.

Un cuarto momento es el transcurrido entre octubre de 2012 y enero de 2015, periodo en el que se ha recogido la valoración de los beneficiarios de los Programas de Becas Formativas de Inserción Laboral y Prácticas Externas gestionadas por la Fundación General de la Universidad de La Laguna.

A continuación se describe cómo ha sido el procedimiento de recogida de datos para cada uno de los colectivos comentados.

#### **4.2.1. Entrevistas estructuradas con empresas y empleadores en 2007**

Durante los meses de junio y julio de 2007 se llevó a cabo un proceso de encuestación de empleadores que contaran con una sede física en la Isla de Tenerife.

Los identificadores de las empresas constituyentes del universo de estudio fueron proporcionados por el Observatorio Canario del Empleo y la Formación Profesional (OBECAN), para posteriormente realizar un muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional en función de la actividad económica de la empresa y la comarca de ubicación de su sede principal en la Isla de Tenerife. El contacto con la empresa o institución se realizó de forma telefónica, concretando una entrevista en la sede de la empresa para la cumplimentación del cuestionario.

La recogida de datos se realizó mediante una entrevista presencial con formato de cuestionario estandarizado, según la distinción planteada por Mayntz et al. (1975, citado por García Ferrando, Ibáñez y Alvira; 2005). El cuestionario estandarizado se puede consultar en el anexo IV. Dicha recogida de datos fue realizada en la sede de la empresa participante, y su duración media fue de quince minutos.

#### **4.2.2. Pase de encuesta en las aulas y centros de formación a alumnos de la ULL en 2008**

Durante los meses de enero a marzo de 2008 se realizó una encuestación colectiva a alumnado universitario de últimos cursos de titulaciones oficiales de la Universidad de La Laguna. Dicho proceso fue de carácter voluntario y su tiempo de aplicación promedio fue de veinte minutos. El instrumento utilizado es el Cuestionario de Inserción Laboral de Egresados, en su versión para alumnos (CILE-U).

El contacto con el alumnado se realizó mediante los equipos directivos de los centros, los cuales facilitaron la comunicación con el profesorado de últimos cursos de las distintas titulaciones, seleccionando preferentemente aquellos que

impartieran asignaturas troncales u obligatorias, de tal forma que se accediera al mayor número posible de estudiantes.

Asimismo, con una parte de la muestra (en concreto, 269 estudiante, que suponen un 15,4% del total) se contactó a través de las acciones formativas encuadradas dentro del Plan Universitario de Empleo (PUDE) de la Universidad de La Laguna, las cuales tuvieron lugar en el mismo rango de fechas señalado anteriormente. Para llevar a cabo esta recogida de datos se contactó a través de la Fundación Canaria Empresa Universidad de La Laguna con los responsables académicos de cada una de las acciones formativas.

#### **4.2.3. Pase de encuesta telefónica a egresados de la ULL en 2008**

También durante los meses de enero a marzo de 2008 se realizó una encuestación telefónica a egresados que hubieran finalizado su titulación en la Universidad de La laguna durante las dos últimas promociones. Para ello, y gracias a la colaboración del Gabinete de Análisis y Planificación de la Universidad de la Laguna se obtuvieron los datos de contacto del universo de estudio, el cual estaba formado por 5.163 personas.

Para la extracción de la muestra se utilizó un muestreo estratificado simple con afijación proporcional en función de la titulación finalizada por la persona.

Para la realización de la encuesta vía telefónica se desarrolló una versión electrónica del instrumento aplicado a los alumnos, CILE-E, el cual contiene los mismos ítems que en su versión en papel, pero en este caso se alteró el orden de algunas de las preguntas formuladas para evitar la fatiga durante el proceso. La participación de los egresados fue voluntaria y la duración promedio del proceso fue de unos veinte minutos. La tasa de colaboración de los egresados fue de un 66,2% sobre el total de egresados contactados.

#### **4.2.4. Pase de encuesta online a profesores universitarios de la ULL en 2008**

Durante los meses de marzo y abril de 2008 se realizó la recogida de datos de la muestra de profesorado universitario. Para ello se habilitó una versión electrónica disponible mediante internet del Cuestionario CILE-P (ver anexo VIII), y se remitió un correo electrónico a todo el profesorado de la Universidad de La Laguna invitándolos a cumplimentar el mismo de forma anónima.

Ante la baja participación obtenida dos semanas después de dicha invitación, se procedió a contactar personalmente con los mismos, permitiendo que los participantes rellenaran el cuestionario individualmente en horario de su conveniencia y posteriormente hicieran llegar el mismo al equipo investigador.

El universo de estudio estaba formado por todo el Personal Docente e Investigador de la Universidad de La Laguna, independientemente de su estatus académico o laboral, lo cual supone un total de 1.813 personas. La muestra obtenida, tal y como se mencionó con anterioridad, fue de 403 profesores, lo cual supone un Error Muestral asumido de un  $\pm 4,31\%$  con un nivel de confianza del 95%.

#### **4.2.5. Pase de encuesta online a alumnos y egresados de la ULL en 2015**

Durante los meses de febrero y junio de 2015 se realizó la recogida de datos para alumnos y egresados de la Universidad de La Laguna. En esta ocasión se preparó una nueva versión del cuestionario utilizado en 2008 donde se omitieron algunos ítems y se introdujeron otras nuevas variables y escalas de interés. Este instrumento denominado Cuestionario sobre Inserción Laboral de Universitarios (CILU) se presentó en formato online (ver anexo IX) y se utilizó para encuestar tanto a los estudiantes como egresados, si bien, contenía algunos apartados que sólo eran visibles en función del perfil del encuestado. Por ejemplo el apartado sobre frecuencia de uso y satisfacción con los métodos docentes universitarios sólo era visible cuando el usuario se identificaba como estudiantes.

Para lograr la máxima participación se organizó un sorteo entre todos los egresados y estudiantes que cumplimentaran el cuestionario y se desarrolló una fuerte campaña en Facebook y Twitter.

En abril, al comprobar que no se habían cumplido los objetivos de participación esperados se desarrolla una nueva estrategia consistente en proporcionar in situ a los estudiantes y egresados que cumplimentaran el cuestionario un breve informe personalizado sobre percepción de empleabilidad fruto de los resultados de cuestionario (ver anexo X).

Esta nueva estrategia también sirvió para lograr interesar al profesorado universitario y especialmente a los coordinadores y tutores de prácticas externas, quienes en algunos casos optaron por transmitir la información a su alumnado, y en otros casos optaron por plantear el cuestionario como una actividad complementaria dentro de las prácticas externas con el fin de que los alumnos obtuvieran su Informe Personalizado de Percepción de Empleabilidad.

#### **4.2.6. Pase de encuesta online a empresas y empleadores en 2015**

Durante los meses de abril y junio de 2015 estuvo disponible el cuestionario online “¿Qué demandan las empresas de los titulados universitarios?” con el que se recabó la información de la muestra de empresas y empleadores que habían tenido entre 2012 y 2014 algún tipo de relación de prácticas externas y/o becas de inserción laboral con alumnos y egresados de la Universidad de La Laguna.

El universo de empresas que cumplían con estas características ascendía a 953, según los datos proporcionados por la Fundación General de La Universidad de La Laguna.

En esta ocasión se optó por captar a todo el universo, el contacto con estas empresas y la invitación a participar se realizó por medio de correo electrónico dirigido expresamente a los responsables de contratación y coordinación de prácticas y becas de las empresas. Se obtuvo una muestra de 169 empresas que

representa asumir un error muestral del 6,8% para un nivel de confianza del 95%.

#### **4.2.7. Registro de la satisfacción con los Programas de Becas formativas de Inserción Laboral y Prácticas Externas.**

El instrumento utilizado para recabar la satisfacción con las Becas Formativas de Inserción Laboral y las Prácticas Externas gestionadas por la Fundación General de la Universidad de La Laguna ha sido la Encuesta de Satisfacción Laboral con el Programa de Prácticas y el Programa Becas de Inserción Laboral (Ver Anexo XII).

Dentro del Sistema de Gestión de la Calidad de la institución se ha establecido que el enlace al cuestionario se remita por correo electrónico a todos los alumnos y becarios una vez finalice su estancia en las empresas.

Este instrumento se lleva empleando desde octubre de 2012 para analizar la satisfacción de los usuarios y usuarias de sendos programas gestionados por la Fundación General de la Universidad de La Laguna.

### **4.3. Instrumentos**

#### **4.3.1. Entrevista Estructurada a empresas (2007)**

La Entrevista Estructurada a Empresas se realizó utilizando un cuestionario con 27 preguntas repartidas en 4 Bloques (ver Anexo IV).

En el primer bloque de preguntas se confirma y actualizan los datos e información general de la empresa: Nombre, CIF, Municipio, Ámbito Geográfico, Actividad Económica Principal, Tamaño en función del número actual de trabajadores y antigüedad.

En el segundo bloque se indaga sobre la incorporación de titulados universitarios: ¿Cuántos ha incorporado en los dos últimos años?, Departamento en el que se han incorporado, Tipo de puesto ocupado, Tipo de contrato, Satisfacción con la incorporación mediante escala 1 a 10, Si han incorporado alumnos en prácticas, razones en caso de que no y en caso afirmativo valorar la experiencia mediante escala de 1 a 10 y responder a si han contratado posteriormente a alumnos que han estado en prácticas.

En el tercer bloque de preguntas se indaga en la política de selección de personal: Agentes y cargos implicados en la selección, Medios empleados para captar personal y Técnicas de selección empleadas.

Por último, en el cuarto bloque se indaga sobre qué aspecto se valoran a la hora de contratar a universitarios:

- Intervalo de Edad
- Importancia valorada en escala de 1 a 5 de diferentes modalidades y combinaciones de experiencia acumulada (con o sin contrato, en el mismo sector o en otros, voluntariado y actividades asociativas, prácticas en empresas, etc.)
- Citar las tres titulaciones universitarias más demandadas
- Citar los tres posgrados más demandados
- Citar la formación complementaria más demanda
- Importancia otorgada mediante escala de 1 a 5 de un conjunto de aspectos y competencias en la selección de titulados (ver Tabla 16)
- Valoración mediante escala de 1 a 5 de déficits que presentan los titulados universitarios (ver Tabla 17)



**Tabla 16. Competencias y otros aspectos valorados por las empresas entrevistadas en 2007**

<b>Aspectos Académicos</b>
Expediente académico Conocimientos teóricos Conocimientos prácticos
<b>Idiomas</b>
Inglés específico Inglés genérico Francés específico Francés genérico Alemán específico Alemán genérico Otro idioma
<b>Informática</b>
Ofimática general Aplicaciones de contabilidad Aplicaciones de nóminas y SS.SS. Aplicaciones de facturación C.R.M. Gestores de proyectos Diseño multimedia Bases de datos Software estadístico Sistemas de información geográfica Software propio de la empresa Otros
<b>Otros aspectos</b>
Disponibilidad para viajar Disponibilidad para cambiar de residencia Flexibilidad en la jornada laboral Carnet de conducir Vehículo propio Otros
<b>Competencias Genéricas para el Empleo</b>
Adaptación al cambio, flexibilidad Búsqueda y gestión de la información Capacidad de aprendizaje continuo Capacidad para el trabajo autónomo

Capacidad para redactar docs. e informes  
Capacidad para rendir bajo presión  
Comunicación oral  
Creatividad e innovación  
Cultura básica empresarial  
Cultura de calidad  
Habilidades interpersonales  
Iniciativa, espíritu emprendedor  
Liderazgo y coordinación de equipos  
Mediación y solución de conflictos  
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender  
Organización y planificación, gestión del tiempo  
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico  
Toma de decisiones y resol. de problemas  
Trabajo en equipo

**Tabla 17. Elementos de valoración de déficits que presentan los universitarios utilizados en la entrevista a empresas de 2007**

<b>Aspectos Académicos</b>
<p>Formación teórica asociada con su titulación</p> <p>Formación práctica asociada con su titulación</p> <p>Formación de postgrado</p> <p>Formación complementaria</p>
<b>Idiomas e Informática</b>
<p>Conocimiento de idiomas</p> <p>Conocimiento de informática</p>
<b>Aspectos de conciliación laboral</b>
<p>Movilidad geográfica</p> <p>Flexibilidad horaria</p>
<b>Competencias Genéricas para el Empleo</b>
<p>Adaptación al cambio, flexibilidad</p> <p>Búsqueda y gestión de la información</p> <p>Capacidad de aprendizaje continuo</p> <p>Capacidad para el trabajo autónomo</p> <p>Capacidad para redactar documentos e informes</p> <p>Capacidad para rendir bajo presión</p> <p>Comunicación oral</p> <p>Coordinación de equipos</p> <p>Creatividad e innovación</p> <p>Cultura básica empresarial</p> <p>Cultura de calidad</p> <p>Habilidades interpersonales</p> <p>Iniciativa, espíritu emprendedor</p> <p>Liderazgo, capacidad para motivar a otros</p> <p>Mediación y solución de conflictos</p> <p>Motivación, entusiasmo, ganas de aprender</p> <p>Organización y planificación, gestión del tiempo</p> <p>Pensamiento analítico, crítico y autocrítico</p> <p>Toma de decisiones y resolución de problemas</p> <p>Trabajo en equipo</p>

#### 4.3.2. CILE-U, CILE-E y CILE-P (2008)

El cuestionario CILE, así como sus distintas versiones, para estudiantes universitarios (CILE-U, ver Anexo V), egresados (CILE-E, ver Anexo VI y VII) y profesores (CILE-P, ver Anexo VIII) fue elaborado ad hoc para dar respuestas a las necesidades concretas del Observatorio Permanente para el Seguimiento de la Inserción Laboral (OPSIL) de la Universidad de La Laguna acerca del proceso de inserción de los titulados universitarios partiendo de la estructura empleada para entrevistar a las empresas durante el año 2007.

Las diferentes versiones tienen una serie de bloques de preguntas comunes y otros bloques de preguntas específicas para los colectivos a los que se dirigen.

No entraremos en detalle a describir las diferentes versiones que pueden ser consultadas y comparadas en los anexos. En la Tabla 18 se muestran las principales variables recogidas en las tres versiones de CILE, se han omitido en el listado algunas variables específicas de las diferentes versiones por su irrelevancia.

**Tabla 18. Principales variables recogidas en las distintas versiones de CILE en 2008**

	CILE-E	CILE-U	CILE-P
<b>VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y PERSONALES</b>			
DNI	x	x	
Nombre			
Edad	x	x	x
Genero	x	x	x
Municipio de residencia	x	x	
Nacionalidad	x	x	
<b>VARIABLES RELACIONADAS CON LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA</b>			
Facultad de Pertenencia			x
Departamento			x
Titulación con mayor carga docente			x
Titulación universitaria 1 (último obtenido o que está cursando)	x	x	
Año finalización titulación universitaria 1	x		
Titulación universitaria 2	x	x	
Año finalización titulación universitaria 2	x	x	

	CILE-E	CILE-U	CILE-P
Titulación universitaria 3	X	X	
Año finalización titulación universitaria 3	X	X	
Postgrado 1 (último obtenido o que está cursando)	X	X	
Año de finalización de postgrado 1	X		
Postgrado 2	X	X	
Año de finalización de postgrado 2	X	X	
Postgrado 3	X	X	
Año de finalización de postgrado 3	X	X	
Satisfacción con la formación universitaria	X		
Nivel de exigencia de la carrera	X	X	X
Motivación e interés actual por la carrera	X	X	X
Satisfacción con los contenidos teóricos		X	
Satisfacción con la estructuración de las materias		X	
Satisfacción con las prácticas que realizo		X	
Satisfacción con la conexión de los contenidos con el campo profesional		X	
Satisfacción con la formación investigadora que aporta		X	
Satisfacción con la actuación del profesorado		X	
Satisfacción con la metodología o forma de dar la clase		X	
Satisfacción con la organización de la escuela o facultad		X	
Satisfacción con mi propio rendimiento		X	
Frecuencia de clases teóricas de tipo magistral		X	X
Frecuencia de clases teóricas participantes		X	X
Frecuencia de clases prácticas en el aula		X	X
Frecuencia de prácticas en laboratorio		X	X
Frecuencia de seminarios		X	X
Frecuencia de debates		X	X
Frecuencia de tutorías en despacho		X	X
Frecuencia de prácticas en situaciones laborales profesionales (empresas, centros, etc...)		X	X
Frecuencia de realización de proyectos de investigación		X	X
<b>VARIABLES RELACIONADAS CON LA EXPERIENCIA LABORAL</b>			
Ha buscado empleo	X	X	
Meses que tardó en encontrar empleo		X	
Situación laboral actual	X	X	
Meses que lleva en esa situación	X	X	
Experiencia Laboral	X	X	
Meses de experiencia laboral	X	X	
Sector donde ha trabajado 1 (más reciente)	X	X	
Sector donde ha trabajado 2	X	X	
Sector donde ha trabajado 3	X	X	
Categoría laboral del último empleo o actual	X	X	

	CILE-E	CILE-U	CILE-P
Tipo del último contrato o actual (indefinido, temporal)	x	x	
Condiciones del último contrato o actual (Tiempo parcial o completo)	x	x	
Otras características del último contrato (Prácticas, bonificado, formación)	x	x	
Satisfacción con la experiencia laboral	x	x	
Ha participado en programa de prácticas universitario	x	x	
Valoración del programa de prácticas	x	x	
Contrato posterior en la empresa de prácticas	x	x	
<b>VARIABLES RELACIONADAS CON EL PROCESO DE BÚSQUEDA DE EMPLEO</b>			
Estrategia de búsqueda de empleo	x	x	
Medios de búsqueda de empleo que conoce o ha utilizado	x	x	
Técnicas de selección de personal que conoce o ha utilizado	x	x	
Importancia de diferentes tipos de experiencia en un proceso de selección de personal (experiencia en el sector, en otros sectores, etc...)*	x	x	
Expectativa de empleabilidad para su titulación		x	x
Titulaciones que considera más demandadas	x		
Formación de postgrado más apropiada para la empleabilidad	x	x	
Ha recibido Formación y Orientación Laboral (FOL)	x	x	
Entidades donde ha recibido FOL	x	x	
Importancia que se le da a FOL en la universidad	x	x	x
Importancia que debería tener FOL en la universidad	x	x	x
<b>COMPETENCIAS PARA EL EMPLEO A VALORAR EN IMPORTANCIA Y DÉFICIT FORMATIVO</b>			
Conocimientos teóricos	x	x	x
Conocimientos prácticos	x	x	x
Idiomas	x	x	x
Ofimática en general	x	x	x
Flexibilidad en la jornada laboral	x	x	x
Competencias transversales y características personales	x	x	x
Adaptación al cambio, flexibilidad	x	x	x
Búsqueda y gestión de la información	x	x	x
Capacidad de aprendizaje continuo	x	x	x
Capacidad para el trabajo autónomo	x	x	x
Capacidad para redactar documentos e informes	x	x	x
Capacidad para rendir bajo presión	x	x	x
Comunicación oral	x	x	x
Creatividad e innovación	x	x	x
Cultura básica empresarial	x	x	x
Cultura de calidad	x	x	x
Habilidades interpersonales	x	x	x
Iniciativa, espíritu emprendedor	x	x	x

	CILE-E	CILE-U	CILE-P
Liderazgo y coordinación de equipos	X	X	X
Mediación y solución de conflictos	X	X	X
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	X	X	X
Organización y planificación, gestión del tiempo	X	X	X
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	X	X	X
Toma de decisiones y resol. de problemas	X	X	X
Trabajo en equipo	X	X	X
<b>OTROS ASPECTOS A VALORAR</b>			
Expediente Académico ( <i>solo se mide importancia</i> )	X	X	X
Disponibilidad para viajar ( <i>solo se mide importancia</i> )	X	X	X
Disponibilidad para cambiar de residencia ( <i>solo se mide importancia</i> )	X	X	X

#### 4.3.3. CILU (2015)

El Cuestionario de Inserción Laboral de Universitarios (CILU) es la versión online ampliada de CILE, utilizada en 2015 para recoger información sobre las creencias y actitudes hacia el empleo de los estudiantes y titulados universitarios (ver anexo IX).

Además de las preguntas recogidas en las versiones CILE de 2008, se incluyen cuatro escalas más para medir diferentes aspectos de la empleabilidad universitaria.

##### A. Escala de Actitudes y Valores hacia el Empleo

Parte de los ítems de la encuesta del estudio REFLEX (Allen y Van der Velden, 2007), donde se pedía a los graduados que indicaran el grado de importancia que tiene, en una escala de uno a cinco, cada uno de los siguientes aspectos:

- Autonomía en el trabajo.
- Estabilidad laboral.
- Oportunidad de aprender cosas nuevas.
- Ingresos elevados.

- Afrontar nuevos retos.
- Buenas perspectivas profesionales.
- Tener tiempo para actividades de ocio.
- Reconocimiento/prestigio social.
- Oportunidad de hacer algo útil para la sociedad
- Facilidad para combinar trabajo y familia

A estos 10 ítems se han sumado 4 más para obtener también una valoración de:

- Poca responsabilidades y esfuerzos extras
- Clima Laboral
- Cercanía con domicilio
- Fácil de conseguir

La escala con los 14 ítems proporciona un Alfa de Cronbach de 0,768.

#### B. *Escala de Intención Emprendedora.*

Para medir la Intención Emprendedora se ha empleado la escala elaborada por Espíritu Olmos y Moreno Zacarías (2010).

Esta escala mide mediante cinco preguntas tipo Likert de 1 a 5, cuatro dimensiones: viabilidad, deseabilidad, esfuerzo que se estaría dispuesto a asumir y habilidades para reconocer ideas de negocios.

La escala proporciona una fiabilidad alta con un Alfa de Cronbach de 0,919.

#### C. *Escala de Empleabilidad Percibida*

Para analizar la Empleabilidad Percibida se ha empleado la escala elaborada por Hernández-Fernaud et al (2011) y que consta de 10 proposiciones tipo Likert valoradas de 1 a 5, sobre el proceso de inserción en el mundo



laboral. Estas proposiciones se han elaborado a partir de las definiciones de empleabilidad propuestas por distintos autores.

La escala proporciona un Alfa de Cronbach de 0,627.

#### *D. Escala de Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo*

Para analizar la Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo se ha empleado la escala elaborada por Hernández-Fernaud et al (2011).

Esta escala está compuesta por cinco proposiciones que recogen el nivel de confianza en poder realizar diferentes conductas dirigidas a la búsqueda de empleo. En la versión original cada ítem se evalúa de 1 (ninguna confianza) a 10 (total confianza), sin embargo para nuestro estudio la valoración de los ítem se ha redefinido en un rango de 1 a 5. La escala versionada arroja un Alfa de Cronbach de 0,744.

#### **4.3.4. Encuesta a Empresas (2015)**

En 2015, la recogida de información de las empresas y empleadores se realizó por medio de encuesta online, este hecho obligó a reducir el volumen de preguntas a plantear en comparación con 2007.

El resultado final fue un cuestionario online de 24 preguntas dividido en 6 secciones (ver anexo XI).

Entre las principales diferencias con respecto a 2007 destacan:

- Sólo se recoge la importancia otorgada a las competencias y se omite la valoración de déficits percibidos.
- Se actualiza el listado de valoración de medios y técnicas empleadas para captar y seleccionar universitarios teniendo en cuenta las nuevas tendencias y usos tecnológicos no menos presentes en 2007.

- Se reduce los ítems relacionados con la valoración de la experiencia y otros aspectos en el proceso de selección de personal.

En la Tabla 19 se ofrece una comparativa de las preguntas recogidas en 2007 y en 2015.

**Tabla 19. Comparación de preguntas planteadas en 2007 y 2015 a las empresas**

<b>Preguntas</b>	<b>2007</b>	<b>2015</b>
<b>DATOS DE LA EMPRESA</b>		
Nombre	X	X
CIF	X	X
Municipio	X	
Ámbito geográfico	X	
Actividad económica principal	X	X
Número actual de trabajadores	X	X
Antigüedad de la empresa	X	
<b>INSERCIÓN DE UNIVERSITARIOS</b>		
¿Cuántos universitarios ha contratado su empresa durante los dos últimos años?	X	v <sup>11</sup>
En general, ¿para qué departamentos ha contratado a titulados universitarios?	X	
En general, ¿qué tipo de puestos son ocupados por universitarios?	X	v <sup>12</sup>
En general, ¿qué tipo de contrato se hace a titulados universitarios?	X	
Valore de 1 a 10 su satisfacción con la incorporación de titulados universitarios	X	X
¿Su empresa ha tenido alumnos universitarios en prácticas (2 últimos años)?	X	X
En caso que <i>No</i> , ¿por qué razones?	X	X

<sup>11</sup> En 2015 se pregunta por contrataciones en los últimos 4 años

<sup>12</sup> Se reduce el número de categorías

<b>Preguntas</b>	<b>2007</b>	<b>2015</b>
En caso que Sí, ¿cómo valora la experiencia?	X	X
¿Ha contratado posteriormente a alumnos que han estado en prácticas?	X	X
¿Su empresa ha participado en un programa de Becas de Inserción Laboral?		X
En caso que No, ¿por qué razones?		X
En caso que Sí, ¿Cómo valora el Programa de Becas de Inserción Laboral?		X
¿Ha contratado posteriormente a alguno de los becarios que han estado en su empresa?		X
<b>PROCESO DE SELECCIÓN DE PERSONAL</b>		
¿Quién realiza el proceso de selección de personal?	X	X
¿Qué medios utiliza para captar personal?	X	v <sup>13</sup>
¿Qué técnicas de selección de personal utiliza?	X	X
<b>ASPECTOS A VALORAR EN LA SELECCIÓN</b>	X	
Intervalo de edad	X	X
Valoración de distintos tipos de experiencia	X	
Titulaciones universitarias que más demanda	X	X
Masters o postrados universitarios que más demanda	X	
Formación Complementaria demanda	X	
Importancia de aspectos académicos	X	X
Importancia de Idiomas	X	v <sup>14</sup>
Importancia de Informática	X	v <sup>15</sup>
Importancia de otros aspectos	X	
Importancia de competencias genéricas	X	X

<sup>13</sup> Se amplía y detalla los medios web para la captación de candidatos

<sup>14</sup> Se reduce a una solo ítem genérico idioma frente a los tres idiomas valorados en 2007

<sup>15</sup> Se reduce a una solo ítem genérico de informática frente a las diferentes aplicaciones valorados en 2007

<b>Preguntas</b>	<b>2007</b>	<b>2015</b>
Déficits laborales percibidos (competencias)	x	

*x: Recogido v:Versionada*

#### **4.3.5. Cuestionario de satisfacción con las Becas Formativas de Inserción Laboral y las Prácticas Externas**

La Encuesta de Satisfacción Laboral con el Programa de Prácticas y el Programa Becas de Inserción Laboral (Ver Anexo XII), se lleva empleando desde octubre de 2012 para analizar la satisfacción de los usuarios y usuarias de sendos programas gestionados por la Fundación General de la Universidad de La Laguna.

La encuesta cuenta con 17 preguntas agrupadas en dos apartados: Valoración de los Servicios Prestados por la Fundación y Valoración de la Práctica/Beca.

En el primer apartado se solicita el DNI como dato de control y se preguntan aspectos relacionados con la gestión y servicios prestado por la Fundación General de la Universidad de La Laguna.

En el segundo apartado se solicita la valoración de diferentes elementos del programa en una escala tipo Likert de 1 a10. Los aspectos valorados se agrupan en:

- a) Valoración del tutor externo.
- b) Valoración del tutor académico (sólo en el caso de las prácticas).
- c) Valoración de la experiencia.
- d) Importancia otorgada a las competencias para el empleo.
- e) Grado de satisfacción con su carrera y elección profesional.



## ***CAPÍTULO 5. DELIMITACIÓN DE UNA ESTRUCTURA DE COMPETENCIAS GENÉRICAS PARA EL EMPLEO***

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior las competencias profesionales se convierten en un eje central en el diseño de los planes formativos. Dentro del conjunto de competencias que se espera que adquiera un titulado universitario es necesario tomar conciencia del valor especial de aquellas competencias que por su carácter genérico o transversal no se ciñen a una especialidad o desempeño concreto, sino que permiten un desempeño exitoso en diversas tareas y funciones, lo que las hace transferibles a distintos ámbitos.

Las exigencias del mercado laboral del siglo XIX requieren profesionales con un perfil abierto, que además de competencias profesionales o específicas de su profesión, desarrollen actitudes y aptitudes que les permita adaptarse y ser competitivos en un contexto laboral de constantes cambios. Por tanto, la formación en competencias para el empleo se convierte en un pieza clave dentro de los sistemas de formación universitaria.

Tal y como se expuso en la primera parte, son numerosos los autores que han proporcionado modelos teóricos de las competencias (McClelland, 1973; Spencer y Spencer, 1993; Greenspan y Driscoll, 1997; Pereda y Berrocal, 1999; Lévy-Leboyer ,2001; González y Wagenaar ,2003)

Más próximos al interés del presente estudio resaltan una serie de modelos institucionales como el del Proyecto DeSeCo (OCDE, 2005), el modelo de competencias propuesto en el Proyecto CHEERS (Teichler, 2003) y secundado en el Proyecto Reflex (ANECA, 2004), el modelo de competencias del Consejo Europeo (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005) y el modelo de competencias del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003).

El conjunto de competencias contempladas en el presente estudio coinciden en gran medida con las analizadas en el Proyecto Tuning, si bien existen algunas discrepancias debidas a la variabilidad en los objetivos y metodología seguida por ambos proyectos. En concreto, las competencias tenidas en cuenta son:

- a) Adaptación al cambio, flexibilidad.
- b) Habilidades interpersonales
- c) Búsqueda y gestión de la información.
- d) Idiomas.
- e) Capacidad de aprendizaje continuo.
- f) Iniciativa, espíritu emprendedor.
- g) Capacidad para el trabajo autónomo.
- h) Liderazgo y coordinación de equipos.
- i) Capacidad para redactar documentos e informes.
- j) Mediación y solución de conflictos.
- k) Capacidad para rendir bajo presión.
- l) Motivación, entusiasmo, ganas de aprender.
- m) Comunicación oral.
- n) Ofimática.
- o) Conocimientos prácticos.
- p) Organización y planificación, gestión del tiempo.
- q) Conocimientos teóricos.
- r) Pensamiento analítico, crítico y autocrítico.
- s) Creatividad e innovación.
- t) Toma de decisiones y resolución de problemas.
- u) Cultura básica empresarial

- v) Trabajo en equipo.
- w) Cultura de calidad

La valoración subjetiva de las competencias para el empleo pueden ser un excelente recurso para contrastar la existencia de una estructura subyacente de agrupación de competencias en función de cómo se relacionan las importancias otorgadas a las mismas y los déficits percibidos en su formación y adquisición.

En este capítulo intentamos por medio de las escalas de importancia otorgada a las competencias para el empleo y la escala de déficits percibidos en la formación de competencias obtener una estructura de valoración de competencias.

### **5.1. *Objetivos e hipótesis***

En este capítulo se intenta por medio de las escalas de importancia otorgada a las competencias para el empleo y la escala de déficits percibidos en la formación de competencias obtener una estructura de valoración de competencias. Por tanto se proponen las siguientes hipótesis:

**C5. H1.** *Las competencias genéricas para el empleo se pueden agrupar en función de la importancia otorgada en subconjuntos coherentes de competencias que son relativamente independientes entre sí.*

**C5. H2.** *En función de los déficits percibidos en su formación, las competencias genéricas para el empleo se pueden agrupar en subconjuntos coherentes de competencias que son relativamente independientes unos de otros.*

Una práctica habitual para obtener evidencia de validez de modelos teóricos basados en los resultados del Análisis Factorial Exploratorio (AFE), suele ser utilizar el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para demostrar la validez de la estructura factorial obtenida con AFE, sin embargo diferentes



autores han demostrado la redundancia de este método, véase por ejemplo S. Moscoso, J.A. Pérez Gil y R. Moreno Rodríguez (2000).

Atendiendo a estas limitaciones del AFE y el AFC, se propone la validación del modelo de competencias extraído por medio de la aparición de congruencias en las estructuras factoriales encontradas desde las perspectivas diferentes de valoración subjetiva: importancia otorgada y déficits percibidos en su formación. Por tanto, se plantea una tercera hipótesis para validar el modelo factorial de competencias:

**C5. H3.** *Existe coherencia estructural entre los componentes o factores obtenidos en la valoración de la importancia otorgada y los componentes o factores obtenidos en función del déficits percibido en su formación.*

## **5.2. Método**

### **5.2.1. Diseño**

Como apunte metodológico de cara a clasificar el diseño de investigación, siguiendo la clasificación propuesta por Ato et al (2000) se podría indicar que se ha empleado un diseño descriptivo selectivo probabilístico de serie temporal dado que: el objetivo estratégico de esta investigación es describir la estructura subyacente en la valoración de las competencias para el empleo, el proceso de obtención de datos ha sido mediante encuesta y autoinforme, y se ha empleado un muestreo probabilístico para alcanzar un nivel de representatividad óptimo en dos momentos temporales distintos.

### **5.2.2. Muestra**

De cara a validar una posible estructura subyacente en la valoración de las competencias se explotarán los datos proporcionados por toda la muestra de

estudiantes, egresados, empleadores y profesores, lo que implica una muestra total de 4990 tal y como queda reflejado en la Tabla 20. :

**Tabla 20. Muestra total empleada para analizar los componentes principales de la escala de competencias**

	<b>2008</b>		<b>2015</b>		<b>Total por Colectivo</b>
	<b>N (%)</b>	<b>Error Muestral para 95%</b>	<b>N (%)</b>	<b>Error Muestral para 95%</b>	
<b>Estudiantes</b>	1743 (34,9%)	±2,25%	907 (18,2%)	±3,2%	<b>2650 (53,1%)</b>
<b>Egresados</b>	997 (20%)	±2,8%	548 (11%)	±4%	<b>1545 (31%)</b>
<b>Profesores</b>	403 (8,1%)	±4,31%	-	-	<b>403 (8,1%)</b>
<b>Empresas</b>	223 (4,5%)	±6,38%	169 (3,4%)	±6, 8%	<b>392 (7,9%)</b>
<b>Total por año</b>	<b>3366 (67,5%)</b>	-	<b>1624 (32,5%)</b>	-	<b>4990 (100%)</b>

### 5.2.3. Instrumento

Para este estudio se han utilizado los datos proporcionados por las escalas tipo Likert de importancia otorgada a las competencias para el empleo y déficits percibidos presentes en las Entrevistas Estructuradas a Empresas realizadas en 2007, en las diferentes versiones del Cuestionario de Inserción Laboral de Egresados (CILE) empleadas en 2008, así como en el Cuestionario de Inserción Laboral Universitaria (CILU) y el Cuestionario a Empresas a empresas utilizado en 2015.

En la construcción de la escala de valoración de la importancia de las competencias transversales se han tenido en cuenta aportaciones previas de otros autores. En concreto, las competencias incorporadas en el presente trabajo coinciden en multitud de ocasiones con las planteadas en el *Proyecto Tuning* (González y Wagenaar, 2003), tal y como se muestra en la Tabla 11.

**Tabla 21. Comparación entre las competencias abordadas en el Proyecto Tuning y el presente estudio**

<b>Competencia</b>	<b>Proyecto Tuning</b>	<b>CILE</b>
Adaptación al cambio, flexibilidad	X	X
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	X	N
Búsqueda y gestión de la información	X	X
Capacidad de aprendizaje continuo	X	X
Capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica	X	X
Capacidad para comunicarse con expertos en otras áreas	X	P
Capacidad para el análisis y la síntesis	X	P
Capacidad para el trabajo autónomo	X	X
Capacidad para redactar documentos e informes	X	X
Capacidad para rendir bajo presión	N	X
Capacidad para trabajar en equipos multidisciplinares	X	P
Comprensión de culturas y costumbres de otros países	X	N
Compromiso ético	X	N
Comunicación oral	X	X
Conocimiento de una segunda lengua	X	X
Conocimientos de la profesión	X	P
Conocimientos generales de tipo básico	X	X
Creatividad e innovación	X	X
Cultura básica empresarial	N	X
Cultura de calidad	X	X
Diseño y dirección de proyectos	X	N
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	X	N
Habilidades de investigación	X	N
Habilidades elementales de manejo del ordenador	X	X
Habilidades interpersonales	X	X
Iniciativa, espíritu emprendedor	X	X
Liderazgo y coordinación de equipos	X	X
Mediación y solución de conflictos	X	X
Motivación, entusiasmo	X	X
Organización y planificación, gestión del tiempo	X	X
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	X	X
Toma de decisiones y resolución de problemas	X	X
Trabajo en equipo	X	X
<i>X: Recogida P: Parcialmente recogida N: No recogida</i>		

En el caso del dominio de una lengua extranjera, en 2007 se recogió la valoración desglosada de las empresas para las lenguas inglesa, francesa y alemana. No obstante, con el objetivo de hacer comparables los resultados con el resto de colectivos, dichas variables se han recodificado en un único indicador que refleja la importancia asignada al conocimiento de una lengua extranjera en el proceso de selección de personal, tomando como puntuación aquella que los empleadores utilizaron para la lengua más valorada de las tres mencionadas.

La escala construida a partir del mencionado listado de competencias es de tipo Likert, en la cual el rango de puntuaciones posibles va desde uno a cinco, en el caso de la importancia otorgada, uno equivale a *ninguna importancia* de la competencia en el proceso de selección de personal y cinco a *mucho importancia* de la competencia. En el caso de la percepción de déficits, se debe tener en cuenta que mientras a las empresas se le pregunta por déficits percibido en los egresados contratados, a los estudiantes, egresados y profesores se les pregunta sobre déficits formativos percibidos en la carrera. Atendiendo a esta consideración uno equivale a *ningún déficit* y cinco mucho *déficit*.

La consistencia interna de la escala conjunta (importancia y déficits percibido) es considerablemente alta ( $\alpha = 0,879$ ) tomando en cuenta las respuestas ofrecidas por todos los colectivos en los 46 ítems, es decir, la valoración de la importancia otorgada y el déficits formativo percibido en las 23 competencias.

Asimismo, los resultados obtenidos al analizar la consistencia interna de dicha escala para cada uno de los colectivos tomados de forma independiente también resultan altas, yendo desde  $\alpha = 0,871$  para los estudiantes a  $\alpha = 0,918$  en el caso del profesorado.

En lo que se refiere al contenido de los ítems empleados, se han considerado las definiciones de las distintas competencias tal y como se puede observar en la Tabla 22.

**Tabla 22. Definición de las competencias genéricas para el empleo**

<b>Competencia</b>	<b>Definición</b>
Adaptación al cambio, flexibilidad	Modificación de la propia conducta para enfrentarse exitosamente a las variaciones existentes en el ambiente
Búsqueda y gestión de la información	Habilidades de trabajo conducentes a agilizar y facilitar los procesos de documentación con el objeto de transformar la información en conocimiento interrelacionado y eficaz
Capacidad de aprendizaje continuo	Adquisición, actualización o reciclaje de conocimientos y habilidades que permiten a la persona estar permanentemente actualizada en lo que se refiere a las demandas de diverso tipo presentes en su entorno
Capacidad para el trabajo autónomo	Movilización de distintas habilidades, conocimientos y actitudes para el desarrollo independiente de proyectos de trabajo, no restringiéndose a la ejecución de tareas prefijadas, sino generando nuevas ideas y desarrollando proyectos propios
Capacidad para redactar documentos e informes	Expresión escrita eficiente de información correspondiente al ámbito de conocimiento de la persona, adaptando el contenido, estructura y formato a las características de los receptores del mismo
Capacidad para rendir bajo presión	Capacidad para responder ante las exigencias temporales del trabajo sin que ello suponga una merma de la adecuación de los procesos y productos involucrados
Comunicación oral	Expresión verbal eficiente de información, adaptando el contenido y el formato a las características de los receptores del mensaje
Conocimientos prácticos	Transferencia de los conocimientos o habilidades adquiridas a las tareas necesarias para el desempeño del puesto de trabajo
Conocimientos teóricos	Conocimientos teóricos de una disciplina que constituyen la base para que una persona pueda analizar situaciones y tomar decisiones acordes con los principios básicos de la misma

<b>Competencia</b>	<b>Definición</b>
Creatividad e innovación	Capacidad de proponer formas innovadoras y eficaces de realizar tareas, utilizando diversas fuentes para generar nuevas ideas e introduciendo las modificaciones oportunas en los procesos de trabajo
Cultura básica empresarial	Adquisición y manejo de conocimientos referidos al contexto, estructura y dinámica del entorno empresarial
Cultura de calidad	Tendencia observable a que el conjunto de propiedades y características de un producto, proceso o servicio satisfagan necesidades establecidas o implícitas
Habilidades interpersonales	Conductas o destrezas sociales específicas aprendidas que se requieren para ejecutar de forma competente tareas de carácter interpersonal
Idiomas	Habilidades de comprensión y comunicación tanto oral como escrita en lenguas extranjeras
Iniciativa, espíritu emprendedor	Capacidad para actuar de forma proactiva y coherente con los cambios en el entorno, respondiendo a los mismos y aprovechándolos como una oportunidad
Liderazgo y coordinación de equipos	Capacidad para orientar la acción de grupos humanos en una dirección determinada, fijando objetivos, haciendo el seguimiento de los mismos y proporcionando <i>feedback</i> a los integrantes incorporando las opiniones de éstos
Mediación y solución de conflictos	Capacidad para orientar las relaciones de tal forma que las partes de un conflicto puedan expresar y articular sus necesidades y sus intereses en un marco de reconocimiento mutuo y de búsqueda de soluciones en un horizonte de reconciliación
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	Tendencia a mantener niveles de ejecución tan altos como sea posible, optimizando los procesos implicados y maximizando la adecuación de los productos resultantes, así como el deseo observable de mejorar continuamente los conocimientos y habilidades propias
Ofimática	Conocimiento y manejo de hojas de cálculo, gestores de bases de datos, procesadores de textos, navegadores web y gestores de correo electrónico

<b>Competencia</b>	<b>Definición</b>
Organización y planificación, gestión del tiempo	Capacidad de determinar las metas y prioridades de un trabajo, estipulando con precisión la acción a desarrollar, los plazos de ejecución y los recursos requeridos para la misma
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	Generación autorregulada de juicios objetivos a partir de la interpretación y análisis exhaustivo de los elementos implicados
Toma de decisiones y resolución de problemas	Capacidad de idear y ejecutar la solución que dará lugar a una clara satisfacción de un problema dado o anticipado atendiendo a las necesidades, los objetivos y los criterios de viabilidad establecidos
Trabajo en equipo	Capacidad para colaborar coordinadamente con otros miembros de un equipo de personas para la consecución de objetivos comunes de los cuales son responsables

#### 5.2.4. Análisis Estadístico

A priori, la importancia otorgada a las competencias para el empleo y la valoración del déficit percibido en la formación de competencias para el empleo deberían ser dos fenómenos valorativos totalmente independientes aunque el objeto de valoración sea el mismo, es decir, no es pertinente esperar relaciones entre ambas escalas valorativas.

Es por ello que como primera aproximación estadística se plantea realizar dos Análisis de Componentes Principales (ACP) independientes con rotación Varimax, uno para comprobar la existencia de una estructura subyacente en la valoración de la importancia otorgada a las competencias, y otro para la valoración de déficits percibidos en la formación de competencias. En el caso de que los resultados sugirieran algún tipo de relación entre ambos esquemas de valoración se podría proponer desarrollar un análisis conjunto.

De cara a realizar análisis en posteriores capítulos se han calculado las puntuaciones factoriales mediante el método de regresión lineal.

### **5.3. Resultados**

Previo a los análisis de componentes principales se ha realizado un análisis exploratorio para analizar las variables exhaustivamente y detectar las posibles anomalías presentes en la recogida de datos. Cabe resaltar que se han perdido 507 casos que suponen el 10,2% del total de la muestra y que las pruebas de normalidad aplicadas han sido significativas.

#### **5.3.1. Componentes Principales de la Importancia Otorgada a las Competencias Genéricas para el Empleo**

Como paso previo a la aplicación del método de componentes principales con rotación varimax, es necesario analizar la idoneidad estadística utilizando para ello la prueba de esfericidad de Bartlett y la medida de Kaiser-Meyer-Olkin.

El test de esfericidad de Bartlett contrasta la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es en realidad una matriz identidad, cuya aceptación implicaría el replanteamiento de la utilización del análisis de componentes principales.

Por su parte, la medida de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin es un índice que compara la magnitud de los coeficientes de correlación observados con la magnitud de los coeficientes de correlación parcial, este índice toma valores entre 0 y 1, valores por debajo de 0,6 se consideran mediocres y hacen dudar de la pertinencia del utilizar el análisis factorial con los datos (George y Mallery, 1995).

En este caso, la medida de adecuación de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO) proporciona un valor próximo a uno (KMO=0,927) y la prueba de esfericidad de Bartlett es significativa ( $\chi^2= 35943,35$ , gl 253,  $p \leq 0.000$ ), por lo que resulta pertinente realizar el análisis.

El Análisis de Componentes Principales con rotación Varimax ha proporcionado una estructura de cinco componentes de valoración de



importancia de las competencias que explican el 54,68% de la varianza total de las variables originales.

En la Tabla 23 se representa los coeficientes de estructuras rotados con valores mayores de 0,400 para cada una de las competencias en los distintos componentes.

**Tabla 23. Matriz de componentes rotados en la valoración de importancia**

	Componente				
	1	2	3	4	5
Imp. Conocimientos teóricos					0,846
Imp. Conocimientos prácticos				0,475	0,494
Imp. Idiomas				0,793	
Imp. Ofimática en general				0,723	
Imp. Adaptación al cambio, flexibilidad		0,613			
Imp. Búsqueda y gestión de la información		0,685			
Imp. Capacidad de aprendizaje continuo		0,660			
Imp. Capacidad para el trabajo autónomo		0,638			
Imp. Capacidad para redactar docs. e informes		0,578			
Imp. Capacidad para rendir bajo presión		0,570			
Imp. Comunicación oral	0,402				
Imp. Creatividad e innovación	0,440		0,508		
Imp. Cultura básica empresarial			0,763		
Imp. Cultura de calidad			0,759		
Imp. Habilidades interpersonales	0,490		0,415		
Imp. Iniciativa, espíritu emprendedor	0,597		0,432		
Imp. Liderazgo y coordinación de equipos	0,648				
Imp. Mediación y solución de conflictos	0,708				
Imp. Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	0,681				
Imp. Organización y planificación, gestión del tiempo	0,627				
Imp. Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	0,614				
Imp. Toma de decisiones y resol. de problemas	0,714				
Imp. Trabajo en equipo	0,666				

El primer componente explica el 31,9% de la varianza, las variables que más peso tienen en este componente son Toma de decisiones y resolución de problemas (0,714); Mediación y solución de conflictos (0,708); Motivación, entusiasmo, ganas de aprender (0,681); Trabajo en equipo (0,666) y Liderazgo y

coordinación de equipos (0,648). Vemos que también hay un conjunto de competencias incluidas en este componente como son Habilidades interpersonales (0,490); Iniciativa, espíritu emprendedor (0,597); Organización y planificación, gestión del tiempo (0,627); Pensamiento analítico, crítico y autocrítico (0,614) y Comunicación oral (0,402). Dado el porcentaje de varianza explicado y el conjunto de competencias conforma podemos deducir que se trata de un componente principal de importancia otorgada a las competencias de **Gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos**.

El segundo componente explica el 7,01% de la varianza y las variables con mayor coeficiente de estructura son: Adaptación al cambio, flexibilidad (0,613); Búsqueda y gestión de la información (0,685); Capacidad de aprendizaje continuo (0,660); Capacidad para el trabajo autónomo (0,638); Capacidad para redactar documentos e informes (0,578) y Capacidad para rendir bajo presión (0,570). Por ser un componente que aglutina la importancia otorgada a aquellas competencias más relacionadas con el desempeño laboral individual se podría denominar denominado **Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento**.

El tercer componente explica el 6,01% de la varianza y en el quedan reflejada la importancia otorgada a Creatividad e innovación (0,508); Cultura básica empresarial (0,763) y Cultura de calidad (0,759). Estaríamos ante un componente que explica principalmente la importancia otorgada a la **Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación**.

El cuarto componente explica el 5,09% de la varianza y lo componen la importancia otorgada a lo que podríamos denominar **Competencias instrumentales**: Idiomas (0,793) y Ofimática en general (0,723). Obsérvese que también aquí aparece con peso aunque menos considerable aunque menor que en el quinto componente los conocimientos prácticos (0,723).

El quinto componente explica el 4,65% de la varianza y recoge principalmente la importancia otorgada al **Dominio de conocimientos teóricos** (0,846) y **prácticos** (0,494).

A la vista de los resultados se confirma la hipótesis **C5.H1**, las competencias genéricas para el empleo se pueden agrupar en función de la importancia otorgada en subconjuntos coherentes de competencias que son relativamente independientes entre sí.

### **5.3.2. Componentes Principales del déficit percibido en la formación de las Competencias Genéricas para el Empleo**

En el caso de la Escala de Déficit Percibidos en la Formación de Competencias, los índices obtenidos indican que es pertinente utilizar el Análisis de Componente Principales.

En este sentido, la medida de adecuación de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO) proporciona un valor próximo a uno (KMO=0,937) y la prueba de esfericidad de Bartlett es significativa ( $\chi^2= 38984,71$ , gl 253,  $p \leq 0.000$ ).

El Análisis de Componentes Principales con rotación Varimax ha proporcionado una estructura de cuatro componentes de valoración de importancia de las competencias que explican el 53,52% de la varianza total de las variables originales.

En la Tabla 24 se representa los coeficientes de estructuras rotados con valores mayores de 0,400 para cada una de las competencias en los distintos componentes.

Al igual que sucedía con la importancia otorgada a las competencias, en la valoración del déficit percibido en la formación de competencias aparece un primer componente que explica el 33,88% de la varianza y que podríamos denominar **Déficit en la formación de competencias de Gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos**, donde las principales variables asociadas son Habilidades interpersonales (0,494); Iniciativa, espíritu emprendedor (0,456); Liderazgo y coordinación de equipos (0,548); Mediación y solución de conflictos (0,626); Motivación, entusiasmo, ganas de aprender (0,667); Organización y planificación, gestión del tiempo (0,667); Pensamiento

analítico, crítico y autocrítico (0,684); Toma de decisiones y resolución de problemas (0,711) y Trabajo en equipo (0,633).

**Tabla 24. Matriz de componentes rotados en la valoración de déficits**

	Componentes			
	1	2	3	4
Def. en Conocimientos teóricos		0,437		
Def. en Conocimientos prácticos				0,583
Def. en Idiomas				0,759
Def. en Ofimática en general				0,731
Def. en Adaptación al cambio, flexibilidad		0,425		0,426
Def. en Búsqueda y gestión de la información		0,658		
Def. en Capacidad de aprendizaje continuo		0,697		
Def. en Capacidad para el trabajo autónomo		0,727		
Def. en Capacidad para redactar docs. e informes		0,645		
Def. en Capacidad para rendir bajo presión		0,620		
Def. en Comunicación oral			0,423	
Def. en Creatividad e innovación			0,516	
Def. en Cultura básica empresarial			0,779	
Def. en Cultura de calidad			0,771	
Def. en Habilidades interpersonales	0,494		0,505	
Def. en Iniciativa, espíritu emprendedor	0,456		0,602	
Def. en Liderazgo y coordinación de equipos	0,548		0,547	
Def. en Mediación y solución de conflictos	0,626		0,417	
Def. en Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	0,667			
Def. en Organización y planificación, gestión del tiempo	0,667			
Def. en Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	0,684			
Def. en Toma de decisiones y resol. de problemas	0,711			
Def. en Trabajo en equipo	0,633			

El segundo componente explica el 8,34% de la varianza y ha sido **déficits percibidos en la formación de autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento** al estar explicado principalmente por las siguientes competencias: Adaptación al cambio, flexibilidad (0,425); Búsqueda y gestión de la información (0,658); Capacidad de aprendizaje continuo (0,697); Capacidad para el trabajo autónomo (0,727); Capacidad para redactar documentos e informes (0,645); Capacidad para rendir bajo presión (0,620) y

Conocimientos teóricos (0,437). El peso de los déficits percibidos en la formación de conocimientos teóricos en este factor apunta a que las carencias asociadas a una deficiente gestión de conocimiento se relacionan con un menor dominio de los conocimientos teóricos adquiridos.

El tercer componente explica el 6,44% de la varianza y lo hemos denominado como **déficits percibidos en la formación de cultura y desarrollo empresarial**, ya que se explica fundamentalmente por las competencias de: cultura básica empresarial (0,779), cultura de calidad (0,771) y creatividad e innovación (0,516). Asimismo, las competencias de iniciativa y espíritu emprendedor, liderazgo y coordinación de equipos y habilidades interpersonales obtienen pesos considerables en este factor, aunque de menor entidad. La estructura de este componente parece indicar que en la valoración de déficits de la cultura y desarrollo empresarial se está valorando el papel del sujeto como emprendedor dentro de la organización, atendiendo a características fundamentales del emprendimiento como son la capacidad de liderazgo, la iniciativa y las habilidades interpersonales.

Por último, el cuarto componente queda explicado principalmente por los idiomas, la ofimática y los conocimientos prácticos; por tanto, es un factor que aglutina en este caso un esquema de **déficits percibidos en la formación de competencias instrumentales** y que explica el 4,84% de la varianza.

Los resultados del Análisis de Componentes principales confirman la hipótesis **C5.H2**, *en función de los déficits percibidos en su formación, las competencias genéricas para el empleo se pueden agrupar en subconjuntos coherentes de competencias que son relativamente independientes unos de otros.*

Del mismo modo se observa una correspondencia entre los factores obtenidos en importancia y en déficits percibidos, a excepción del factor de importancia otorgada a los Conocimiento teórico-prácticos, que se diluye en la evaluación de déficits.

Esta correspondencia entre la estructura de valoración de importancia de las competencias y la estructura de valoración de déficits en la formación de las competencias confirman la hipótesis **C5.H3**, existe coherencia estructural entre los componentes o factores obtenidos en la valoración de la importancia otorgada y los componentes o factores obtenidos en función del déficits percibido en su formación.

Sin embargo, esta correspondencia puede deberse a que realmente existe un esquema de agrupamiento de competencias de fondo que tiene entidad psicológica propia y por tanto subyace al método de valoración, o por el contrario esta correspondencia puede ser un reflejo de una correspondencia o interacción entre ambas escalas.

Un modo de disipar esta duda es realizar un nuevo análisis de componentes principales, pero esta vez introduciendo ambas escalas. Si existiera una correspondencia entre ambas escalas las diferentes valoraciones de importancia otorgada y de déficits formativos percibidos deberían aparecer agrupadas juntas en los mismos componentes. Por el contrario, si nuevamente aparecieran cinco componentes de valoración de importancia y cuatro componentes de valoración de déficits similares a los obtenidos en los análisis previos significaría que:

1) Ambas escalas son independientes y miden modos distintos de valorar un mismo ente o esquema psicológico

2) En consecuencia, se estaría demostrando la existencia de un esquema mental o estructura psicológica de competencias genéricas que subyace a ambas formas de valoración.

Como se refleja en la Tabla 25, el análisis de componentes principales aplicado conjuntamente a ambas escalas proporciona 9 componentes principales que explican el 54,43% de la varianza total y es muy similar a la estructura de los componentes obtenidos para cada escala por separado. En este sentido, se observa como los componentes 1, 4, 7, 8 y 9 son un reflejo de los componentes obtenidos aisladamente en la escala de importancia otorgada, y

los componentes 2, 3, 5 y 6 son un reflejo de los componentes extraídos aisladamente en la escala de déficits percibido en la formación de competencias, salvo por dos matices, el reducido peso de la valoración de déficits percibidos en la formación de conocimientos teóricos y el mayor peso que obtiene la valoración de déficits percibido en la formación de comunicación oral en el componente 3.

En definitiva la estructura de componentes obtenida al analizar conjuntamente ambas escala es similar a la suma de los componentes obtenidos por ambas escalas por separado.

La unión de ambas escalas no ha afectado al resultado de la prueba de esfericidad de Bartlett ( $\chi^2= 73154,47$ , gl 1035,  $p \leq 0.000$ ), ni a la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO=0,930$ ).

**Tabla 25. Matriz de componentes rotados para ACP con ambas escalas de valoración**

	Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Imp. Conocimientos teóricos									0,828
Imp. Conocimientos prácticos								0,451	0,512
Imp. Idiomas								0,748	
Imp. Ofimática en general								0,729	
Imp. Adaptación al cambio, flexibilidad				0,588					
Imp. Búsqueda y gestión de la información				0,656					
Imp. Capacidad de aprendizaje continuo				0,621					
Imp. Capacidad para el trabajo autónomo				0,619					
Imp. Capacidad para redactar docs. e informes				0,583					
Imp. Capacidad para rendir bajo presión				0,579					
Imp. Comunicación oral	0,450								
Imp. Creatividad e innovación	0,501						0,480		
Imp. Cultura básica empresarial							0,706		
Imp. Cultura de calidad							0,670		
Imp. Habilidades interpersonales	0,560								
Imp. Iniciativa, espíritu emprendedor	0,648								
Imp. Liderazgo y coordinación de equipos	0,674								
Imp. Mediación y solución de conflictos	0,738								
Imp. Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	0,721								
Imp. Organización y planificación, gestión del tiempo	0,659								
Imp. Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	0,653								
Imp. Toma de decisiones y resol. de problemas	0,721								
Imp. Trabajo en equipo	0,675								
Def. en Conocimientos teóricos			0,366 <sup>a</sup>						
Def. en Conocimientos prácticos						0,553			
Def. en Idiomas						0,724			
Def. en Ofimática en general						0,721			
Def. en Adaptación al cambio, flexibilidad			0,418			0,415			
Def. en Búsqueda y gestión de la información			0,648						
Def. en Capacidad de aprendizaje continuo			0,684						
Def. en Capacidad para el trabajo autónomo			0,717						

	Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Def. en Capacidad para redactar docs. e informes			0,656						
Def. en Capacidad para rendir bajo presión			0,632						
Def. en Comunicación oral		0,417							
Def. en Creatividad e innovación		0,485			0,427				
Def. en Cultura básica empresarial					0,760				
Def. en Cultura de calidad					0,726				
Def. en Habilidades interpersonales		0,576			0,412				
Def. en Iniciativa, espíritu emprendedor		0,559			0,512				
Def. en Liderazgo y coordinación de equipos		0,641			0,439				
Def. en Mediación y solución de conflictos		0,692							
Def. en Motivación, entusiasmo, ganas de aprender		0,719							
Def. en Organización y planificación, gestión del tiempo		0,693							
Def. en Pensamiento analítico, crítico y autocrítico		0,700							
Def. en Toma de decisiones y resol. de problemas		0,729							

<sup>a</sup> En este análisis el coeficiente del déficit percibido en formación de conocimientos teóricos es menor de 0,4 en todos los componentes, sin embargo de cara a una interpretación posterior en la discusión se representa su mayor coeficiente mostrado en el componente 3 de la matriz de rotación

Por tanto se puede afirmar que ambas escalas son independientes y están midiendo valoraciones distintas de las mismas competencias. En ese sentido y análogamente a lo expuesto anteriormente tenemos nueve componentes que en orden de aparición en el análisis conjunto podemos denominar de la siguiente forma:

- *Componente 1:* Importancia otorgada a la Gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos.
- *Componente 2:* Déficit en la formación de competencias de Gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos.
- *Componente 3:* Déficit percibidos en la formación de autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento.
- *Componente 4:* Importancia otorgada a la Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento.
- *Componente 5:* Déficit percibidos en la formación de cultura y desarrollo empresarial.
- *Componente 6:* Déficit percibidos en la formación de competencias instrumentales.
- *Componente 7:* Importancia otorgada a la Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación.



- Componente 8: Importancia otorgada a las competencias instrumentales.
- Componente 9: Importancia otorgada al dominio de conocimientos teóricos y prácticos.

En consecuencia, se puede afirmar que la correspondencia entre los componentes principales encontrados en la escala de importancia y en la escala de valoración de déficits son dos reflejos de un mismo esquema mental o estructura psicológica de agrupación de competencias genéricas que subyace a las diferentes formas de valoración.

## **5.4. *Discusión***

Los resultados confirman las tres hipótesis planteadas en este capítulo. En primer lugar se ha encontrado una estructura de cinco componentes de valoración de la importancia otorgada a las competencias genéricas. En este sentido, se obtienen cinco componentes o subconjuntos de competencias: a) importancia otorgada a gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos, b) importancia otorgada a autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento, c) importancia otorgada a cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación, d) importancia otorgada a competencias instrumentales y e) importancia otorgada a conocimientos teórico-prácticos.

En lo que respecta a los déficits percibidos, los componentes resultantes son prácticamente equivalentes a los mencionados, a excepción del último, importancia otorgada a los conocimiento teórico-prácticos, que se diluye en la evaluación de déficits. Una posible explicación de este hecho es que, cuando se habla de la evaluación de las competencias (es decir, de la percepción de déficits en la formación de competencias), ésta se fundamenta en mayor medida en los resultados observables de la misma; en cambio, cuando se valora la importancia, las personas atienden tanto a los resultados como a las habilidades necesarias para seguir obteniendo dichos resultados, por lo que aparecería este factor de Conocimientos teórico-prácticos diferenciado de los demás. Así,

cuando se habla de valorar la importancia, los encuestados diferencian claramente los conocimientos teóricos de las habilidades para lograr estos conocimientos (capacidad de aprendizaje continuo, etc.); en cambio, cuando se evalúan los déficits no se diferencia entre dichas habilidades y los conocimientos resultantes. Del mismo modo, los conocimientos prácticos pasan a ser un elemento de evaluación de déficits de las competencias instrumentales.

A pesar de que a priori no se buscaba encontrar similitudes entre ambas estructuras factoriales debido a que responden a dos aspectos diferenciados de valoración de las competencias, el gran paralelismo existente entre las mismas nos ha animado a forzar a cinco la extracción de componentes principales de la escala de valoración de déficits percibidos en la formación de competencias y efectivamente el resultado ha sido una estructura muy similar a la de los componentes de la importancia otorgada a las competencias.

Este hecho nos ha empujado a dirimir la naturaleza del paralelismo intentando despejar que no se tratara de una correspondencia o interacción entre lo que miden ambas escalas.

El análisis de componentes principales realizado conjuntamente para las dos escalas ha despejado las dudas y confirman la existencia de una agrupación coherente de competencias que son relativamente independientes entre sí, que subyacen y tienen realidad psicológica propia más allá del modo de valoración empleado. Por tanto se puede concluir que subyace una estructura de 5 componentes o subconjuntos de competencias que son:

1. Gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos.
2. Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento.
3. Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación.
4. Competencias instrumentales.
5. Conocimientos teórico-prácticos.

**Tabla 26. Comparación entre la estructura de competencias del proyecto Tuning y la estructura encontrada**

<b>PROYECTO TUNING</b>	<b>ESTRUCTURA PROPUESTA</b>
<b>1. Competencias instrumentales.</b>	<b>1. Gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de análisis y síntesis.</li> <li>• Capacidad de organizar y planificar.</li> <li>• Conocimientos generales básicos.</li> <li>• Conocimientos básicos de la profesión.</li> <li>• Comunicación oral y escrita en la propia lengua.</li> <li>• Conocimiento de una segunda lengua.</li> <li>• Habilidades básicas de manejo del ordenador.</li> <li>• Habilidades de gestión de la información</li> <li>• Resolución de problemas.</li> <li>• Toma de decisiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación oral</li> <li>• Habilidades interpersonales</li> <li>• Iniciativa, espíritu emprendedor</li> <li>• Liderazgo y coordinación de equipos</li> <li>• Mediación y solución de conflictos</li> <li>• Motivación, entusiasmo, ganas de aprender</li> <li>• Organización y planificación, gestión del tiempo</li> <li>• Pensamiento analítico, crítico y autocrítico</li> <li>• Toma de decisiones y resolución de problemas</li> <li>• Trabajo en equipo</li> </ul>
<b>2. Competencias interpersonales</b>	<b>2. Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad crítica y autocrítica.</li> <li>• Trabajo en equipo.</li> <li>• Habilidades interpersonales.</li> <li>• Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.</li> <li>• Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.</li> <li>• Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.</li> <li>• Habilidad de trabajar en un contexto internacional.</li> <li>• Compromiso ético.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptación al cambio, flexibilidad</li> <li>• Búsqueda y gestión de la información</li> <li>• Capacidad de aprendizaje continuo</li> <li>• Capacidad para el trabajo autónomo</li> <li>• Capacidad para redactar docs. e informes</li> <li>• Capacidad para rendir bajo presión</li> </ul>
<b>3. Competencias sistémicas</b>	<b>3. Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.</li> <li>• Habilidades de investigación.</li> <li>• Capacidad de aprender.</li> <li>• Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.</li> <li>• Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).</li> <li>• Liderazgo.</li> <li>• Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.</li> <li>• Habilidad para trabajar de forma autónoma.</li> <li>• Diseño y gestión de proyectos.</li> <li>• Iniciativa y espíritu emprendedor.</li> <li>• Preocupación por la calidad.</li> <li>• Motivación de logro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creatividad e innovación</li> <li>• Cultura básica empresarial</li> <li>• Cultura de calidad</li> </ul>
	<b>4. Competencias instrumentales.</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idiomas</li> <li>• Ofimática en general</li> </ul>
	<b>5. Conocimientos teórico-prácticos.</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos teóricos</li> <li>• Conocimientos prácticos</li> </ul>

Merece la pena comparar la estructura encontrada con la propuesta en el modelo Tuning (ver Tabla 26). La estructura propuesta en el proyecto Tuning agrupaba el conjunto de competencias genéricas en tres grupos en función de su carácter instrumental para el desempeño en el puesto de trabajo, sistémico en referencia a su carácter integrador o interpersonales en referencia a su carácter relacional.

Por su parte la estructura subyacente extraída en este capítulo por medio de la valoración de la importancia otorgada y los déficits formativos percibidos sugieren 5 componentes o subconjuntos de competencias:: un primer conjunto de competencias que tienen en común su papel en la gestión de situaciones y recursos, un segundo conjunto de competencias más centrado en la respuesta y desempeño del trabajo autónomo, un tercer componente de competencias que tienen en común su aportación a la cultura organizacional y la innovación, un cuarto componente de competencias instrumentales caracterizado por el manejo de idiomas y de ofimática y donde los conocimientos prácticos se comparten con un quinto y último conjunto que se puede denominar dominio de conocimientos teóricos y prácticos.



## ***CAPÍTULO 6. VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PARA EL EMPLEO***

En el capítulo anterior se ha presentado una propuesta de agrupación de las competencias genéricas para el empleo que subyace tanto a la valoración de la importancia otorgada a las mismas como a la valoración de déficits percibidos en su formación en el contexto universitario.

La valoración subjetiva que se otorga a las competencias desde el ámbito universitario y desde el ámbito laboral ayudará a esclarecer las discrepancias y desajustes existentes entre las expectativas de los empleadores y las expectativas con las que afrontan los egresados universitarios su transición al mercado laboral, modulando el proceso de búsqueda de empleo, su posterior socialización laboral y el modo en que viven este proceso de desarrollo profesional.

Igualmente esta valoración subjetiva es un reflejo de la formación que se imparte en las universidades y de las demandas que se solicitan desde el contexto laboral.

## **6.1. *Objetivos e hipótesis***

En este capítulo se analiza las diferencias en la valoración de las competencias genéricas para el empleo atendiendo a:

- El tipo de colectivo (egresado, empresa, estudiantes y profesores) y ámbito (académico y laboral).
- La cantidad de experiencia laboral acumulada tanto por los alumnos como por los egresados.

Del mismo modo, es nuestro interés comprobar cómo ha cambiado la valoración de las competencias genéricas para el empleo entre 2008 y 2015, un periodo de tiempo en el que el tejido productivo y empresarial ha experimentado las consecuencias de una crisis económica global y que ha coincidido además con la adaptación de las universidades al EEES y la implementación de unos nuevos planes de estudios, teóricamente más enfocados a fomentar la empleabilidad universitaria.

Para ello se analizará las diferencias en la valoración de empresas, egresados y estudiantes entre 2008 y 2015.

Es de esperar que en el ámbito laboral, el proceso de socialización laboral haga que empleadores y trabajadores otorguen la misma importancia a las competencias para el empleo. Del mismo modo se espera que por un fenómeno de socialización académica los alumnos y profesores compartan un mismo esquema de valoración de competencias.

En cuanto al análisis por colectivos nos centraremos primero en analizar los resultados para la muestra de 2008, el motivo de este planteamiento es que en el caso del colectivo de profesores no tenemos muestra para el año 2015.

Así atendiendo a la muestra de 2008 las hipótesis de partida serán:

**C6. H1.** En la muestra de 2008, se encontrarán diferencias significativas en la importancia otorgada a las diferentes competencias entre profesores y egresados, entre profesores y empresas, entre alumnos y egresados y entre alumnos y empresas.

**C6. H2.** En la muestra de 2008, egresados y empresas (ámbito laboral) otorgarán más importancia que los profesores y el alumnado (ámbito académico) a las competencias de gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos, las competencias de autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento y competencias de la cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación.

**C6. H3.** En la muestra de 2008, profesorado y alumnado (ámbito académico) otorgarán más importancia que los egresados y las empresas (ámbito laboral) a las competencias instrumentales y las competencias relacionadas con el dominio de conocimientos teóricos y prácticos.

En cuanto a la valoración de déficits percibido en la formación de competencias, es de esperar que en 2008 se diera una mayor la falta de conexión entre el ámbito laboral y el ámbito académico y una mayor la falta de experiencia de los alumnos en contextos profesionales, esto se debería traducir en una mayor inseguridad entre el alumnado en la valoración de las competencias adquiridas y por tanto en la valoración de déficits percibidos en la formación universitaria de dichas competencias. En este sentido, las hipótesis de partida serían:

**C6. H4.** En la muestra de 2008, el alumnado valorará más déficits percibidos en la formación de las competencias que las empresas, los egresados y los propios profesores universitarios.

Por otro lado, nos interesa confirmar que la incorporación al mercado laboral facilita el ajuste de la valoración de competencias, en este sentido, parece razonable investigar si hay discrepancias en la valoración de las competencias entre los estudiantes y egresados que trabajan y/o han trabajado y



estudiantes y egresados universitarios que no han trabajado o no acumulan la suficiente experiencia laboral. Las hipótesis de investigación para dar respuesta a este punto serían:

**C6. H5.** Los alumnos y egresados con experiencia laboral otorgarán más importancia que los alumnos y egresados sin experiencia laboral a las competencias de gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos, las competencias de autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento y competencias de la cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación.

**C6. H6.** Los alumnos y egresados con experiencia laboral percibirán menos déficits en la formación de competencias que los alumnos y egresados sin experiencia laboral.

Es de esperar que con la implantación de los nuevos planes de estudio en el marco del EEES, existan diferencias significativas entre los alumnos de 2008 y de 2015 en la importancia otorgada a las competencias, dado que se presupone que estos últimos se han sometido a una formación más enfocada a la adquisición de estas competencias, bajo esta premisa, surgen varias hipótesis:

**C6. H7.** Los alumnos de 2015 darán menos importancia a los conocimientos teóricos y prácticos que los alumnos de 2008.

**C6. H8.** Los alumnos de 2015 darán más importancia a las competencias de gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos, las competencias de autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento y las competencias asociadas con la cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación que los alumnos de 2008.

**C5. H9.** Los alumnos de 2015 percibirán menos déficits en la formación de competencias que los alumnos de 2008.

Del mismo modo, en esta comparación temporal se espera encontrar menos diferencias entre los colectivos en 2015 que en 2008, es decir:

**C5. H10.** En comparación con 2008, en 2015 habrá menos diferencias entre estudiantes, egresados y empresas en la importancia otorgada a las competencias para el empleo.

**C5. H11.** En comparación con 2008, en 2015 habrá menos diferencias entre egresados y estudiantes en la percepción de déficits en la formación de competencias.

La confirmación de estas hipótesis pondría de manifiesto que entre 2008 y 2015 se ha producido un cambio en la valoración de las competencias para el empleo entre los estudiantes y egresados. También interesa comprobar si esa diferencia se ha dado entre las empresas, en caso de que existieran diferencias significativas entre 2008 y 2015 en la valoración aportada por las empresas se podría deducir que los cambios socioeconómicos y tecnológicos de estos 7 años han influido en la valoración de las competencias para el empleo y por tanto en uno de los componente principales de valoración de la empleabilidad de las personas. Teniendo en cuenta que las empresas encuestadas en 2015 solo valoran la importancia otorgada a las competencias para el empleo se plantea una última hipótesis:

**C5. H12.** Existirán diferencias significativas entre las empresas de 2008 y 2015 en la importancia otorgada a las competencias para el empleo.

## **6.2. Método**

### **6.2.1. Diseño**

Siguiendo la clasificación propuesta por Ato et al (2000) se podría indicar que para dar respuesta a los objetivos marcados se ha empleado un diseño asociativo comparativo de grupos naturales dado que, el objetivo estratégico de

esta investigación es analizar la relación entre variables examinando las diferencias que existen entre dos o más grupos preexistentes seleccionados, usando niveles de variables que son fuente de diferencias individuales.

El proceso de obtención de datos ha sido mediante encuesta y autoinforme, y se ha empleado un muestreo probabilístico para alcanzar un nivel de representatividad óptimo en dos momentos temporales distintos.

### **6.2.2. Muestra**

Atendiendo a las hipótesis planteadas la muestra de estudio variará, sin embargo, se puede confiar en que a priori para confirmar las diferentes hipótesis se va a utilizar toda la muestra disponible por medio de tratamientos estadísticos distintos.

Por tanto, al igual que en el capítulo anterior la muestra inicial de estudio son los 4990 casos tal y como quedó reflejado en la Tabla 15 en el Capítulo 4 (ver página 224):

- Estudiantes (2650): 1743 en 2008 y 907 en 2015
- Egresados (1545): 997 en 2008 y 548 en 2015
- Empresas y empleadores (392): 223 en 2008 y 169 en 2015
- 403 profesores universitarios encuestados en 2008

### **6.2.3. Instrumento**

Siendo los instrumentos de recogida de datos los ya indicados y descritos en el Capítulo 4 (ver página 230), cabe señalar que para este estudio se han utilizado los datos proporcionados por la escala tipo Likert de importancia otorgada a las competencias para el empleo y déficits percibidos en la formación de competencias, cuyas características metodológicas y estadísticas ya fueron descritas con suficiente detalle en el capítulo 5 (ver página 249).

Además se emplea como variables independientes de agrupación el colectivo que toma los valores 1 'Egresados', 2 'Estudiante', 3 'Empresas' y 4

'Profesores', el año en que se pasó la encuesta que toma los valores 1 '2008' y 2 '2015' y la variable meses de experiencia laboral recogida exclusivamente para estudiantes y egresados y que se ha categorizado en 3 valores: 1 'Sin Experiencia', 2 'Menos de 6 meses de experiencia', 3 'Más de seis meses de experiencia'.

#### **6.2.4. Análisis Estadístico**

A la hora de escoger las herramientas estadísticas de análisis debemos recordar que el número de colectivos analizados no es el mismo en 2008 y 2015, y además, de cara a asegurar la representatividad de las muestras por colectivos y años nos encontramos con diferencias de tamaños muestrales muy amplios entre los diferentes colectivos y años.

Para comprobar la existencia de diferencias entre los diferentes colectivos y años en la valoración de la importancia otorgada y los déficits percibidos en la formación de las competencias para el empleo (apartado de resultados 6.3.1) se ha optado por utilizar el Análisis Univariado de la Varianza (ANOVA) utilizado como variable independiente en su caso el colectivo o año y como variables dependientes las 9 puntuaciones factoriales obtenidas en el capítulo 5, más las puntuaciones en los 23 ítems de la escala de importancia otorgada a las competencias y los 23 ítems de la escala de déficits percibidos en la formación de competencias. En total suman 55 variables dependientes en el ANOVA, Siguiendo las recomendaciones de Camacho Rosales (1995), en aquellos casos donde se solicitan contrastes entre niveles a posteriori, con el fin de garantizar no asumir un error tipo I muy elevado para la familia de contrastes hemos ajustado el alfa a 0,0009091 para un nivel de confianza del 95% mediante la fórmula  $\alpha_{ajustado} = \alpha/k$ , donde k es el número de contrastes a realizar.

Del mismo modo el análisis exploratorio de las variables indica la existencia de varianzas no iguales entre colectivos por lo que se ha incluido en el análisis la Prueba de homogeneidad de la Varianza de Levene, la prueba robusta de igualdad de media de Welch para aquellos casos donde las varianzas no sean iguales, y para los contrastes a posteriori se ha escogido el contraste de Scheffé

en el caso de que se asuman varianzas iguales y T3 de Dunnett para cuando no se asuman varianzas iguales.

### **6.3. Resultados**

Dado el volumen de hipótesis propuestas los resultados se agruparán por apartados que proporcionen una estructura lógica y secuencial del planteamiento y solución al problema propuesto intentando contrastar en orden las hipótesis planteadas.

#### **6.3.1. Diferencias en la valoración de las competencias para el empleo entre colectivos de 2008**

En general todos los colectivos analizados otorgan una importancia considerable a las competencias para el empleo, y se obtienen puntuaciones superiores a tres para todas las competencias y para todos los colectivos (ver Tabla 27 y Gráfico 1).

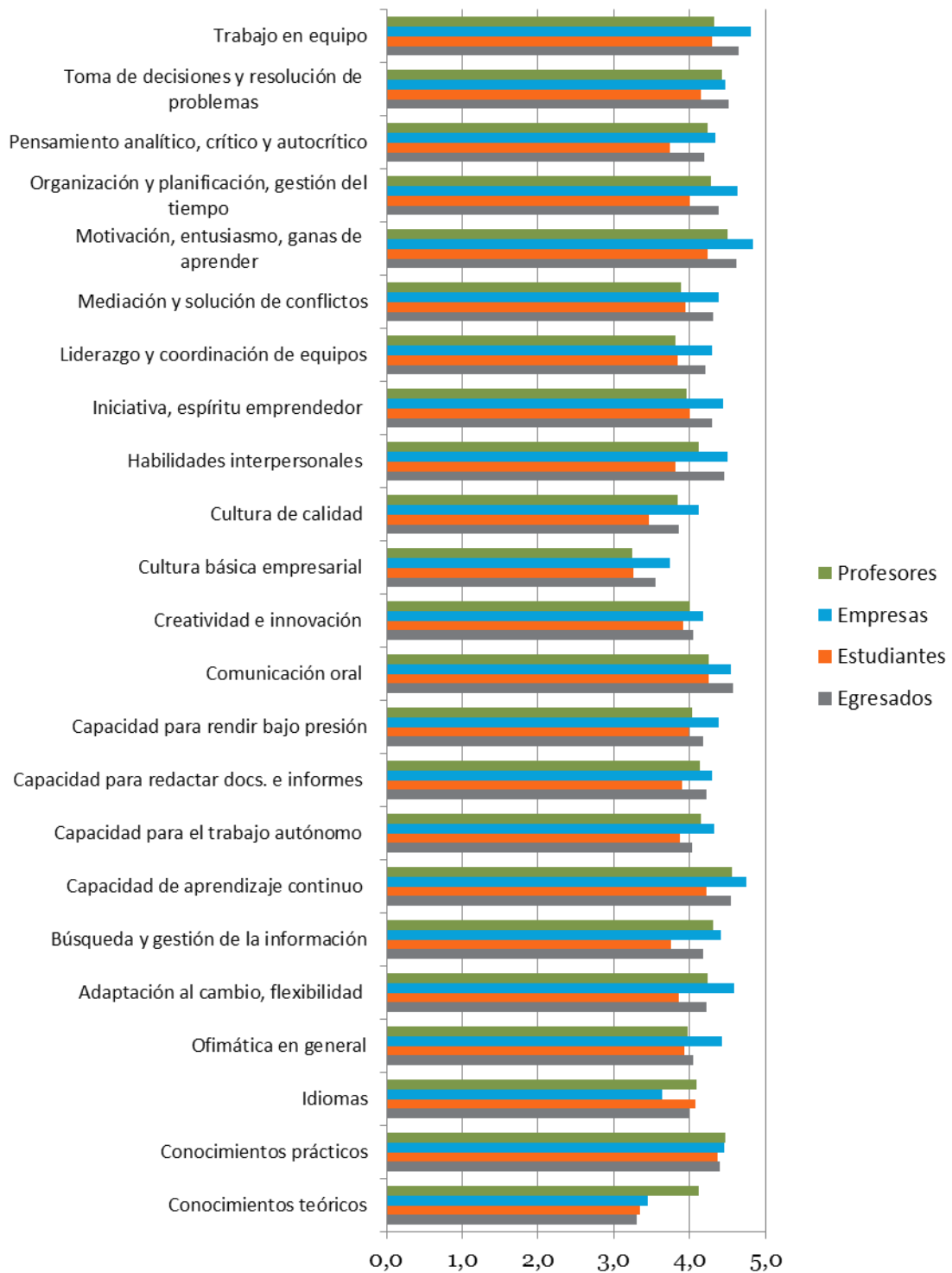
En el caso de los estudiantes las competencias a las que más importancia otorgan son Conocimientos prácticos; Trabajo en equipo; Comunicación oral; Motivación, entusiasmo, ganas de aprender y Capacidad de aprendizaje continuo.

En el caso de los egresados las más valoradas son Trabajo en equipo; Motivación, entusiasmo, ganas de aprender; Comunicación oral; Capacidad de aprendizaje continuo y Toma de decisiones y resolución de problemas.

**Tabla 27. Media y Desviación Típica en la Importancia Otorgada a las Competencias en 2008**

Importancia Otorgada a la competencias genéricas para el empleo	Egresados		Estudiantes		Empresas		Profesores		Total	
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$
Conocimientos teóricos	3,307	1,043	3,347	0,958	3,439	1,037	4,112	0,780	3,433	1,002
Conocimientos prácticos	4,401	0,939	4,370	0,870	4,453	0,721	4,470	0,799	4,397	0,875
Idiomas	3,990	1,089	4,076	0,925	3,632	1,423	4,090	0,860	4,023	1,014
Ofimática en general	4,051	0,998	3,928	0,913	4,432	0,912	3,970	0,839	4,003	0,939
Adaptación al cambio, flexibilidad	4,218	0,761	3,860	0,841	4,592	0,615	4,239	0,756	4,060	0,826
Búsqueda y gestión de la información	4,174	0,818	3,759	0,806	4,404	0,752	4,315	0,711	3,992	0,833
Capacidad de aprendizaje continuo	4,548	0,702	4,214	0,770	4,744	0,530	4,557	0,650	4,389	0,746
Capacidad para el trabajo autónomo	4,033	0,932	3,875	0,877	4,318	0,896	4,153	0,831	3,984	0,899
Capacidad para redactar docs. e informes	4,227	0,833	3,897	0,853	4,296	0,926	4,135	0,818	4,049	0,863
Capacidad para rendir bajo presión	4,181	0,924	3,991	0,901	4,377	0,855	4,028	0,885	4,077	0,910
Comunicación oral	4,567	0,647	4,251	0,795	4,538	0,635	4,244	0,777	4,363	0,757
Creatividad e innovación	4,039	0,958	3,916	0,967	4,184	0,971	4,002	0,885	3,981	0,958
Cultura básica empresarial	3,543	1,019	3,255	0,913	3,743	1,077	3,238	0,938	3,371	0,974
Cultura de calidad	3,859	0,971	3,466	0,935	4,121	0,953	3,843	0,964	3,671	0,976
Habilidades interpersonales	4,453	0,772	3,816	0,919	4,502	0,747	4,118	0,808	4,087	0,904
Iniciativa, espíritu emprendedor	4,287	0,829	3,995	0,928	4,444	0,786	3,958	0,885	4,107	0,900
Liderazgo y coordinación de equipos	4,207	0,800	3,840	0,896	4,296	0,840	3,810	0,924	3,976	0,888
Mediación y solución de conflictos	4,312	0,809	3,945	0,896	4,386	0,846	3,880	0,911	4,075	0,890
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	4,622	0,639	4,233	0,886	4,830	0,400	4,495	0,680	4,419	0,797
Organización y planificación, gestión del tiempo	4,377	0,738	4,001	0,849	4,632	0,569	4,278	0,744	4,187	0,815
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	4,196	0,898	3,736	0,958	4,341	0,766	4,229	0,844	3,971	0,948
Toma de decisiones y resolución de problemas	4,507	0,667	4,148	0,855	4,466	0,734	4,420	0,689	4,308	0,794
Trabajo en equipo	4,643	0,634	4,294	0,839	4,807	0,439	4,318	0,780	4,434	0,776

**Gráfico 1. Importancia Otorgada a las Competencias en 2008**



Para las empresas las competencias más valoradas a la hora de contratar a universitarios son Motivación, entusiasmo, ganas de aprender; Trabajo en equipo; Capacidad de aprendizaje continuo; Organización y planificación, gestión del tiempo y Adaptación al cambio, flexibilidad

Por último el profesorado considera que las competencias más importantes para el empleo son Capacidad de aprendizaje continuo, Motivación, entusiasmo, ganas de aprender, Conocimientos prácticos, Toma de decisiones y resolución de problemas y Trabajo en equipo.

En el caso de la valoración de déficits percibidos en la formación de competencias se aprecia que en conjunto los cuatro colectivos perciben un nivel medio de déficits con puntuaciones medias comprendidas entre 2 y 4, recordemos que en esta escala de 1 a 5, cuánto más alto se puntúa es porque más déficits se perciben (ver Tabla 28 y Gráfico 2).

Estudiantes, egresados y empresas coinciden en percibir más déficits en la formación de Idiomas, Conocimientos prácticos, Ofimática en general y Cultura básica empresarial. Empresas y egresados también coinciden en que la quinta competencia donde perciben más déficits es en Liderazgo y coordinación de equipos.

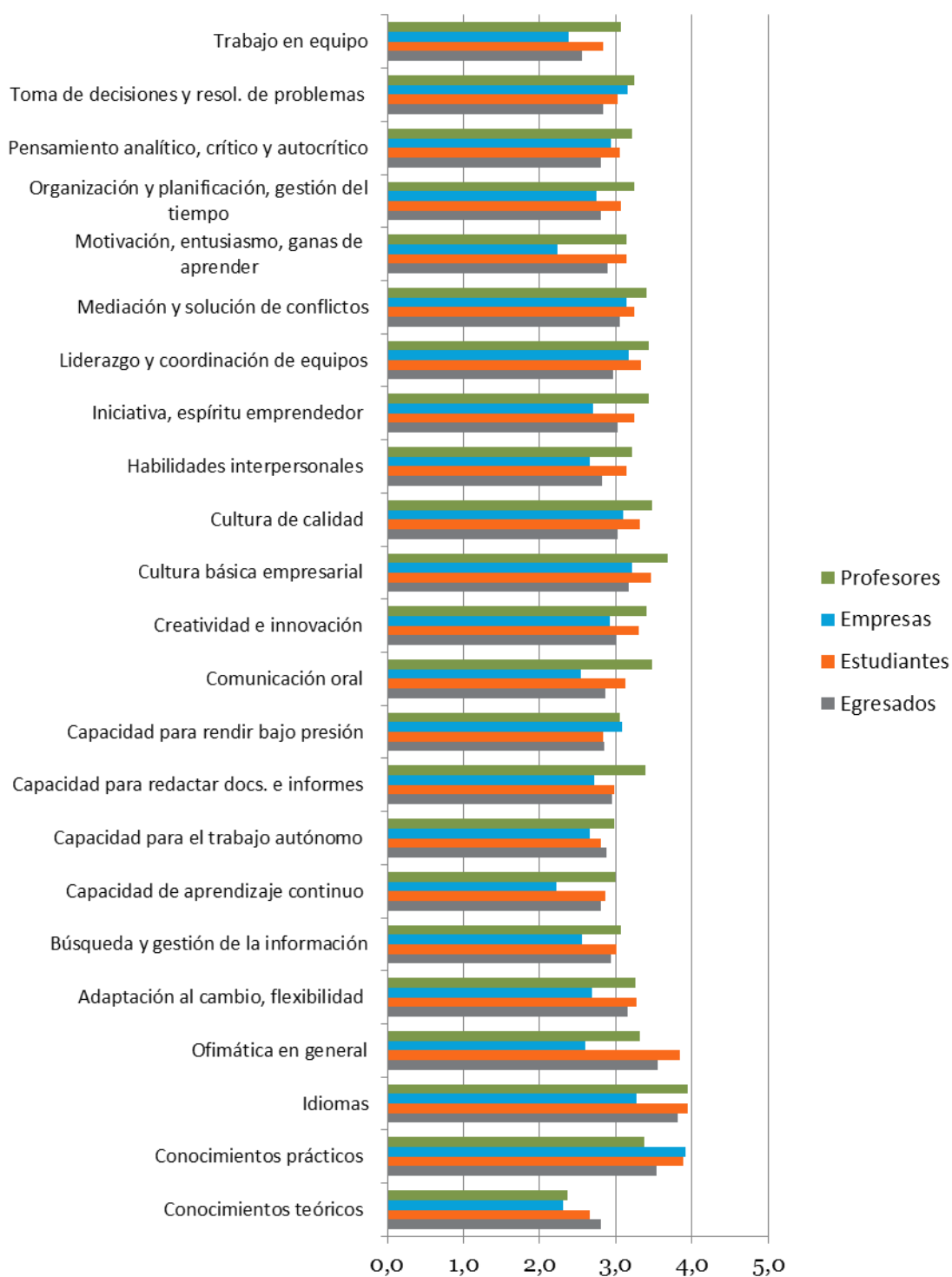
Por su parte los profesores coinciden con los demás colectivos en percibir más déficits formativos en idiomas y cultura básica empresarial, pero además, entre las cinco competencias donde perciben más déficits aparecen Comunicación oral, Cultura de calidad y Liderazgo y coordinación de equipos.



**Tabla 28. Medias y Desviaciones Típicas de los Colectivos de 2008 en Déficit Percibidos en la Formación de Competencias para el Empleo**

Déficits Percibidos en la Formación de Competencias para el Empleo	Egresados		Estudiantes		Empresas		Profesores		Total	
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$
Conocimientos teóricos	2,800	1,055	2,659	0,932	2,305	1,138	2,363	0,905	2,642	0,993
Conocimientos prácticos	3,533	1,228	3,879	1,082	3,910	1,186	3,378	1,027	3,719	1,145
Idiomas	3,807	1,294	3,948	1,092	3,274	1,249	3,940	0,997	3,860	1,168
Ofimática en general	3,546	1,319	3,834	1,065	2,605	1,233	3,313	0,987	3,605	1,194
Adaptación al cambio, flexibilidad	3,154	1,109	3,278	0,929	2,686	1,182	3,258	0,985	3,199	1,020
Búsqueda y gestión de la información	2,940	1,146	3,006	0,922	2,552	1,161	3,071	0,969	2,964	1,022
Capacidad de aprendizaje continuo	2,802	1,106	2,867	0,948	2,220	1,053	2,997	1,001	2,820	1,024
Capacidad para el trabajo autónomo	2,875	1,139	2,805	0,985	2,655	1,108	2,982	1,009	2,837	1,046
Capacidad para redactar docs. e informes	2,943	1,161	2,979	1,026	2,717	1,199	3,394	0,951	3,001	1,083
Capacidad para rendir bajo presión	2,851	1,145	2,834	1,059	3,085	1,142	3,058	0,965	2,882	1,083
Comunicación oral	2,864	1,226	3,120	1,024	2,543	1,064	3,480	0,954	3,049	1,106
Creatividad e innovación	3,002	1,125	3,298	1,025	2,923	1,132	3,404	0,950	3,198	1,066
Cultura básica empresarial	3,175	1,243	3,457	1,090	3,212	1,194	3,684	1,054	3,384	1,153
Cultura de calidad	3,026	1,127	3,322	1,012	3,090	1,189	3,471	0,972	3,236	1,067
Habilidades interpersonales	2,821	1,174	3,142	0,969	2,655	1,054	3,217	0,918	3,023	1,049
Iniciativa, espíritu emprendedor	3,022	1,113	3,241	1,004	2,704	1,124	3,429	0,971	3,162	1,056
Liderazgo y coordinación de equipos	2,960	1,094	3,334	1,021	3,162	1,102	3,438	0,968	3,224	1,057
Mediación y solución de conflictos	3,050	1,172	3,238	0,961	3,139	1,037	3,407	0,980	3,195	1,040
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	2,896	1,204	3,138	1,076	2,229	1,106	3,147	1,031	3,007	1,136
Organización y planificación, gestión del tiempo	2,807	1,154	3,066	1,004	2,748	1,149	3,246	0,904	2,989	1,061
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	2,800	1,143	3,047	0,988	2,928	1,100	3,217	1,102	2,986	1,065
Toma de decisiones y resol. de problemas	2,832	1,088	3,024	0,963	3,148	1,078	3,247	0,979	3,002	1,019
Trabajo en equipo	2,550	1,239	2,826	1,093	2,380	1,096	3,066	0,989	2,743	1,142

**Gráfico 2. Medias de Déficit Percibido en la formación en competencias para el empleo en 2008**



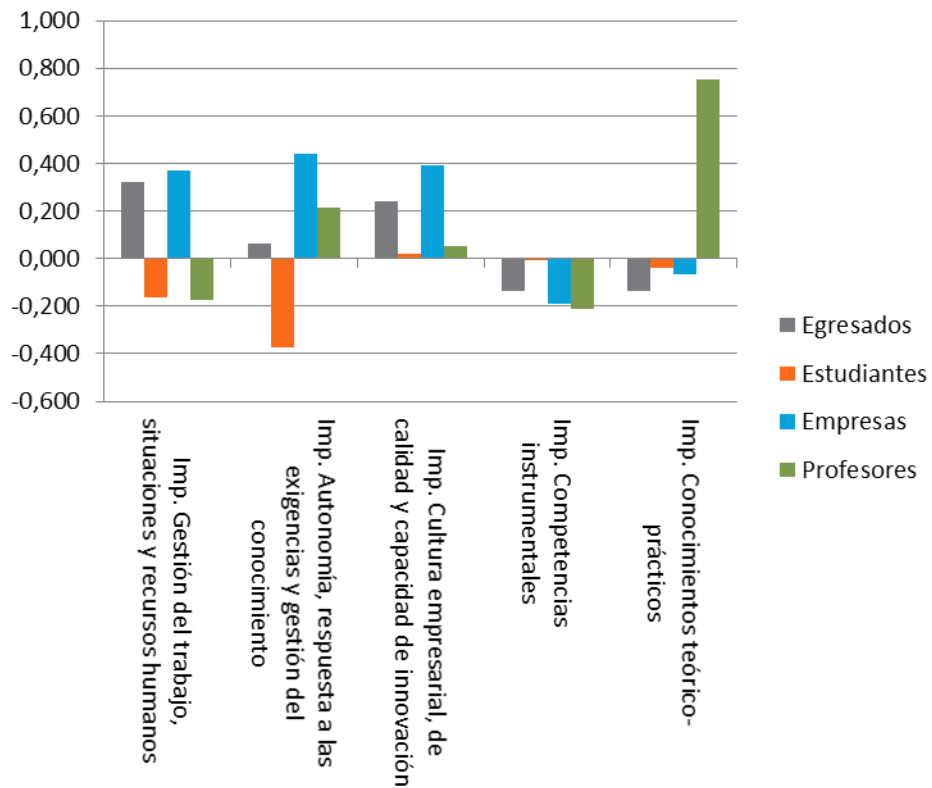
Atendiendo a la estructura factorial de la importancia otorgada a las competencias para el empleo (ver Tabla 29 y Gráfico 3), se observa que en general los estudiantes otorgan más importancia a las competencias relacionadas con la *Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación*, las *Competencias instrumentales* y los *Conocimientos teórico-prácticos*. El profesorado coincide con el alumnado en otorgar mayor importancia a los *Conocimientos teórico-prácticos* y las competencias relacionadas con la *Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación*, sin embargo, para el profesorado son más importantes las competencias relacionadas con la *Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento* que las *competencias instrumentales*.

Por su parte egresados y empresas coinciden en otorgar más importancia a las competencias relacionadas con la *Gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos*, la *Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación*; y *Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento*.

**Tabla 29. Medias y Desviación Típica de las Puntuaciones de los Factores de Importancia en 2008**

Factores de Importancia Otorgada a las Competencias para el Empleo	Egresados		Estudiantes		Empresas		Profesores		Total	
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$
Imp. Gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos	0,323	0,817	-0,163	1,076	0,369	0,722	-0,175	0,881	0,020	0,989
Imp. Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento	0,062	0,886	-0,375	1,053	0,442	0,866	0,212	0,871	-0,119	1,011
Imp. Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación	0,240	0,958	0,018	0,993	0,393	1,031	0,050	0,893	0,116	0,982
Imp. Competencias instrumentales	-0,138	1,054	-0,005	1,074	-0,188	1,129	-0,211	0,963	-0,081	1,063
Imp. Conocimientos teórico-prácticos	-0,138	1,063	-0,039	1,007	-0,065	0,973	0,752	0,902	0,019	1,045

**Gráfico 3. Medias de las Puntuaciones en los Factores de Importancia en 2008**



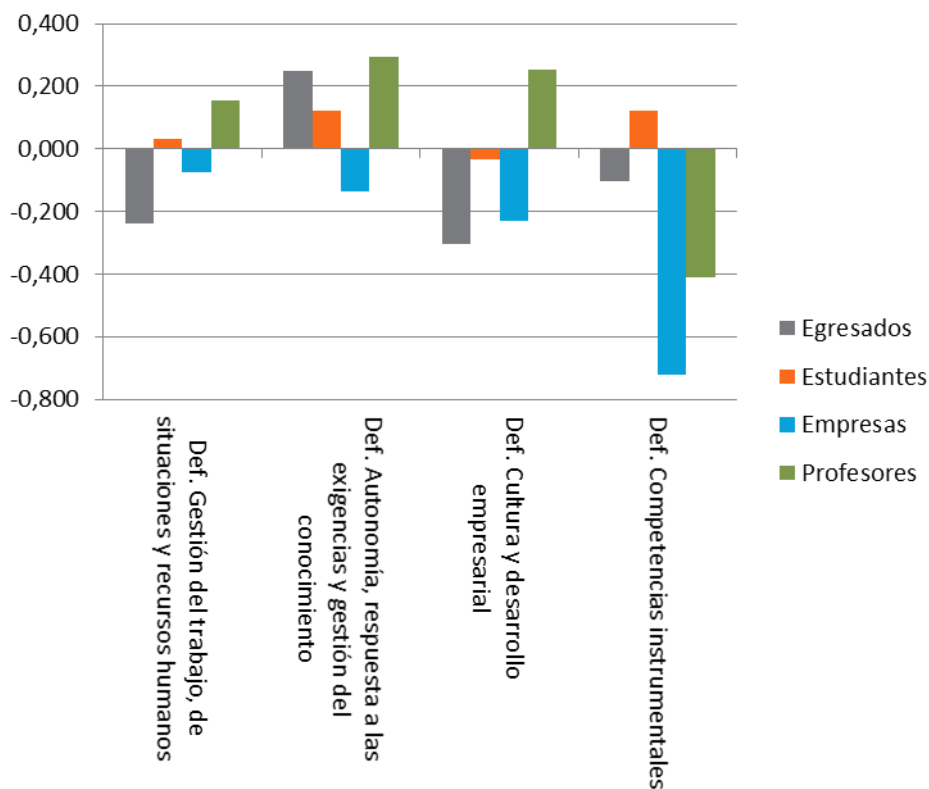
En cuanto a los factores de déficits percibidos, los estudiantes y profesores suelen ser más pesimistas que las empresas y egresados (ver Tabla 30 y Gráfico 4). Los estudiantes remarcan los déficits en Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento y Competencias instrumentales.

Por su parte, el profesorado destaca los déficits en Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento; y en Cultura y desarrollo empresarial.

**Tabla 30. Medias y Desviaciones típicas en los Factores de Déficit Percibidos en la Formación de Competencias para el empleo en 2008**

Factores de Déficit Percibidos en la Formación de Competencias para el Empleo	Egresados		Estudiantes		Empresas		Profesores		Total	
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$
Def. Gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos	-0,237	1,082	0,033	0,928	-0,073	0,925	0,154	0,949	-0,044	0,989
Def. Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento	0,248	0,998	0,122	0,970	-0,135	0,979	0,296	0,925	0,162	0,980
Def. Cultura y desarrollo empresarial	-0,303	0,966	-0,035	0,915	-0,231	0,950	0,253	0,856	-0,099	0,943
Def. Competencias instrumentales	-0,102	1,113	0,121	0,985	-0,723	0,968	-0,412	0,839	-0,064	1,040

**Gráfico 4. Gráfica de Medias de las Puntuaciones en los Factores de Déficit Percibidos en la Formación de Competencias por Colectivo en 2008**



Una vez comentadas las puntuaciones obtenidas es el momento de comprobar si las diferencias encontradas son significativas. Para analizar si las diferencias entre los colectivos son significativas se ha realizado un análisis de varianza de un factor (ANOVA) siendo muy restrictivos en los contrastes y niveles de significación empleados debido a la falta de homogeneidad de varianza entre los colectivos y al elevado número de contrastes solicitados.

La prueba de homogeneidad de varianza de Levene da significativa para la mayoría de variables dependientes, por lo que en estos casos, donde se asume que las varianzas no son iguales se ha recurrido a la prueba de robustez de igualdad de medias de Welch para comprobar si existen diferencias significativas entre las medias de los grupos (Camacho Rosales, 2002).

Se ha encontrado diferencias significativas entre grupos en todas la variables analizadas salvo en el ítem importancia otorgada a los Conocimientos Prácticos.

En la Tabla 31 se exponen las diferencias de medias significativas encontradas en los contrastes a posteriori en importancia otorgada a las competencias para el empleo. En la Tabla 32 las diferencias de medias significativas encontradas en los contrastes a posteriori en déficits percibidos en la formación de competencias.

Más interesantes de analizar por su simplicidad, las Tabla 33 y Tabla 34 muestran las diferencias de medias significativas encontradas en los cinco factores de importancia otorgada y en los cuatro factores de déficits percibidos en la formación de competencias.

Recordemos que en todos los casos, las diferencias encontradas son significativas para un  $\alpha=0,0009091$  y un nivel de confianza del 95%.

**Tabla 31. Diferencias de medias significativas en importancia otorgada a las competencias en 2008**

<b>IMPORTANCIA OTORGADA</b>	<b>Egr-Est</b>	<b>Egr-Emp</b>	<b>Egr-Prof</b>	<b>Est-Emp</b>	<b>Est-Prof</b>	<b>Emp-Prof</b>
Conocimientos teóricos	-0,04	-0,132	-0,805*	-0,092	-0,765*	-0,672*
Conocimientos prácticos	0,031	-0,052	-0,069	-0,083	-0,1	-0,017
Idiomas	-0,087	0,358*	-0,1	0,444*	-0,013	-0,457*
Ofimática en general	0,123	-0,38*	0,082	-0,504*	-0,041	0,462*
Adaptación al cambio, flexibilidad	0,358*	-0,374*	-0,021	-0,731*	-0,378*	0,353*
Búsqueda y gestión de la información	0,415*	-0,23	-0,141	-0,645*	-0,556*	0,088
Capacidad de aprendizaje continuo	0,334*	-0,196	-0,009	-0,53*	-0,343*	0,187
Capacidad para el trabajo autónomo	0,159*	-0,285*	-0,119	-0,444*	-0,278*	0,166
Capacidad para redactar docs. e informes	0,33*	-0,069	0,092	-0,399*	-0,238*	0,161
Capacidad para rendir bajo presión	0,191*	-0,195	0,154	-0,386*	-0,037	0,349*
Comunicación oral	0,316*	0,029	0,324*	-0,287*	0,007	0,294*
Creatividad e innovación	0,122	-0,145	0,036	-0,268	-0,086	0,181
Cultura básica empresarial	0,288*	-0,2	0,305*	-0,488*	0,017	0,505*
Cultura de calidad	0,393*	-0,262	0,016	-0,655*	-0,377*	0,279
Habilidades interpersonales	0,637*	-0,049	0,335*	-0,687*	-0,302*	0,384*
Iniciativa, espíritu emprendedor	0,293*	-0,157	0,33*	-0,449*	0,037	0,486*
Liderazgo y coordinación de equipos	0,367*	-0,089	0,398*	-0,455*	0,031	0,486*
Mediación y solución de conflictos	0,367*	-0,074	0,432*	-0,44*	0,065	0,505*
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	0,39*	-0,207	0,127	-0,597*	-0,262*	0,335*
Organización y planificación, gestión del tiempo	0,376*	-0,255*	0,099	-0,632*	-0,278*	0,354*
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	0,461*	-0,145	-0,033	-0,605*	-0,494*	0,111
Toma de decisiones y resolución de problemas	0,359*	0,041	0,087	-0,318*	-0,272*	0,046
Trabajo en equipo	0,349*	-0,164	0,325*	-0,514*	-0,024	0,49*

\* La diferencia de medias es significativa para un  $\alpha$  ajustado menor de 0.00009091 (Camacho Rosales, 1995).

**Tabla 32. Diferencias de medias significativas en déficits percibidos en la formación de competencias en 2008**

<b>DÉFICITS PERCIBIDOS</b>	<b>Egr-Est</b>	<b>Egr-Emp</b>	<b>Egr-Prof</b>	<b>Est-Emp</b>	<b>Est-Prof</b>	<b>Emp-Prof</b>
Conocimientos teóricos	0,14	0,495*	0,436*	0,354*	0,296*	-0,058
Conocimientos prácticos	-0,345*	-0,377*	0,155	-0,032	0,5*	0,532*
Idiomas	-0,141	0,534*	-0,132	0,674*	0,008	-0,666*
Ofimática en general	-0,288*	0,941*	0,233	1,229*	0,521*	-0,708*
Adaptación al cambio, flexibilidad	-0,124	0,467*	-0,104	0,592*	0,02	-0,572*
Búsqueda y gestión de la información	-0,066	0,389*	-0,13	0,455*	-0,064	-0,519*
Capacidad de aprendizaje continuo	-0,065	0,582*	-0,196	0,647*	-0,131	-0,778*
Capacidad para el trabajo autónomo	0,07	0,221	-0,107	0,151	-0,177	-0,327
Capacidad para redactar docs. e informes	-0,036	0,226	-0,451*	0,262	-0,415*	-0,677*
Capacidad para rendir bajo presión	0,017	-0,234	-0,208	-0,251	-0,225	0,027
Comunicación oral	-0,256*	0,322	-0,616*	0,578*	-0,36*	-0,937*
Creatividad e innovación	-0,296*	0,079	-0,402*	0,375*	-0,106	-0,48*
Cultura básica empresarial	-0,283*	-0,037	-0,509*	0,246	-0,226	-0,472*
Cultura de calidad	-0,295*	-0,064	-0,444*	0,231	-0,149	-0,381*
Habilidades interpersonales	-0,321*	0,166	-0,396*	0,487*	-0,076	-0,563*
Iniciativa, espíritu emprendedor	-0,218*	0,318*	-0,407*	0,537*	-0,188	-0,725*
Liderazgo y coordinación de equipos	-0,373*	-0,202	-0,478*	0,171	-0,104	-0,276
Mediación y solución de conflictos	-0,188*	-0,089	-0,357*	0,099	-0,169	-0,268
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	-0,242*	0,668*	-0,251	0,91*	-0,009	-0,919*
Organización y planificación, gestión del tiempo	-0,259*	0,059	-0,439*	0,318*	-0,18	-0,498*
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	-0,248*	-0,128	-0,417*	0,119	-0,169	-0,289
Toma de decisiones y resol. de problemas	-0,192*	-0,316*	-0,415*	-0,124	-0,223	-0,099
Trabajo en equipo	-0,276*	0,17	-0,516*	0,446*	-0,24	-0,686*

\* La diferencia de medias es significativa para un  $\alpha$  ajustado menor de 0.00009091 (Camacho Rosales, 1995).



**Tabla 33. Diferencias de medias significativas en FACTORES de importancia otorgada a las competencias en 2008**

	Egr-Est	Egr-Emp	Egr-Prof	Est-Emp	Est-Prof	Emp-Prof
Imp. Gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos	0,486*	-0,046	0,498*	-0,532*	0,012	0,544*
Imp. Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento	0,438*	-0,38*	-0,149	-0,818*	-0,587*	0,231
Imp. Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación	0,222*	-0,153	0,19	-0,375*	-0,032	0,343*
Imp. Competencias instrumentales	-0,133	0,05	0,074	0,183	0,207	0,024
Imp. Conocimientos teórico-prácticos	-0,099	-0,073	-0,89*	0,025	-0,792*	-0,817*

\* La diferencia de medias es significativa para un  $\alpha$  ajustado menor de 0.00009091 (Camacho Rosales, 1995).

**Tabla 34. Diferencias de medias significativas en FACTORES de déficits percibidos en la formación de competencias en 2008**

	Egr-Est	Egr-Emp	Egr-Prof	Est-Emp	Est-Prof	Emp-Prof
Def. Gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos	-0,27*	-0,164	-0,391*	0,106	-0,122	-0,228
Def. Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento	0,126	0,383*	-0,048	0,257	-0,174	-0,431*
Def. Cultura y desarrollo empresarial	-0,268*	-0,072	-0,556*	0,196	-0,288*	-0,484*
Def. Competencias instrumentales	-0,223*	0,622*	0,31*	0,845*	0,533*	-0,312

\* La diferencia de medias es significativa para un  $\alpha$  ajustado menor de 0.00009091 (Camacho Rosales, 1995).

Atendiendo a los resultados expuestos en estas cuatro tablas se pueden confirmar o rechazar las hipótesis C6.H1., C6.H2., C6. H3. y C6. H4., las cuáles iremos comentando por partes.

Respecto a la hipótesis **C6.H1**, los datos de las Tabla 31 y Tabla 33 confirman que en la muestra de 2008, *se encuentran diferencias significativas en la importancia otorgada a las diferentes competencias entre profesores y egresados, entre profesores y empresas, entre alumnos y egresados y entre alumnos y empresas,*

Respecto a la hipótesis **C6.H2**, los datos de la Tabla 33 también indican que salvo contadas excepciones los *egresados y empresas (ámbito laboral)*

*otorgan más importancia que los profesores y el alumnado (ámbito académico) a las competencias de gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos, las competencias de autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento y competencias de la cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación.*

La hipótesis **C6.H3** no se confirma, según los datos de la Tabla 33, *el profesorado si otorga más importancia que en el ámbito laboral (egresados y empresas) a las competencias relacionadas con el dominio de conocimientos teóricos y prácticos.* Sin embargo, también se encuentran diferencias significativas entre el profesorado y el alumnado, el cual a su vez no presenta diferencias con las empresas y egresados. Del mismo modo, no se encuentran diferencias significativas entre ningún colectivo en la importancia otorgada a las competencias instrumentales.

Si bien la hipótesis **C6.H3** no se cumple tal y como se postuló, es decir, atendiendo a los factores de importancia. Si analizamos la Tabla 31 se aprecia que es significativo que los egresados y las empresas dan más importancia que los estudiantes y los profesores a la mayoría de competencias (ver columnas 1, 3, 4 y 6 de la Tabla 31). De una manera más clara este hecho se refleja en la Tabla 33 donde se observan diferencias significativas en esta línea en los factores a) Gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos, b) Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento; c) Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación.

Respecto a la hipótesis **C6.H4**, los datos de las columnas 1, 4 y 5 de la Tabla 31 confirman que el alumnado percibe más déficits en la formación de las competencias que las empresas, los egresados y los propios profesores universitarios, salvo contadas excepciones en la comparación con el profesorado. Un resultado similar nos encontramos si nos guiamos por los datos de Tabla 34.

En cuanto al binomio ámbito laboral - ámbito académico, analizando las pruebas de subconjuntos homogéneos proporcionadas por el ANOVA, se aprecia cierta tendencia pero no es significativa en todas las variables como se esperaba.

En este sentido, las competencias donde mejor se observa este binomio de manera significativa son:

- Importancia otorgada a: Comunicación Oral, Cultura Básica Empresarial, Iniciativa y Espíritu Emprendedor, Liderazgo y coordinación de equipos, Mediación y solución de conflictos y Trabajo en equipo.
- Déficits percibidos en la formación de Conocimientos Teóricos, Conocimientos Prácticos, Creatividad e innovación Empresarial y Habilidades Interpersonales

### **6.3.2. Diferencias en función de la cantidad de experiencia laboral acumulada por egresados y universitarios en 2008**

Tal y como se plantea en la hipótesis C6.H5 y C6.H6, es de esperar que existan diferencias en la importancia otorgada a las competencias para el empleo en función del nivel de experiencia laboral adquirido.

Para analizar las diferencias en función del nivel de experiencia laboral de los egresados y estudiantes, se han generado tres grupos atendiendo al siguiente criterio:

- Grupo 1: Alumnos y egresados sin experiencia laboral
- Grupo 2: Alumnos y egresados con una experiencia laboral inferior a seis meses
- Grupo 3: Alumnos y egresados con una experiencia superior a seis meses.

En la Tabla 35 se puede apreciar la composición final de los tres grupos.

**Tabla 35. Agrupación de estudiantes y egresados por experiencia acumulada**

		<b>Egresados</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Total</b>
<b>Grupo 1</b>	Sin Experiencia	<b>174</b>	<b>757</b>	<b>931</b>
<b>Grupo 2</b>		<b>375</b>	<b>1150</b>	<b>1525</b>
	Menos de 1 mes	4	87	91
	Entre 2 y 3 meses	96	155	251
	Entre 4 y 6 meses	101	151	252
<b>Grupo 3</b>		<b>622</b>	<b>593</b>	<b>1215</b>
	Entre 6 meses y 1 año	137	207	344
	Entre 1 y 2 años	173	159	332
	Entre 2 y 5 años	148	145	293
	Entre 5 y 10 años	104	54	158
	Más de 10 años	60	28	88

Para analizar las diferencias en función del nivel de experiencia laboral se ha realizado un Análisis de varianza de una vía utilizando como variable independiente o factor los tres niveles de experiencia laboral (sin experiencia, menos de seis meses y más de seis meses). A igual que en el apartado anterior, nos interesa analizar la influencia de la experiencia laboral tanto en la importancia otorgada y déficits formativos percibidos en las 23 competencias genéricas objeto de estudio, como en los factores obtenidos en el capítulo anterior, en total serían 55 variables dependientes que nos obligan a ajustar el alfa a 0,0009091 para un nivel de confianza del 95%.

Tal y como se hizo en el subapartado anterior se presentarán primero las medias para los diferentes grupos de variables y posteriormente se expondrán las diferencias significativas encontradas.

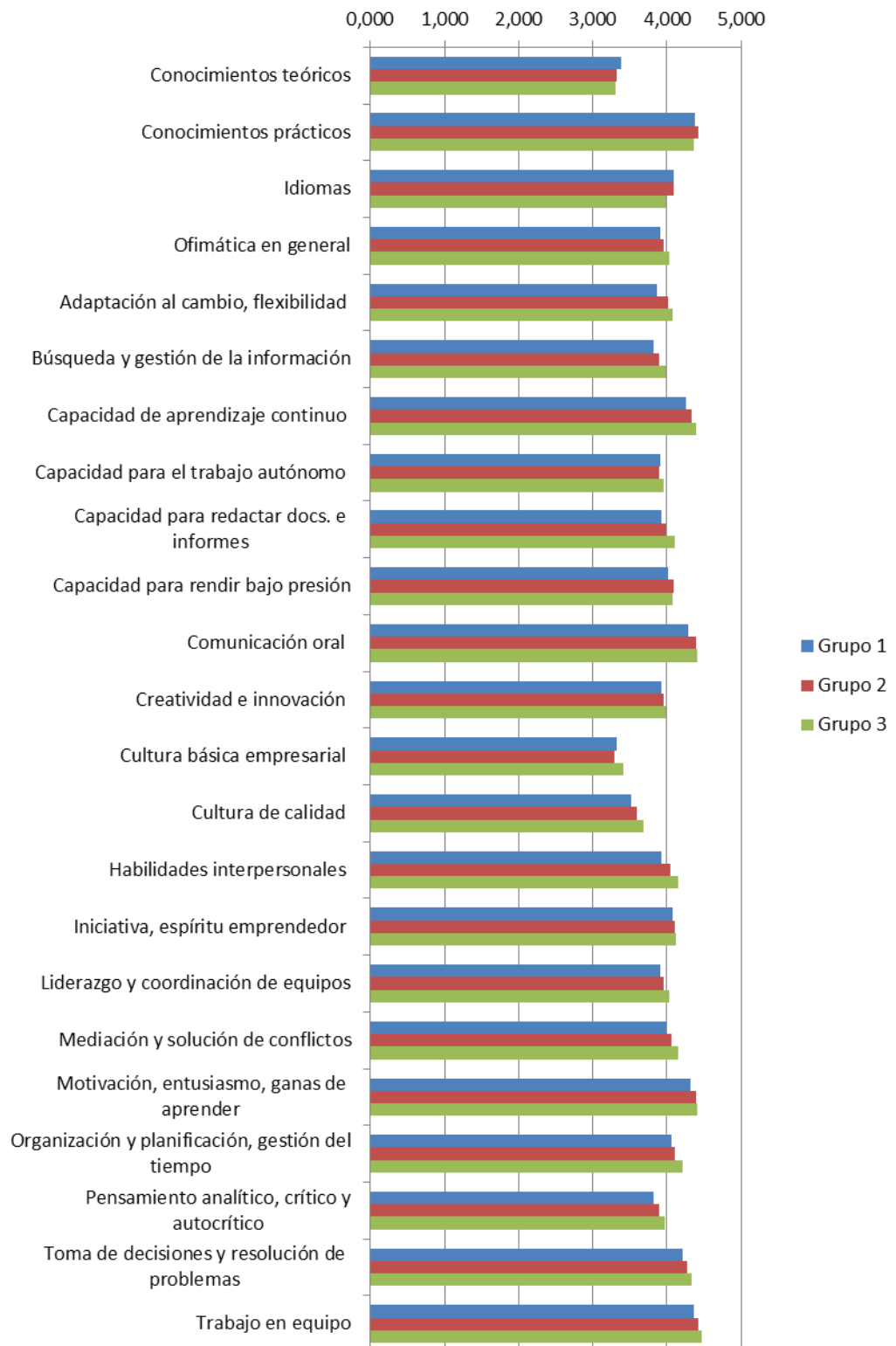
En la Tabla 36 y Gráfico 5 se presentan las medias y desviaciones típicas para cada grupo de experiencia de la importancia otorgada a las 23 competencias estudiadas. En la Tabla 37 y Gráfico 6 se exponen las medias y

desviaciones típicas de la valoración de déficits percibido en la formación de las 23 competencias.

**Tabla 36. Media y Desviación Típica en la Importancia Otorgada a las Competencias por nivel de experiencia laboral de egresados y estudiantes en 2008**

Importancia Otorgada a la competencias genéricas para el empleo	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Total	
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$
Conocimientos teóricos	3,381	0,942	3,323	0,994	3,301	1,022	3,333	0,990
Conocimientos prácticos	4,377	0,886	4,421	0,840	4,364	0,929	4,381	0,896
Idiomas	4,092	0,943	4,089	0,939	3,988	1,042	4,045	0,989
Ofimática en general	3,908	0,939	3,958	0,933	4,030	0,957	3,973	0,947
Adaptación al cambio, flexibilidad	3,870	0,821	4,012	0,803	4,072	0,841	3,990	0,831
Búsqueda y gestión de la información	3,813	0,817	3,897	0,803	3,990	0,855	3,910	0,835
Capacidad de aprendizaje continuo	4,258	0,767	4,333	0,728	4,395	0,773	4,335	0,763
Capacidad para el trabajo autónomo	3,915	0,846	3,899	0,890	3,962	0,944	3,932	0,900
Capacidad para redactar docs. e informes	3,926	0,833	3,980	0,863	4,103	0,871	4,017	0,860
Capacidad para rendir bajo presión	4,020	0,885	4,090	0,911	4,076	0,936	4,060	0,914
Comunicación oral	4,283	0,774	4,395	0,750	4,414	0,749	4,366	0,760
Creatividad e innovación	3,933	0,942	3,956	0,951	3,984	0,990	3,961	0,966
Cultura básica empresarial	3,323	0,919	3,296	0,919	3,418	1,012	3,360	0,963
Cultura de calidad	3,513	0,920	3,589	0,932	3,690	1,010	3,608	0,967
Habilidades interpersonales	3,919	0,878	4,041	0,937	4,147	0,933	4,048	0,921
Iniciativa, espíritu emprendedor	4,073	0,899	4,102	0,879	4,122	0,920	4,101	0,904
Liderazgo y coordinación de equipos	3,907	0,878	3,954	0,847	4,033	0,894	3,974	0,880
Mediación y solución de conflictos	3,996	0,855	4,061	0,885	4,149	0,897	4,079	0,883
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	4,312	0,866	4,389	0,818	4,413	0,798	4,374	0,827
Organización y planificación, gestión del tiempo	4,377	0,738	4,001	0,849	4,632	0,569	4,187	0,815
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	4,196	0,898	3,736	0,958	4,341	0,766	3,971	0,948
Toma de decisiones y resolución de problemas	4,507	0,667	4,148	0,855	4,466	0,734	4,308	0,794
Trabajo en equipo	4,643	0,634	4,294	0,839	4,807	0,439	4,434	0,776

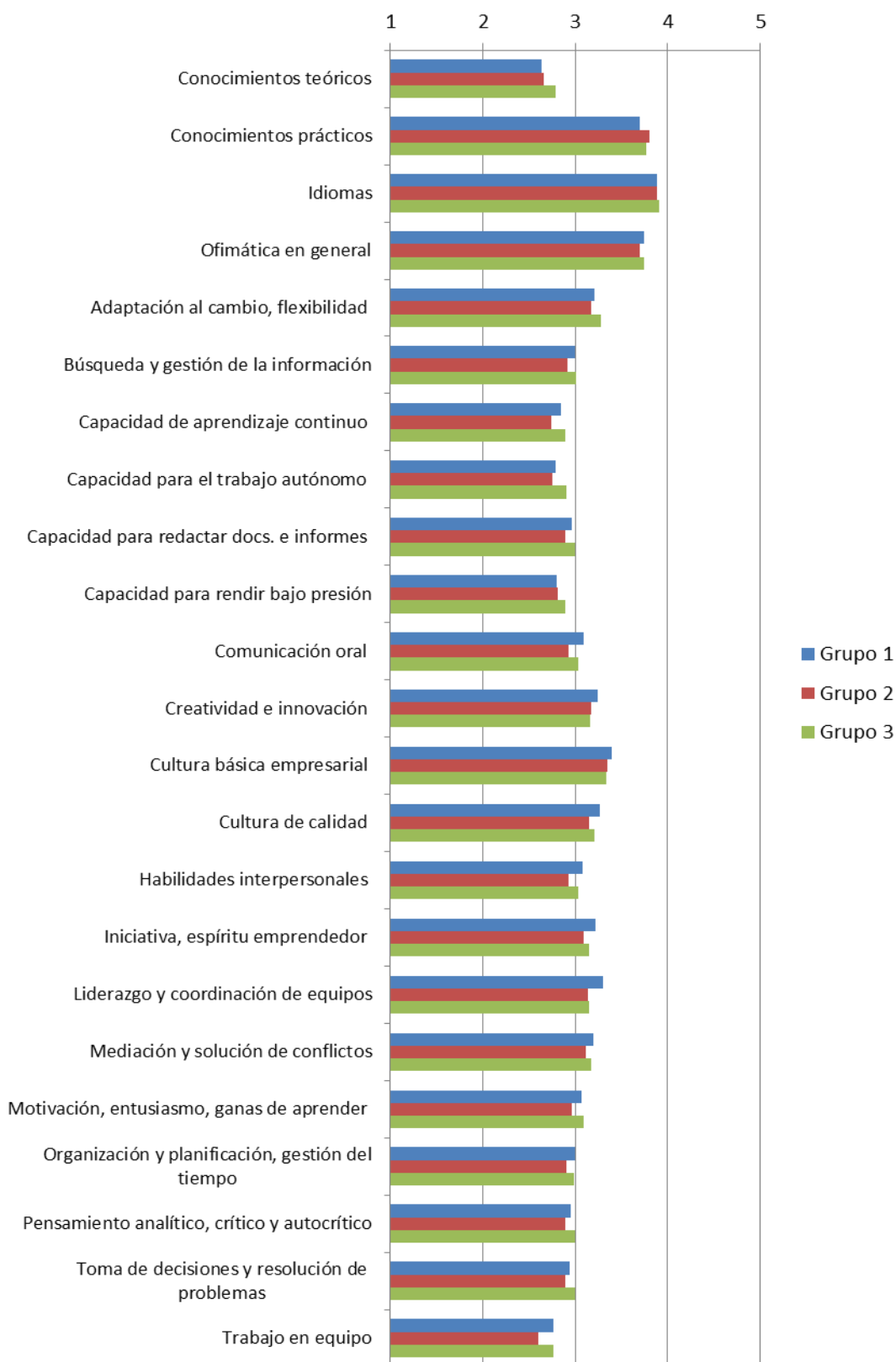
**Gráfico 5. Importancia Otorgada a las Competencias por nivel de experiencia laboral de egresados y estudiantes en 2008**



**Tabla 37. Media y Desviación Típica del Déficit percibido en la formación de las Competencias por nivel de experiencia laboral de egresados y estudiantes en 2008**

Déficits percibidos en la formación de las competencias para el empleo	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Total	
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$
Conocimientos teóricos	2,639	0,933	2,663	0,979	2,788	1,011	2,711	2,639
Conocimientos prácticos	3,695	1,127	3,806	1,126	3,770	1,175	3,753	3,695
Idiomas	3,889	1,138	3,878	1,183	3,912	1,191	3,897	3,889
Ofimática en general	3,738	1,115	3,693	1,144	3,741	1,226	3,729	3,738
Adaptación al cambio, flexibilidad	3,206	0,944	3,171	0,979	3,282	1,048	3,232	3,206
Búsqueda y gestión de la información	2,993	0,935	2,912	1,027	3,008	1,054	2,982	2,993
Capacidad de aprendizaje continuo	2,842	0,969	2,740	0,981	2,894	1,047	2,843	2,842
Capacidad para el trabajo autónomo	2,784	0,993	2,750	1,045	2,906	1,076	2,831	2,784
Capacidad para redactar docs. e informes	2,967	1,025	2,894	1,054	3,001	1,125	2,966	2,967
Capacidad para rendir bajo presión	2,795	1,046	2,806	1,096	2,891	1,119	2,840	2,795
Comunicación oral	3,084	1,031	2,927	1,107	3,033	1,161	3,027	3,084
Creatividad e innovación	3,237	1,010	3,171	1,069	3,164	1,116	3,190	3,237
Cultura básica empresarial	3,391	1,117	3,346	1,161	3,331	1,183	3,355	3,391
Cultura de calidad	3,269	0,992	3,152	1,116	3,203	1,090	3,214	3,269
Habilidades interpersonales	3,079	0,973	2,927	1,071	3,033	1,111	3,025	3,079
Iniciativa, espíritu emprendedor	3,221	1,001	3,091	1,036	3,151	1,090	3,161	3,221
Liderazgo y coordinación de equipos	3,300	1,025	3,134	1,060	3,153	1,088	3,198	3,300
Mediación y solución de conflictos	3,200	0,962	3,112	1,050	3,175	1,102	3,170	3,200
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	3,064	1,064	2,958	1,122	3,085	1,178	3,050	3,064
Organización y planificación, gestión del tiempo	2,991	1,026	2,905	1,087	2,990	1,090	2,972	2,991
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	2,945	0,996	2,892	1,044	2,999	1,097	2,958	2,945
Toma de decisiones y resolución de problemas	2,942	0,988	2,892	1,014	2,995	1,032	2,955	2,942
Trabajo en equipo	2,760	1,118	2,605	1,179	2,761	1,168	2,726	2,760

**Gráfico 6. Medias de Déficit Percibido en la formación en competencias para el empleo por nivel de experiencia laboral de egresados y estudiantes en 2008**

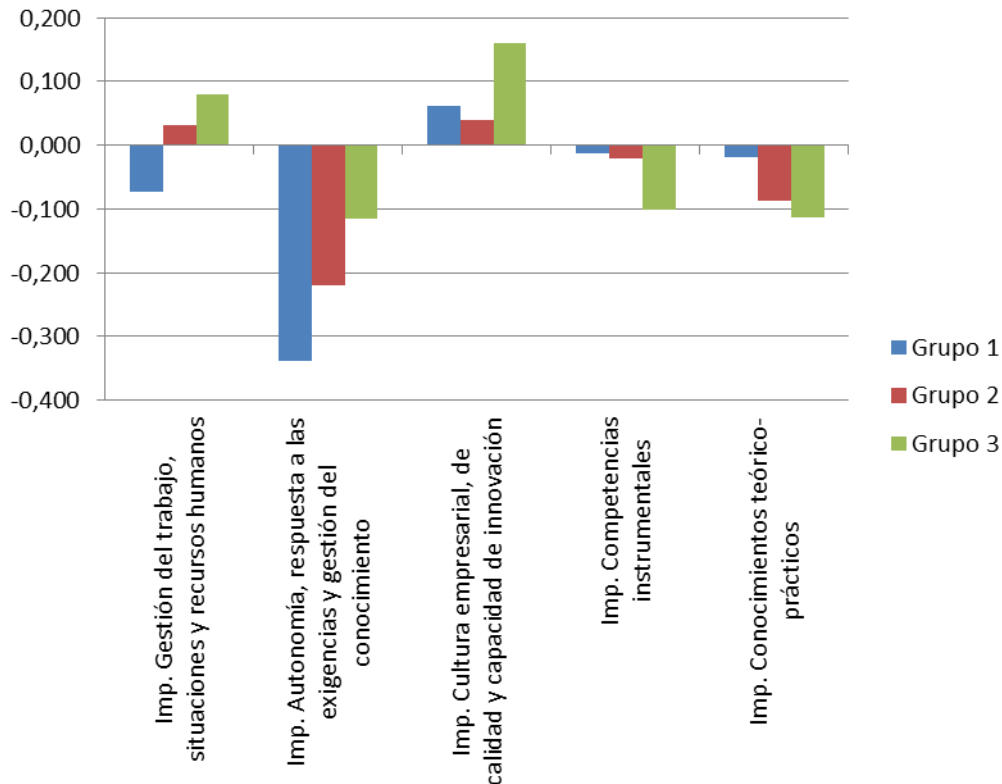




**Tabla 38. Medias y Desviación Típica de las Puntuaciones de los Factores de Importancia por nivel de experiencia laboral de egresados y estudiantes en 2008**

Factores de Importancia Otorgada a las Competencias para el Empleo	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Total	
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$
Imp. Gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos	-0,073	1,025	0,031	1,024	0,079	0,999	0,018	1,015
Imp. Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento	-0,339	1,009	-0,221	1,049	-0,115	0,996	-0,212	1,016
Imp. Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación	0,062	0,991	0,040	0,942	0,160	1,000	0,101	0,986
Imp. Competencias instrumentales	-0,012	1,071	-0,020	1,077	-0,102	1,062	-0,054	1,069
Imp. Conocimientos teórico-prácticos	-0,018	1,001	-0,087	0,982	-0,114	1,071	-0,076	1,030

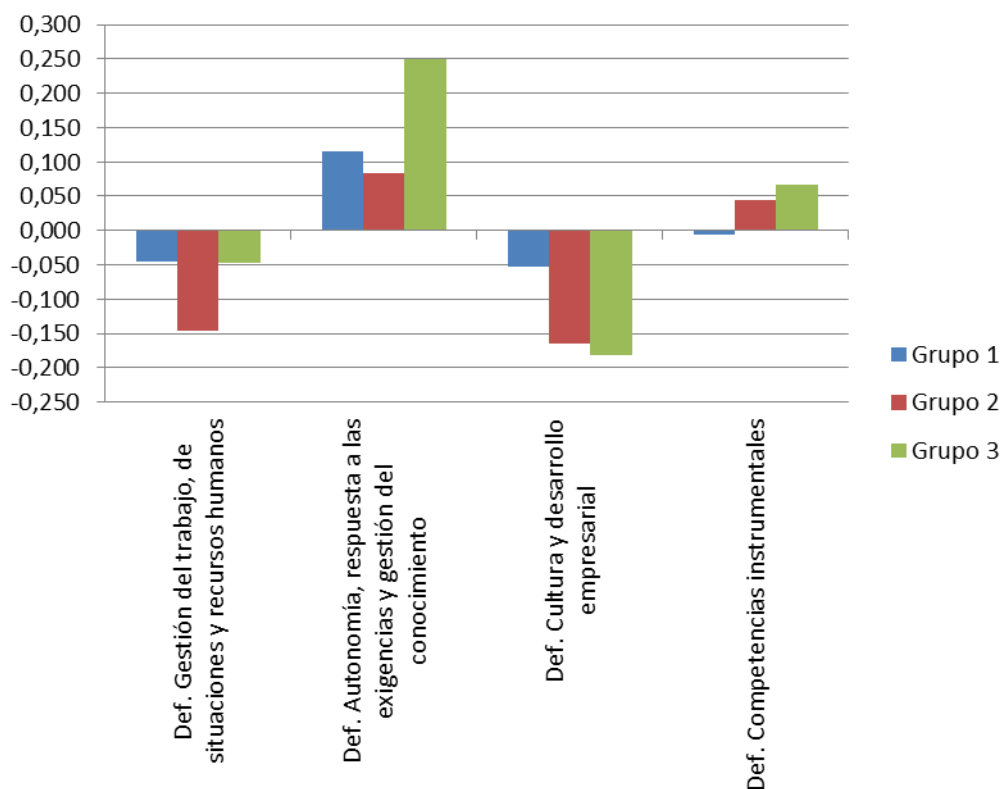
**Gráfico 7. Medias de las Puntuaciones en los Factores de Importancia por nivel de experiencia laboral de egresados y estudiantes en 2008**



**Tabla 39. Medias y Desviación Típica de las Puntuaciones de los Factores de Déficit Percibidos en la Formación de las Competencias por nivel de experiencia laboral de egresados y estudiantes en 2008**

Factores de Déficit Percibidos en la Formación de las Competencias para el Empleo	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Total	
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$
Def. Gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos	-0,045	0,912	-0,147	1,031	-0,047	1,038	-0,068	0,997
Def. Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento	0,116	0,976	0,083	0,995	0,250	0,976	0,169	0,982
Def. Cultura y desarrollo empresarial	-0,052	0,922	-0,164	0,953	-0,182	0,951	-0,135	0,943
Def. Competencias instrumentales	-0,006	1,015	0,044	1,039	0,068	1,058	0,038	1,040
Imp. Conocimientos teórico-prácticos	-0,018	1,001	-0,087	0,982	-0,114	1,071	-0,076	1,030

**Gráfico 8. Medias de las Puntuaciones en los Factores de Déficit Percibido en la formación en competencias para el empleo por nivel de experiencia laboral de egresados y estudiantes en 2008**



Los resultados del ANOVA sólo muestran diferencias significativas entre los grupos 1 y 3 de experiencia laboral en el Factor de la Importancia de la Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento, donde los egresados y estudiantes con más experiencia otorgan más importancia a este conjunto de competencias que los estudiantes y egresados que no tienen experiencia laboral.

En cuanto a los factores de déficits percibidos en la formación no se encuentran diferencias significativas en función del nivel de experiencia.

El análisis detallado por competencia va en esta misma línea, no se aprecian diferencias significativas en la valoración de déficits percibido en la formación de las competencias, en cambio, si se aprecia que los egresados y alumnos con más experiencia laboral (grupo 3) otorgan más importancia que los alumnos sin experiencia laboral (grupo 1) a las siguientes competencias:

- Adaptación al cambio, flexibilidad
- Búsqueda y gestión de la información
- Capacidad de aprendizaje continuo
- Capacidad para redactar documentos e informes
- Comunicación oral
- Cultura de calidad
- Habilidades interpersonales
- Mediación y solución de conflictos
- Organización y planificación, gestión del tiempo

Por tanto, los resultados expuestos confirman parcialmente la hipótesis C6.H5, en el sentido de que los alumnos y egresados con experiencia laboral sólo otorgan más importancia que los alumnos y egresados sin experiencia laboral a las competencias de autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento, sin embargo no se encuentran diferencias significativas en el resto de competencias.

Del mismo modo se rechaza la hipótesis C6.H6, dado que los alumnos y egresados con experiencia laboral no perciben menos déficits en la formación de competencias que los alumnos y egresados sin experiencia laboral.

Estos resultados, aunque contradictorios con nuestro planteamiento inicial son muy interesantes si se comparan con los resultados del subapartado 6.3.1 donde se encontraron diferencias significativas en la importancia otorgada a la mayoría de competencias entre egresados y estudiantes. A priori, estos resultados podrían estar apuntando a que el contexto académico y las prioridades académicas pueden estar modulando o suavizando los efectos de la socialización laboral. Profundizaremos en ello en las conclusiones de este capítulo.

### **6.3.3. Diferencias en la valoración de las competencias para el empleo entre el alumnado de 2008 y de 2015**

A continuación en la Tabla 40 y Tabla 41 se muestran las medias y desviaciones típicas de la importancia que otorgan a las competencias para el empleo y el déficits percibidos en la formación de las competencias para el empleo entre los alumnos de 2008 y 2015, se marcan con asterisco (\*) todas aquellas diferencias significativas para un nivel de significación del 5%, en aquellos casos donde no se asumen varianzas homogéneas se ha utilizado la prueba robusta de igualdad de las medias de Welch.

**Tabla 40. Diferencias entre el alumnado de 2008 y 2015 en la importancia otorgada a las competencias para el empleo**

	2008 <sup>A</sup>		2015 <sup>B</sup>		Diferencia (B-A)
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
Conocimientos teóricos	3,347	0,958	3,448	0,914	0,1*
Conocimientos prácticos	4,370	0,870	4,620	0,600	0,25*
Idiomas	4,076	0,925	4,399	0,732	0,323*
Ofimática en general	3,928	0,913	3,934	0,804	0,006
Adaptación al cambio, flexibilidad	3,860	0,841	4,261	0,732	0,401*
Búsqueda y gestión de la información	3,759	0,806	4,262	0,729	0,503*
Capacidad de aprendizaje continuo	4,214	0,770	4,555	0,673	0,34*
Capacidad para el trabajo autónomo	3,875	0,877	4,424	0,703	0,55*
Capacidad para redactar docs. e informes	3,897	0,853	4,122	0,790	0,226*
Capacidad para rendir bajo presión	3,991	0,901	4,289	0,737	0,298*
Comunicación oral	4,251	0,795	4,405	0,708	0,153*
Creatividad e innovación	3,916	0,967	4,105	0,897	0,189*
Cultura básica empresarial	3,255	0,913	3,402	0,924	0,147*
Cultura de calidad	3,466	0,935	3,243	0,927	-0,223*
Habilidades interpersonales	3,816	0,919	4,114	0,841	0,298*
Iniciativa, espíritu emprendedor	3,995	0,928	4,093	0,873	0,098*
Liderazgo y coordinación de equipos	3,840	0,896	4,074	0,837	0,233*
Mediación y solución de conflictos	3,945	0,896	4,129	0,862	0,184*
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	4,233	0,886	4,454	0,809	0,221*
Organización y planificación, gestión del tiempo	4,001	0,849	4,277	0,769	0,276*
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	3,736	0,958	4,087	0,888	0,352*
Toma de decisiones y resolución de problemas	4,148	0,855	4,448	0,714	0,299*
Trabajo en equipo	4,294	0,839	4,502	0,686	0,208*

**Tabla 41. Diferencias entre el alumnado de 2008 y 2015 en el déficit percibido en la formación de las competencias para el empleo**

	2008 <sup>A</sup>		2015 <sup>B</sup>		Diferencia (B-A)
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
Conocimientos teóricos	2,659	0,932	2,481	0,821	-0,179*
Conocimientos prácticos	3,879	1,082	3,728	1,006	-0,151*
Idiomas	3,948	1,092	4,169	0,902	0,221*
Ofimática en general	3,834	1,065	3,442	1,106	-0,392*
Adaptación al cambio, flexibilidad	3,278	0,929	3,235	0,991	-0,043
Búsqueda y gestión de la información	3,006	0,922	2,643	0,972	-0,364*
Capacidad de aprendizaje continuo	2,867	0,948	2,549	0,986	-0,318*
Capacidad para el trabajo autónomo	2,805	0,985	2,389	1,023	-0,416*
Capacidad para redactar docs. e informes	2,979	1,026	2,542	1,049	-0,437*
Capacidad para rendir bajo presión	2,834	1,059	2,491	1,008	-0,343*
Comunicación oral	3,120	1,024	2,954	1,036	-0,167*
Creatividad e innovación	3,298	1,025	3,416	1,088	0,118*
Cultura básica empresarial	3,457	1,090	3,603	1,067	0,146*
Cultura de calidad	3,322	1,012	3,547	1,088	0,225*
Habilidades interpersonales	3,142	0,969	3,191	1,057	0,049
Iniciativa, espíritu emprendedor	3,241	1,004	3,393	1,094	0,152*
Liderazgo y coordinación de equipos	3,334	1,021	3,400	1,064	0,067
Mediación y solución de conflictos	3,238	0,961	3,239	1,052	0,001
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	3,138	1,076	3,277	1,112	0,139*
Organización y planificación, gestión del tiempo	3,066	1,004	3,060	1,079	-0,007
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	3,047	0,988	2,964	1,130	-0,084
Toma de decisiones y resolución de problemas	3,024	0,963	2,946	1,074	-0,078
Trabajo en equipo	2,826	1,093	2,617	1,117	-0,209*

Se aprecia que el alumnado de 2015 otorga significativamente más importancia a la mayoría de las competencias salvo en el caso de la cultura de calidad empresarial donde puntúa más alto los alumnos de 2008. En la única competencia donde no se encuentran diferencias significativas es en manejo de ofimática.

En cuanto a la percepción de déficits, los alumnos de 2015 perciben menos déficits en la formación de las siguientes competencias: Conocimientos teóricos; Conocimientos prácticos; Idiomas; Ofimática en general; Adaptación al cambio, flexibilidad; Búsqueda y gestión de la información; Capacidad de aprendizaje continuo; Capacidad para el trabajo autónomo; Capacidad para redactar documentos e informes; Capacidad para rendir bajo presión; Comunicación oral y Trabajo en equipo.

En cambio, los alumnos de 2015 perciben más déficit en la formación de las competencias de Creatividad e innovación; Cultura básica empresarial; Cultura de calidad; Iniciativa, espíritu emprendedor y Motivación, entusiasmo, ganas de aprender.

No se aprecian diferencias significativas en el déficit percibido en la formación de Habilidades interpersonales; Liderazgo y coordinación de equipos; Mediación y solución de conflictos; Organización y planificación, gestión del tiempo; Pensamiento analítico, crítico y autocrítico; y toma de decisiones y resolución de problemas

En las Tabla 42 y Tabla 43 se muestran las medias y desviaciones típicas de los factores de importancia que otorgan a las competencias para el empleo y de los factores de déficits percibidos en la formación de las competencias para el empleo entre los alumnos de 2008 y 2015, se marcan con asterisco (\*) todas aquellas diferencias significativas para un nivel de significación del 5%, en aquellos casos donde no se asumen varianzas homogéneas se ha utilizado la prueba robusta de igualdad de las medias de Welch.

**Tabla 42. Diferencias entre el alumnado de 2008 y 2015 en los factores de importancia otorgada a las competencias para el empleo**

	2008 <sup>A</sup>		2015 <sup>B</sup>		Diferencia (B-A)
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
Imp. Gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos	-0,163	1,076	0,088	0,968	0,252*
Imp. Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento	-0,375	1,053	0,291	0,885	0,667*
Imp. Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación	0,018	0,993	-0,215	1,010	-0,234*
Imp. Competencias instrumentales	-0,005	1,074	0,164	0,798	0,169*
Imp. Conocimientos teórico-prácticos	-0,039	1,007	0,041	0,892	0,081*

**Tabla 43. Diferencias entre el alumnado de 2008 y 2015 en los factores de déficit percibido en la formación de las competencias para el empleo**

	2008 <sup>A</sup>		2015 <sup>B</sup>		Diferencia (B-A)
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
Def. Gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos	0,033	0,928	0,116	1,041	0,083*
Def. Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento	0,122	0,970	-0,460	0,928	-0,582*
Def. Cultura y desarrollo empresarial	-0,035	0,915	0,200	1,046	0,235*
Def. Competencias instrumentales	0,121	0,985	0,078	0,883	-0,043

Las diferencias en las puntuaciones factoriales dejan de manifiesto que los alumnos de 2015 otorgan mayor importancia a las competencias relacionadas con la gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos; la competencias relacionadas con la autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento y a las competencias instrumentales.



En cambio, los alumnos de 2008 otorgan más importancia a las competencias relacionadas con la cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación.

En cuanto a los factores de déficits, los alumnos de 2015 perciben menos déficits en la formación de las competencias relacionadas con la Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento, sin embargo, perciben más déficits en la formación de las competencias relacionadas con Gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos y las competencias relacionadas con la cultura y desarrollo empresarial.

Atendiendo a los resultados expuestos la hipótesis **C6.H7** no se confirma al comprobarse que los alumnos de 2015 otorgan más importancia a los conocimientos teóricos y prácticos que los de 2008.

En cuanto a la hipótesis **C6.H8** se confirma que los alumnos de 2015 dan más importancia a las competencias de gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos, las competencias de autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento. En cambio son los alumnos de 2008 los que más importancia dan a las competencias asociadas con la cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación.

Tampoco se confirma la hipótesis **C6.H9** dado que, si bien los alumnos de 2015 perciben menos déficits en la formación de competencias relacionadas con la Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento, también perciben más déficits en la formación de las competencias relacionadas con Gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos, así como con las competencias asociadas a la Cultura y desarrollo empresarial.

#### **6.3.4. Diferencias en la valoración de las competencias entre egresados de 2008 y 2015**

En la Tabla 44 y Tabla 45 se muestran las medias y desviaciones típicas de la importancia que otorgan a las competencias para el empleo y el déficits percibidos en la formación de las competencias para el empleo entre los

egresados de 2008 y 2015, se marcan con asterisco (\*) todas aquellas diferencias significativas para un nivel de significación del 5%, en aquellos casos donde no se asumen varianzas homogéneas se ha utilizado la prueba robusta de igualdad de las medias de Welch.

**Tabla 44. Diferencias entre egresados de 2008 y 2015 en la importancia otorgada a las competencias para el empleo**

	2008 <sup>A</sup>		2015 <sup>B</sup>		Diferencia (B-A)
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
Conocimientos teóricos	3,307	1,043	3,173	0,893	-0,134*
Conocimientos prácticos	4,401	0,939	4,542	0,651	0,141*
Idiomas	3,990	1,089	4,383	0,697	0,393*
Ofimática en general	4,051	0,998	4,122	0,792	0,071
Adaptación al cambio, flexibilidad	4,218	0,761	4,144	0,824	-0,074
Búsqueda y gestión de la información	4,174	0,818	4,102	0,829	-0,072
Capacidad de aprendizaje continuo	4,548	0,702	4,361	0,761	-0,187*
Capacidad para el trabajo autónomo	4,033	0,932	4,179	0,782	0,145*
Capacidad para redactar docs. e informes	4,227	0,833	3,995	0,803	-0,232*
Capacidad para rendir bajo presión	4,181	0,924	4,318	0,759	0,136*
Comunicación oral	4,567	0,647	4,286	0,736	-0,281*
Creatividad e innovación	4,039	0,958	3,783	0,944	-0,256*
Cultura básica empresarial	3,543	1,019	3,336	0,939	-0,207*
Cultura de calidad	3,859	0,971	3,159	0,967	-0,7*
Habilidades interpersonales	4,453	0,772	3,934	0,876	-0,518*
Iniciativa, espíritu emprendedor	4,287	0,829	3,745	1,007	-0,543*
Liderazgo y coordinación de equipos	4,207	0,800	3,876	0,882	-0,331*
Mediación y solución de conflictos	4,312	0,809	3,905	0,974	-0,407*
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	4,622	0,639	4,292	0,878	-0,33*
Organización y planificación, gestión del tiempo	4,377	0,738	4,190	0,881	-0,187*
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	4,196	0,898	3,836	0,978	-0,36*

	2008 <sup>A</sup>		2015 <sup>B</sup>		Diferencia (B-A)
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
Toma de decisiones y resolución de problemas	4,507	0,667	4,265	0,791	-0,243*
Trabajo en equipo	4,643	0,634	4,392	0,768	-0,251*

En general se aprecia que los egresados de 2015 otorgan menos importancia a las competencias para el empleo que los egresados de 2008. En este sentido los egresados de 2015 otorgan significativamente menos importancia a los Conocimientos teóricos; Capacidad de aprendizaje continuo; Capacidad para redactar documentos e informes; Comunicación oral; Creatividad e innovación; Cultura básica empresarial; Cultura de calidad; Habilidades interpersonales; Iniciativa, espíritu emprendedor; Liderazgo y coordinación de equipo; Mediación y solución de conflicto; Motivación, entusiasmo, ganas de aprender; Organización y planificación, gestión del tiempo; Pensamiento analítico, crítico y autocrítico; Toma de decisiones y resolución de problemas y Trabajo en equipo.

Sin embargo los egresados de 2015 otorgan significativamente más importancia a Idiomas y Capacidad para el trabajo autónomo.

No se aprecian diferencias significativas entre ambos colectivos en la importancia otorgada a Ofimática en general; Adaptación al cambio, flexibilidad y Búsqueda y gestión de la información.

Respecto a los déficits percibidos en la formación de las competencias para el empleo, los egresados de 2015 perciben más déficit en la formación de Conocimientos prácticos; Idiomas; Adaptación al cambio, flexibilidad; Comunicación oral; Creatividad e innovación; Cultura básica empresarial; Cultura de calidad; Habilidades interpersonales; Iniciativa, espíritu emprendedor; Liderazgo y coordinación de equipos; Mediación y solución de conflictos; Motivación, entusiasmo, ganas de aprender; Organización y planificación, gestión del tiempo; Pensamiento analítico, crítico y autocrítico y Toma de decisiones y resolución de problemas.

**Tabla 45. Diferencias entre egresados de 2008 y 2015 en déficit percibido en la formación de las competencias para el empleo**

	2008 <sup>A</sup>		2015 <sup>B</sup>		Diferencia (B-A)
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
Conocimientos teóricos	2,800	1,055	2,526	0,830	-0,274*
Conocimientos prácticos	3,533	1,228	4,232	0,903	0,698*
Idiomas	3,807	1,294	4,170	0,982	0,362*
Ofimática en general	3,546	1,319	3,668	1,131	0,121
Adaptación al cambio, flexibilidad	3,154	1,109	3,299	1,084	0,146*
Búsqueda y gestión de la información	2,940	1,146	2,836	1,031	-0,105
Capacidad de aprendizaje continuo	2,802	1,106	2,754	1,029	-0,048
Capacidad para el trabajo autónomo	2,875	1,139	2,626	1,053	-0,249*
Capacidad para redactar docs. e informes	2,943	1,161	2,845	1,126	-0,098
Capacidad para rendir bajo presión	2,851	1,145	2,796	1,118	-0,055
Comunicación oral	2,864	1,226	3,104	1,143	0,24*
Creatividad e innovación	3,002	1,125	3,473	1,114	0,471*
Cultura básica empresarial	3,175	1,243	3,622	1,198	0,448*
Cultura de calidad	3,026	1,127	3,597	1,139	0,57*
Habilidades interpersonales	2,821	1,174	3,230	1,121	0,409*
Iniciativa, espíritu emprendedor	3,022	1,113	3,451	1,150	0,428*
Liderazgo y coordinación de equipos	2,960	1,094	3,495	1,124	0,534*
Mediación y solución de conflictos	3,050	1,172	3,367	1,081	0,317*
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	2,896	1,204	3,230	1,127	0,334*
Organización y planificación, gestión del tiempo	2,807	1,154	2,973	1,079	0,166*
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	2,800	1,143	3,035	1,119	0,235*
Toma de decisiones y resolución de problemas	2,832	1,088	3,075	1,042	0,243*
Trabajo en equipo	2,550	1,239	2,619	1,096	0,069

En cambio, los egresados de 2015 perciben menos déficits en la formación de Conocimientos teóricos y Capacidad para el trabajo autónomo.

En la Tabla 46 y Tabla 47 se muestran las medias y desviaciones típicas de los factores de importancia que otorgan a las competencias para el empleo y de los factores de déficits percibidos en la formación de las competencias para el empleo entre egresados de 2008 y 2015, se marcan con asterisco (\*) todas aquellas diferencias significativas para un nivel de significación del 5%, en aquellos casos donde no se asumen varianzas homogéneas se ha utilizado la prueba robusta de igualdad de las medias de Welch.

**Tabla 46. Diferencias entre egresados de 2008 y 2015 en los factores de importancia otorgada a las competencias para el empleo**

	2008 <sup>A</sup>		2015 <sup>B</sup>		Diferencia (B-A)
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
Imp. Gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos	0,323	0,817	-0,190	1,079	-0,513*
Imp. Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento	0,062	0,886	0,160	0,970	0,098
Imp. Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación	0,240	0,958	-0,330	0,992	-0,57*
Imp. Competencias instrumentales	-0,138	1,054	0,310	0,812	0,447*
Imp. Conocimientos teórico-prácticos	-0,138	1,063	-0,182	0,907	-0,044

Sólo se encuentran diferencias significativas en tres de los factores de importancia. Los egresados de 2015 otorgan menos importancia a las competencias relacionadas con la Gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos y las competencias relacionadas con Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación. En cambio, en 2015 los egresados otorgan más importancia a las competencias instrumentales.

Por último, en cuanto a los factores de déficit percibido, los egresados en 2015 perciben más déficits en la formación de las competencias instrumentales y de gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos, así como competencias asociadas a la cultura y desarrollo empresarial. En cambio perciben menos déficits en la formación de las competencias asociadas a autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento.

**Tabla 47. Diferencias entre egresados de 2008 y 2015 en los factores de déficit percibido en la formación de las competencias para el empleo**

	2008 <sup>A</sup>		2015 <sup>B</sup>		Diferencia (B-A)
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
Def. Gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos	-0,237	1,082	0,061	0,976	0,298*
Def. Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento	0,248	0,998	-0,165	0,966	-0,413*
Def. Cultura y desarrollo empresarial	-0,303	0,966	0,237	1,143	0,54*
Def. Competencias instrumentales	-0,102	1,113	0,235	0,899	0,337*

### 6.3.5. Diferencias en la valoración de las competencias entre las empresas de 2008 y 2015

En el caso de las empresas sólo se puede valorar las diferencias en la importancia otorgada a las competencias debido a que en el cuestionario de 2015 se omitió la escala de valoración de déficits percibidos en la formación de las competencias.

**Tabla 48. Diferencias entre empresas de 2008 y 2015 en la importancia otorgada a las competencias para el empleo**

	2008 <sup>A</sup>		2015 <sup>B</sup>		Diferencia (B-A)
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
Conocimientos teóricos	3,439	1,037	3,380	0,826	-0,059
Conocimientos prácticos	4,453	0,721	4,073	0,901	-0,38*
Idiomas	3,632	1,423	3,759	1,020	0,127
Ofimática en general	4,432	0,912	4,050	0,967	-0,382*
Adaptación al cambio, flexibilidad	4,592	0,615	4,148	0,850	-0,444*
Búsqueda y gestión de la información	4,404	0,752	4,157	0,853	-0,246*
Capacidad de aprendizaje continuo	4,744	0,530	4,470	0,713	-0,275*
Capacidad para el trabajo autónomo	4,318	0,896	4,154	0,903	-0,164

	2008 <sup>A</sup>		2015 <sup>B</sup>		Diferencia (B-A)
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
Capacidad para redactar docs. e informes	4,296	0,926	4,136	0,845	-0,16
Capacidad para rendir bajo presión	4,377	0,855	4,031	0,907	-0,345*
Comunicación oral	4,538	0,635	4,110	0,726	-0,428*
Creatividad e innovación	4,184	0,971	4,050	0,805	-0,134
Cultura básica empresarial	3,743	1,077	3,363	0,948	-0,381*
Cultura de calidad	4,121	0,953	3,656	0,834	-0,465*
Habilidades interpersonales	4,502	0,747	3,925	0,858	-0,577*
Iniciativa, espíritu emprendedor	4,444	0,786	3,963	0,860	-0,481*
Liderazgo y coordinación de equipos	4,296	0,840	3,567	0,969	-0,729*
Mediación y solución de conflictos	4,386	0,846	3,631	0,975	-0,754*
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	4,830	0,400	4,534	0,696	-0,296*
Organización y planificación, gestión del tiempo	4,632	0,569	4,221	0,839	-0,411*
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	4,341	0,766	4,062	0,885	-0,279*
Toma de decisiones y resolución de problemas	4,466	0,734	4,106	0,844	-0,36*
Trabajo en equipo	4,807	0,439	4,506	0,669	-0,301*

En la Tabla 48 se aprecia cómo en general las empresas de 2015 otorgan menos importancia a las competencias para el empleo que las empresas de 2008. Las diferencias son significativas para un nivel de significación menor del 5% en todas las competencias salvo en Conocimientos teóricos; Idiomas; Capacidad para el trabajo autónomo; Capacidad para redactar documentos e informes y Creatividad e innovación.

Atendiendo a los factores de la escala de importancia otorgada a las competencias, en la Tabla 49 se observa que las empresas de 2008 puntúan significativamente más alto en todos los factores de importancia otorgada a las competencias para el empleo salvo en conocimientos teóricos-prácticos, donde las diferencias no son significativas. Siendo mayores las diferencias en las

competencias relacionadas con la gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos.

**Tabla 49. Diferencias entre empresas de 2008 y 2015 en los factores de importancia otorgada a las competencias para el empleo**

	2008 <sup>A</sup>		2015 <sup>B</sup>		Diferencia (B-A)
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
Imp. Gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos	0,369	0,722	-0,301	0,993	-0,67*
Imp. Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento	0,442	0,866	0,201	1,062	-0,241*
Imp. Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación	0,393	1,031	0,054	0,861	-0,339*
Imp. Competencias instrumentales	-0,188	1,129	-0,428	0,937	-0,24*
Imp. Conocimientos teórico-prácticos	-0,065	0,973	0,015	0,876	0,079

A la luz de estos resultados podemos afirmar que existen diferencias significativas en la importancia otorgada a las competencias para el empleo las empresas de 2008 y 2015, quedando confirmada la hipótesis **C6.H12**.

### **6.3.6. Diferencias en la valoración de las competencias entre empresas, egresados y estudiantes en 2015.**

A continuación se muestran las medias y las puntuaciones típicas de los diferentes colectivos en la valoración de la importancia otorgada a las competencias para el empleo (ver Tabla 50), el déficit percibido en la formación de dichas competencias (ver Tabla 51) así como las medias y desviaciones típicas para los factores de importancia otorgada a las competencias (ver Tabla 52) y los factores de déficit percibidos en la formación de competencias (ver Tabla 53).

Téngase en cuenta que en 2015, a los empresarios no se les administró la escala de déficit percibidos en la formación de las competencias, y por tanto tampoco se han obtenido las puntuaciones de los factores asociados a esa escala.



**Tabla 50. Medias y desviaciones típicas de la importancia otorgada a las competencias para el empleo en 2015**

	Egresados		Estudiantes		Empresas	
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$
Conocimientos teóricos	3,173	0,893	3,448	0,914	3,380	0,826
Conocimientos prácticos	4,542	0,651	4,620	0,600	4,073	0,901
Idiomas	4,383	0,697	4,399	0,732	3,759	1,020
Ofimática en general	4,122	0,792	3,934	0,804	4,050	0,967
Adaptación al cambio, flexibilidad	4,144	0,824	4,261	0,732	4,148	0,850
Búsqueda y gestión de la información	4,102	0,829	4,262	0,729	4,157	0,853
Capacidad de aprendizaje continuo	4,361	0,761	4,555	0,673	4,470	0,713
Capacidad para el trabajo autónomo	4,179	0,782	4,424	0,703	4,154	0,903
Capacidad para redactar docs. e informes	3,995	0,803	4,122	0,790	4,136	0,845
Capacidad para rendir bajo presión	4,318	0,759	4,289	0,737	4,031	0,907
Comunicación oral	4,286	0,736	4,405	0,708	4,110	0,726
Creatividad e innovación	3,783	0,944	4,105	0,897	4,050	0,805
Cultura básica empresarial	3,336	0,939	3,402	0,924	3,363	0,948
Cultura de calidad	3,159	0,967	3,243	0,927	3,656	0,834
Habilidades interpersonales	3,934	0,876	4,114	0,841	3,925	0,858
Iniciativa, espíritu emprendedor	3,745	1,007	4,093	0,873	3,963	0,860
Liderazgo y coordinación de equipos	3,876	0,882	4,074	0,837	3,567	0,969
Mediación y solución de conflictos	3,905	0,974	4,129	0,862	3,631	0,975
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	4,292	0,878	4,454	0,809	4,534	0,696
Organización y planificación, gestión del tiempo	4,190	0,881	4,277	0,769	4,221	0,839
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	3,836	0,978	4,087	0,888	4,062	0,885
Toma de decisiones y resolución de problemas	4,265	0,791	4,448	0,714	4,106	0,844
Trabajo en equipo	4,392	0,768	4,502	0,686	4,506	0,669

En 2015, las competencias a las que los egresados otorgan más importancia son los conocimientos prácticos, el trabajo en equipo y los idiomas.

Los alumnos por su parte otorgan mayor importancia a conocimientos prácticos, la capacidad de aprendizaje continuo y el trabajo en equipo.

Tanto para los egresados como para el alumnado las competencias a las que otorgan menos importancia son conocimientos teóricos, cultura básica empresarial y cultura de calidad.

En cambio para las empresas encuestadas las competencias más importantes son la motivación, entusiasmo, ganas de aprender; el trabajo en equipo y la capacidad de aprendizaje continuo.

En cuanto a la percepción de déficits, egresados y alumnos coinciden en otorgar mayores déficits a la formación de conocimientos prácticos y de ofimática en general, luego los egresados otorgan mayor importancia a los idiomas mientras que los estudiantes a la formación de una cultura básica empresarial.

Igualmente tanto egresados como estudiantes consideran que la formación en conocimientos teóricos y la formación de la capacidad para el trabajo autónomo están entre las que menos déficits presenta. A esta en el caso de los egresados se suma la formación de la capacidad para el trabajo en equipo, mientras que para el alumnado se suma la formación para ser capaz de rendir bajo presión.

**Tabla 51. Medias y desviaciones típicas de déficit percibido en la formación de las competencias para el empleo en 2015**

	Egresados		Estudiantes		Empresas	
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$
Conocimientos teóricos	2,526	0,830	2,481	0,821	.	.
Conocimientos prácticos	4,232	0,903	3,728	1,006	.	.
Idiomas	4,170	0,982	4,169	0,902	.	.
Ofimática en general	3,668	1,131	3,442	1,106	.	.
Adaptación al cambio, flexibilidad	3,299	1,084	3,235	0,991	.	.
Búsqueda y gestión de la información	2,836	1,031	2,643	0,972	.	.
Capacidad de aprendizaje continuo	2,754	1,029	2,549	0,986	.	.
Capacidad para el trabajo autónomo	2,626	1,053	2,389	1,023	.	.
Capacidad para redactar docs. e informes	2,845	1,126	2,542	1,049	.	.
Capacidad para rendir bajo presión	2,796	1,118	2,491	1,008	.	.
Comunicación oral	3,104	1,143	2,954	1,036	.	.
Creatividad e innovación	3,473	1,114	3,416	1,088	.	.
Cultura básica empresarial	3,622	1,198	3,603	1,067	.	.
Cultura de calidad	3,597	1,139	3,547	1,088	.	.
Habilidades interpersonales	3,230	1,121	3,191	1,057	.	.
Iniciativa, espíritu emprendedor	3,451	1,150	3,393	1,094	.	.
Liderazgo y coordinación de equipos	3,495	1,124	3,400	1,064	.	.
Mediación y solución de conflictos	3,367	1,081	3,239	1,052	.	.
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	3,230	1,127	3,277	1,112	.	.
Organización y planificación, gestión del tiempo	2,973	1,079	3,060	1,079	.	.
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	3,035	1,119	2,964	1,130	.	.
Toma de decisiones y resolución de problemas	3,075	1,042	2,946	1,074	.	.
Trabajo en equipo	2,619	1,096	2,617	1,117	.	.

**Tabla 52. Medias y Desviaciones Típicas de los factores de importancia otorgada a las competencias para el empleo**

	Egresados		Estudiantes		Empresas	
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$
Imp. Gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos	-0,190	1,079	0,088	0,968	-0,301	0,993
Imp. Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento	0,160	0,970	0,291	0,885	0,201	1,062
Imp. Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación	-0,330	0,992	-0,215	1,010	0,054	0,861
Imp. Competencias instrumentales	0,310	0,812	0,164	0,798	-0,428	0,937
Imp. Conocimientos teórico-prácticos	-0,182	0,907	0,041	0,892	0,015	0,876

La Tabla 52 refleja la esencia de la importancia otorgada por los diferentes colectivos, así se observa cómo egresados, estudiantes y empresas coinciden en situar entre las dos más importantes a las competencias asociadas con la autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento. A esta se suma en el caso de los egresados y estudiantes las competencias instrumentales, mientras que para las empresas aparece como segunda en importancia la cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación.

Curiosamente las competencias instrumentales están entre las menos importantes para los empresarios, mientras que los estudiantes y egresados coinciden en otorgar menor importancia a la cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación.

Tanto egresados como empresarios coinciden en otorgar poca importancia a las competencias asociadas con la gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos.

**Tabla 53. Medias y Desviaciones Típicas de los factores de déficit percibido en la formación de las competencias para el empleo**

	Egresados		Estudiantes		Empresas	
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$
Def. Gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos	0,061	0,976	0,116	1,041	.	.
Def. Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento	-0,165	0,966	-0,460	0,928	.	.
Def. Cultura y desarrollo empresarial	0,237	1,143	0,200	1,046	.	.
Def. Competencias instrumentales	0,235	0,899	0,078	0,883	.	.

En cuanto a la percepción de déficits en la formación de competencias (ver Tabla 53), tanto egresados como estudiantes valoran que donde más déficits se dan es en la formación de las competencias asociadas a la cultura y desarrollo empresarial y donde menos déficits perciben es en la formación de las competencias asociadas a la autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento.

En la Tabla 54 se aprecia que en general los egresados otorgan menos importancia a la competencias que los estudiantes siendo significativas las diferencias en este sentido en la importancia otorgada a los Conocimientos teóricos, Capacidad de aprendizaje continuo; Capacidad para el trabajo autónomo; Creatividad e innovación; Iniciativa, espíritu emprendedor; Liderazgo y coordinación de equipos; Mediación y solución de conflictos; Pensamiento analítico, crítico y autocrítico; y Toma de decisiones y resolución de problemas. En cambio, los egresados otorgan significativamente más importancia que los estudiantes a dominio de ofimática.

Entre egresados y empresas apenas se detectan diferencias significativas. En este sentido destaca que los egresados otorgan significativamente más importancia a los idiomas y los conocimientos prácticos, mientras que las empresas otorgan más importancia a la cultura de calidad.

**Tabla 54. Diferencias de medias significativas en importancia otorgada a las competencias en 2015**

	<b>Egre-Est</b>	<b>Egre-Emp</b>	<b>Est-Emp</b>
Conocimientos teóricos	-0,274*	-0,207	0,067
Conocimientos prácticos	-0,078	0,469*	0,547*
Idiomas	-0,016	0,624*	0,64*
Ofimática en general	0,188*	0,073	-0,116
Adaptación al cambio, flexibilidad	-0,117	-0,004	0,113
Búsqueda y gestión de la información	-0,16	-0,055	0,105
Capacidad de aprendizaje continuo	-0,193*	-0,108	0,085
Capacidad para el trabajo autónomo	-0,246*	0,025	0,27
Capacidad para redactar docs. e informes	-0,128	-0,141	-0,013
Capacidad para rendir bajo presión	0,029	0,286	0,258
Comunicación oral	-0,118	0,177	0,295*
Creatividad e innovación	-0,322*	-0,267	0,055
Cultura básica empresarial	-0,067	-0,027	0,04
Cultura de calidad	-0,084	-0,498*	-0,414*
Habilidades interpersonales	-0,179	0,009	0,189
Iniciativa, espíritu emprendedor	-0,348*	-0,219	0,129
Liderazgo y coordinación de equipos	-0,198*	0,309	0,507*
Mediación y solución de conflictos	-0,224*	0,274	0,498*
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	-0,162	-0,242	-0,079
Organización y planificación, gestión del tiempo	-0,087	-0,031	0,056
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	-0,251*	-0,226	0,025
Toma de decisiones y resolución de problemas	-0,183*	0,158	0,341*
Trabajo en equipo	-0,109	-0,114	-0,004

\* La diferencia de medias es significativa para un  $\alpha$  ajustado menor de 0.00009091 (Camacho Rosales, 1995).

**Tabla 55. Diferencias de medias significativas en déficits percibidos en la formación de las competencias en 2015**

	<b>Egre-Est</b>	<b>Egre-Emp</b>	<b>Est-Emp</b>
Conocimientos teóricos	0,045	.	.
Conocimientos prácticos	0,504*	.	.
Idiomas	0,001	.	.
Ofimática en general	0,226*	.	.
Adaptación al cambio, flexibilidad	0,064	.	.
Búsqueda y gestión de la información	0,193*	.	.
Capacidad de aprendizaje continuo	0,205*	.	.
Capacidad para el trabajo autónomo	0,237*	.	.
Capacidad para redactar docs. e informes	0,302*	.	.
Capacidad para rendir bajo presión	0,305*	.	.
Comunicación oral	0,15*	.	.
Creatividad e innovación	0,057	.	.
Cultura básica empresarial	0,019	.	.
Cultura de calidad	0,05	.	.
Habilidades interpersonales	0,039	.	.
Iniciativa, espíritu emprendedor	0,058	.	.
Liderazgo y coordinación de equipos	0,094	.	.
Mediación y solución de conflictos	0,128*	.	.
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	-0,047	.	.
Organización y planificación, gestión del tiempo	-0,087	.	.
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	0,071	.	.
Toma de decisiones y resolución de problemas	0,129*	.	.
Trabajo en equipo	0,001	.	.

\* La diferencia de medias es significativa para un  $\alpha < 0.05$  atendiendo a la razón F en el caso de varianzas homogéneas y la razón F asintótica de la prueba de Welch cuando la prueba de homogeneidad de Levene ha sido significativa (Camacho Rosales, 2002).

**Tabla 56. Diferencias de medias significativas en factores de importancia otorgada a las competencias en 2015**

	<b>Egre-Est</b>	<b>Egre-Emp</b>	<b>Est-Emp</b>
Imp. Gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos	-0,278*	0,111	0,39
Imp. Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento	-0,131	-0,041	0,09
Imp. Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación	-0,115	-0,384	-0,27
Imp. Competencias instrumentales	0,145	0,737*	0,592*
Imp. Conocimientos teórico-prácticos	-0,223*	-0,196	0,027

\* La diferencia de medias es significativa para un  $\alpha$  ajustado menor de 0.00009091 (Camacho Rosales, 1995).

En el caso de la comparación entre estudiantes y empresas, los primeros otorgan significativamente más importancia a Conocimientos prácticos; Idiomas; Comunicación oral; Mediación y solución de conflictos y Toma de decisiones y resolución de problemas. Por su parte, igual que sucedía en la comparación con los egresados, las empresas otorgan más importancia a la cultura de calidad empresarial.

En cuanto a la percepción de déficits en la formación de las competencias (ver

Tabla 55), los egresados perciben más déficits que los alumnos en la formación de las competencias, siendo significativas las diferencias en este sentido en Conocimientos prácticos; Ofimática en general; Búsqueda y gestión de la información; Capacidad de aprendizaje continuo; Capacidad para el trabajo autónomo; Capacidad para redactar documentos e informes; Capacidad para rendir bajo presión; Comunicación oral; Mediación y solución de conflictos; así como en Toma de decisiones y resolución de problemas.

Atendiendo a las puntuaciones factoriales, se encuentra que los estudiantes otorgan más importancia que los egresados a las competencias relacionadas con Gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos y los



Conocimientos teórico-prácticos. Por otro lado Egresados y Estudiantes otorgan más importancia que las empresas a las competencias instrumentales.

Del mismo modo, en la Tabla 57 se observa que los egresados perciben significativamente más déficits que los estudiantes en la formación de Competencias instrumentales y de las competencias relacionadas con Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento.

**Tabla 57. Diferencias de medias significativas en factores de déficits percibidos en la formación de las competencias en 2015**

	Egre-Est	Egre-Emp	Est-Emp
Def. Gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos	-0,055	.	.
Def. Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento	0,295*	.	.
Def. Cultura y desarrollo empresarial	0,037	.	.
Def. Competencias instrumentales	0,157*	.	.

\* La diferencia de medias es significativa para un  $\alpha < 0.05$  atendiendo a la razón F en el caso de varianzas homogéneas y la razón F asintótica de la prueba de Welch cuando la prueba de homogeneidad de Levene ha sido significativa (Camacho Rosales, 2002).

Obsérvese que el número de diferencias significativas encontradas en la importancia otorgada a las competencias entre egresados, estudiantes y empresas ha variado sustancialmente entre 2008 y 2015, así atendiendo a la comparación de la Tabla 54 ( página 317) y la Tabla 31 ( página 286) se aprecia que mientras en 2008 se detectaron 43 diferencias significativas entre el conjunto de egresados, estudiantes y empresas, en 2015 las diferencias significativas entre estos colectivos se redujeron a 20. Lo mismo se aprecia en la comparación en los factores de importancia otorgada a las competencias pasando de 7 diferencias significativas en 2008 (ver Tabla 33 en página 288) a 4 en 2015 (ver Tabla 56 en página 319).

Esta apreciación nos permite confirmar la hipótesis **C5. H10** ya que se constata que en comparación con 2008, en 2015 hay menos diferencias entre

estudiantes, egresados y empresas en la importancia otorgada a las competencias para el empleo.

Por último, si realizamos el mismo análisis con la percepción de déficits en la formación de las competencias, en 2008 encontramos 15 diferencias significativas entre estudiantes y egresados (ver Tabla 32 en página 287), en cambio en 2015 estas diferencias significativas se reducen a 10 (ver Tabla 55 en página 318). El mismo efecto se encuentra en las diferencias en las puntuaciones factoriales, pasando de 3 diferencias en 2008 (ver Tabla 34 en página 288) a 2 en 2015 (ver Tabla 57 en página 320).

Por tanto, se confirma la hipótesis **C5. H11**, ya que en comparación con 2008, en 2015 hay menos diferencias entre egresados y estudiantes en la percepción de déficits en la formación de competencias.

## **6.4. *Discusión***

Al comienzo de este capítulo se indicaba que la valoración que tienen las empresas, egresados, estudiantes y profesores de las competencias para el empleo pueden ayudar a esclarecer las discrepancias y desajustes existentes entre las expectativas del mercado laboral las expectativas con las que afrontan los egresados universitarios su transición al mercado laboral, modulando el proceso de búsqueda de empleo, su posterior socialización laboral y el modo en que viven este proceso de desarrollo profesional.

Igualmente esta valoración subjetiva de estas competencias es un reflejo de cómo se inculcan las mismas mediante la formación que se imparte en las universidades y de las demandas que se solicitan desde el contexto laboral.

Un primer resultado a señalar es que en general todos los colectivos analizados otorgan una importancia considerable a las competencias para el empleo, se han obtenido puntuaciones superiores a tres en la importancia otorgada a todas las competencias en todos los colectivos.

Sin embargo se ha confirmado la hipótesis C6.H1, en la muestra de 2008, se encuentran diferencias significativas en la importancia otorgada a las diferentes competencias entre profesores y egresados, entre profesores y empresas, entre alumnos y egresados y entre alumnos y empresas.

Los resultados también han confirmado la hipótesis C6.H2 e indican que en 2008 salvo contadas excepciones los egresados y empresas (ámbito laboral) otorgaban más importancia que los profesores y el alumnado (ámbito académico) a las competencias de gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos, las competencias de autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento y competencias de la cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación.

Era de esperar que en el ámbito laboral, el proceso de socialización laboral haga que empleadores y egresados otorguen la misma importancia a las competencias para el empleo. Del mismo modo se esperaba que por un fenómeno de socialización académica los alumnos y profesores compartieran un mismo esquema de valoración de competencias.

Comparativamente se encuentran menos diferencias entre las empresas y egresados que entre estos y estudiantes y profesores de modo que en cuanto al binomio ámbito laboral - ámbito académico, se aprecia cierta tendencia pero no es significativa en todas las variables como se esperaba.

En este sentido, donde mejor se observa este binomio de manera significativa es en la importancia otorgada a: Comunicación Oral, Cultura Básica Empresarial, Iniciativa y Espíritu Emprendedor, Liderazgo y coordinación de equipos, Mediación y solución de conflictos y Trabajo en equipo. Así como en el déficit percibido en la formación de Conocimientos Teóricos, Conocimientos Prácticos, Creatividad e innovación Empresarial y Habilidades Interpersonales.

Por su parte, en el ámbito académico no se ha encontrado tanta coherencia como en el ámbito laboral, se esperaba tal y como se postuló en la hipótesis C6.H3 que en 2008, el profesorado y alumnado (ámbito académico) otorgarán más importancia que los egresados y las empresas (ámbito laboral) a las

competencias instrumentales y las competencias relacionadas con el dominio de conocimientos teóricos y prácticos.

El profesorado en 2008 si otorga más importancia que en el ámbito laboral (egresados y empresas) a las competencias relacionadas con el dominio de conocimientos teóricos y prácticos. Sin embargo, también se encuentran diferencias significativas entre el profesorado y el alumnado, el cual a su vez no presenta diferencias con las empresas y egresados. Del mismo modo, no se encuentran diferencias significativas entre ningún colectivo en la importancia otorgada a las competencias instrumentales.

Si bien la hipótesis C6.H3 no se cumple tal y como se postuló, es decir, atendiendo a los factores de importancia. Se aprecia que es significativo que los egresados y las empresas dan más importancia que los estudiantes y los profesores a la mayoría de competencias (ver columnas 1, 3, 4 y 6 de la Tabla 31). De una manera más clara este hecho se refleja en la Tabla 33 donde se observan diferencias significativas en esta línea en los factores a) Gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos, b) Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento; c) Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación.

En cuanto a la valoración de déficits percibido en la formación de competencias, se presuponía que en 2008 la falta de experiencias formativas del alumnado de los antiguos planes en contextos profesionales, se debía traducir en una mayor inseguridad de éstos en la valoración de las competencias adquiridas y por tanto en la valoración de déficits percibidos en la formación universitaria de dichas competencias.

En este sentido, se ha confirmado la hipótesis de partida C6. H4, el alumnado en 2008 percibe más déficits en la formación de las competencias que las empresas, los egresados y salvo en contadas excepciones también con el profesorado universitario.

Otro punto relevante de análisis era confirmar que la incorporación al mercado laboral facilita el ajuste de la valoración de competencias, en este

sentido, parecía razonable investigar si hay discrepancias en la valoración de las competencias entre los estudiantes y egresados que trabajan y/o han trabajado y los estudiantes y egresados universitarios que no han trabajado o no acumulan suficiente experiencia laboral.

Curiosamente los resultados no han confirmado las hipótesis C6.H5 y C6.H6 planteadas al respecto.

Los resultados sólo muestran diferencias significativas entre alumnos y egresados sin experiencia y alumnos y egresados con más de 6 meses de experiencia en el Factor de la Importancia de la Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento, donde los egresados y estudiantes con más experiencia otorgan más importancia a este conjunto de competencias que los estudiantes y egresados que no tienen experiencia laboral.

En cuanto a los factores de déficits percibidos en la formación no se encuentran diferencias significativas en función del nivel de experiencia.

Por tanto, los resultados expuestos confirman parcialmente la hipótesis C6.H5, en el sentido de que los alumnos y egresados con experiencia laboral sólo otorgan más importancia que los alumnos y egresados sin experiencia laboral a las competencias de autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento, sin embargo no se encuentran diferencias significativas en el resto de competencias.

Del mismo modo se rechaza la hipótesis C6.H6, dado que los alumnos y egresados con experiencia laboral no perciben menos déficits en la formación de competencias que los alumnos y egresados sin experiencia laboral. De hecho, no se encuentran diferencias significativas en función del nivel de experiencia en los factores de déficits percibidos en la formación de las competencias.

Estos resultados, aunque contradictorios con nuestro planteamiento inicial son muy interesantes si se comparan con las diferencias significativas encontradas en la importancia otorgada a la mayoría de competencias entre egresados y estudiantes.

Los resultados indican que un estudiante que está trabajando tiene un sistema de valoración de las competencias más próximo a los estudiantes sin experiencia que a los egresados con experiencia laboral, del mismo modo que un egresado sin experiencia laboral tiene un sistema de valoración de las competencias más próximo a los egresados con experiencia que a los estudiantes sin experiencia.

Estos resultados apuntan a que la valoración de las competencias está modulada por las expectativas y prioridades del contexto de referencia, es decir para un alumno aunque esté trabajando o haya trabajado, sus prioridades y expectativas están acordes a las prioridades y expectativas del contexto de referencia que en este caso sería el ámbito universitario. De este modo parece que el contexto académico y las prioridades académicas están modulando o suavizando los efectos de una socialización laboral en un puesto de trabajo que seguramente tampoco se ajusta a sus expectativas profesionales futuras.

Del mismo modo en el caso contrario, para los egresados sin experiencia laboral su contexto de referencia es el mercado laboral donde esperan insertarse, las expectativas y prioridades académicas han quedado atrás y ahora su sistema de valoración de las competencias se comienza a ajustar a este nuevo contexto, la socialización laboral se está produciendo incluso antes de obtener un primer empleo.

Nuestro interés también se ha centrado en comprobar cómo ha cambiado la valoración de las competencias genéricas para el empleo entre 2008 y 2015, un periodo de tiempo en el que el tejido productivo y empresarial ha experimentado las consecuencias de una crisis económica global y que ha coincidido además con la adaptación de las universidades al EEES y la implementación de unos nuevos planes de estudios, teóricamente más enfocados a fomentar la empleabilidad universitaria.

Para ello se han analizado las diferencias en la valoración de empresas, egresados y estudiantes de 2008 y 2015.

En el caso de los estudiantes, era de esperar que con la implantación de los nuevos planes de estudio en el marco del EEES, existieran diferencias significativas entre los alumnos de 2008 y de 2015 en la importancia otorgada a las competencias, dado que se presupone que estos últimos se han sometido a una formación más enfocada a la adquisición de estas competencias.

Los resultados son acordes con este planteamiento inicial, se aprecia que el alumnado de 2015 otorga significativamente más importancia a la mayoría de las competencias salvo en el caso de la cultura de calidad empresarial donde puntúa más alto los alumnos de 2008. Sin embargo no se han cumplido ninguna de las tres hipótesis que se habían planteado al respecto.

La hipótesis C6. H7 se rechaza dado que los alumnos de 2015 dan incluso más importancia a los conocimientos teóricos y prácticos que los alumnos de 2008.

Del mismo modo, también se rechaza la hipótesis C6.H8 ya que, si bien se se confirma que los alumnos de 2015 dan más importancia a las competencias de gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos, así como a las competencias de autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento. En cambio tal y como se adelantaba en el párrafo anterior, son los alumnos de 2008 los que más importancia dan a las competencias asociadas con la cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación.

En cuanto a la valoración de déficits formativos, tampoco se confirma la hipótesis C6.H9, los alumnos de 2015 perciben menos déficits en la formación de las competencias relacionadas con la Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento, sin embargo, perciben más déficits en la formación de las competencias relacionadas con Gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos y las competencias relacionadas con la cultura y desarrollo empresarial.

En el caso de los egresados y las empresas se observa que en 2015 se otorga menos importancia a las competencias para el empleo que en 2008.

Por tanto, tenemos que por un lado en el caso del alumnado se ha producido entre 2008 y 2015 un incremento de la importancia otorgada a las competencias lo que parece a priori que es fruto de la implementación de los nuevos planes de estudios más preocupados por la promoción de competencias de empleabilidad y la formación en contexto profesionales mediante programas de prácticas.

En el caso de los egresados y empresas se observa un descenso entre 2008 y 2015 en la importancia otorga a las competencias, de lo que se deduce que, los cambios socioeconómicos, laborales y tecnológicos de estos 7 años han influido en la valoración de las competencias para el empleo y por tanto en uno de los componente principales de valoración de la empleabilidad de las personas.

En cualquier caso, la confirmación de las hipótesis C6.H10 y C6H11 indica que en comparación con 2008, en 2015 existe un mayor ajuste en la importancia otorgada a las competencias entre empresas, egresados y estudiantes.





## ***CAPÍTULO 7. RELACIONES ENTRE METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA Y LA VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PARA EL EMPLEO***

En el contexto de instauración de los planes de estudios adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior, las competencias laborales se convierten en una pieza clave para el ajuste del contenido de formación con las futuras demandas laborales y por consiguiente con la formación de universitarios empleables.

Introducir las competencias en los planes de estudio de la educación superior implica afrontar un cambio de modelo educativo centrado en la enseñanza a un modelo educativo centrado en el aprendizaje del alumno donde prima un enfoque constructivista y unos métodos más participativos y activos para el alumnado que es quien debe desarrollar las competencias personales, académicas, laborales que le permitan afrontar exitosamente los retos del siglo XIX.

## **7.1. *Objetivos e hipótesis***

En este capítulo se quiere analizar cómo ha cambiado la metodología de enseñanza universitaria desde 2008 a 2015, así como la influencia de la metodología de enseñanza en la valoración de las competencias para el empleo.

Es de esperar que con la incorporación de los nuevos planes de estudio sea más frecuente el uso de métodos de enseñanza de corte constructivista y profesionalizadores.

Del mismo modo, es de esperar que los métodos de enseñanza se hallan normalizado, y con ello queremos decir que las diferencias entre ramas de enseñanza en la frecuencia de uso de los distintos métodos de enseñanza se reduzcan debido a un efecto de normalización por la implementación y asunción de los principios pedagógicos del EEES.

De igual forma, esta incorporación de métodos de corte más constructivistas y profesionalizadores deben reflejarse en cambios en la valoración de las competencias para el empleo y los déficits percibidos en la formación de dichas competencias.

Por tanto se parten de cuatro hipótesis principales:

**C7H1.** En 2015 será mayor la frecuencia de uso de métodos de enseñanza de corte participativo y profesionalizadores.

**C7H2.** En 2015 existirán menos diferencias entre ramas de conocimiento en la frecuencia de uso de métodos de enseñanza.

**C7H3.** La importancia otorgada a las competencias para el empleo será mayor cuando se percibe una frecuencia de uso alta de métodos de enseñanza profesionalizadores.

**C7H4.** La percepción de déficits en la formación de competencias para el empleo será menor cuando la frecuencia de uso de métodos profesionalizadores y participativos sea alto.

## 7.2. Método

### 7.2.1. Diseño

Siguiendo la clasificación propuesta por Ato et al (2000) se podría indicar que para dar respuesta a los objetivos marcados se ha empleado un diseño asociativo comparativo de grupos naturales. El objetivo estratégico de esta investigación es analizar la relación entre variables examinando las diferencias que existen entre dos o más grupos preexistentes seleccionados usando niveles de variables que son fuente de diferencias individuales.

El proceso de obtención de datos ha sido mediante encuesta y autoinforme, y se ha empleado un muestreo probabilístico para alcanzar un nivel de representatividad óptimo en momentos temporales distintos para grupos distintos.

### 7.2.2. Muestra

La muestra de estudio la componen el total de estudiantes de la Universidad de La Laguna encuestados en 2008 y en 2015.

**Tabla 58. Muestra de estudiantes desglosada por año y rama de conocimiento**

	<b>2008</b>	<b>2015</b>	<b>Total</b>
Artes y Humanidades	111	104	<b>215</b>
Ciencias	123	52	<b>175</b>
Ciencias de la Salud	283	280	<b>563</b>
Ciencias Sociales y Jurídicas	836	241	<b>1077</b>
Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura	365	230	<b>595</b>
<b>Total</b>	<b>1718</b>	<b>907</b>	<b>2625</b>

Teniendo en cuenta que entre 2008 y 2015 se ha producido una reestructuración de las facultades de la Universidad de La Laguna, así como de la adscripción de las especialidades a las diferentes ramas de conocimiento, de cara a realizar análisis en función de estos parámetros se ha optado por utilizar tanto para 2008 como para 2015 la rama de conocimiento de referencia actual.

### **7.2.3. Instrumento**

Para este estudio se han utilizado los datos proporcionados por el Cuestionario de Inserción Laboral de Egresados para estudiantes universitarios (CILE-U) empleado en 2008, así como en el Cuestionario de Inserción Laboral Universitaria (CILU) utilizado en 2015.

Más concretamente se explotan los datos provenientes de las escala tipo Likert de importancia otorgada a las competencias para el empleo, déficits percibidos en la formación de competencias y frecuencia de uso de métodos de enseñanza.

Las escalas de importancia otorgada a las competencias para el empleo y déficits percibidos en la formación de competencias ya fueron descritas exhaustivamente en el capítulo 5 (ver página 249).

Para analizar la frecuencia de uso de los diferentes métodos de enseñanza se empleó la escala de frecuencia de uso de métodos de enseñanza utilizada por Luis A. García y Pedro Hernández Hernández en su estudio socio-académico de la Universidad de La Laguna (García y Hernández Hernández, 1994).

Esta escala se compone de 9 ítems tipo Likert en los que se evalúa la frecuencia de uso de diferentes métodos de enseñanza en una escala de 1 a 5. Los métodos de enseñanza que se valoran son:

- Clases teóricas de tipo magistral
- Clases teóricas participantes
- Clases prácticas en el aula
- Prácticas en laboratorio

- Seminarios
- Debates
- Tutorías en despacho
- Prácticas en situaciones laborales profesionales (empresas, centros, etc...)
- Realización de proyectos de investigación

Para la muestra estudiada la escala de frecuencia de uso de métodos de enseñanza proporciona un Alfa de Cronbach de 0,659. La escala de importancia otorgada a las competencias proporciona un Alfa de Cronbach igual a 0,909, y la escala de déficits percibidos en la formación de las competencias para el empleo obtiene un Alfa de Cronbach igual a 0,908.

#### **7.2.4. Análisis Estadístico**

El método estadístico utilizado para estudiar las diferencias entre ramas de enseñanza y años ha sido el Análisis Multivariado de la Varianza (MANOVA).

El MANOVA requiere que las variables dependientes no incumpla el requisito de normalidad y que las varianzas internas de los grupos sean iguales. Aunque raramente estos requisitos se satisfacen, desde un punto de vista práctico, y gracias a la robustez de los estadísticos que se usan, se pueden sacar conclusiones válidas incluso en situaciones de no normalidad y/o hesteroceasticidad (Arriaza Balmón, 2006).

De igual forma, para el análisis a posteriori de aquellas variables que no cumple los requisitos de normalidad y homogeneidad se ha optado por utilizar la Prueba Robusta de igualdad de Medias de Welch para el análisis de los efectos simples y el estadístico T3 de Dunnet cuando no se asumen varianzas iguales y complementariamente el estadístico Scheffer cuando se asuman varianzas iguales.

En el segundo apartado de resultados, para reducir las variables de estudio se ha utilizado el análisis de componentes principales con rotación varimax con la escala de frecuencia de uso de métodos docentes.

De igual forma se han recuperado las puntuaciones factoriales obtenidas en el capítulo cinco para la escala de importancia otorgada a las competencias y la escala de déficits percibidos en la formación de las competencias.

Nuevamente, en el apartado tres de resultados se utiliza el MANOVA como herramienta estadística para analizar las diferencias en la valoración de las competencias en función de la frecuencia de uso de los diferentes métodos docentes.

### **7.3. Resultados**

Los resultados se estructuran en tres subapartados, en el primero se analizan las diferencias en el uso de métodos de enseñanza por rama de conocimiento y año de cara a poner a prueba las hipótesis C7.H1 y C7.H2.

En un segundo subapartado se analizan los componentes principales de la escala de frecuencia de uso de métodos de enseñanza.

En el último apartado, con los componentes extraídos de la escala de frecuencia de uso de métodos de enseñanza se analiza la influencia de los diferentes tipos de metodologías en la valoración de las competencias para el empleo.

#### **7.3.1. Cambios en la frecuencia de uso de métodos de enseñanza según la percepción del alumnado.**

En la Tabla 59 se reflejan las puntuaciones medias, las desviaciones típicas y el número de casos válidos para la valoración de la frecuencia de uso de cada una de los métodos docentes por año y rama de conocimientos.

Del mismo modo en el Gráfico 9 se representa de manera más clara las diferencias entre 2008 y 2015 en la frecuencia de uso de los distintos métodos según la percepción del alumnado.

**Tabla 59. Frecuencia de uso de métodos docentes por año y rama de conocimiento**

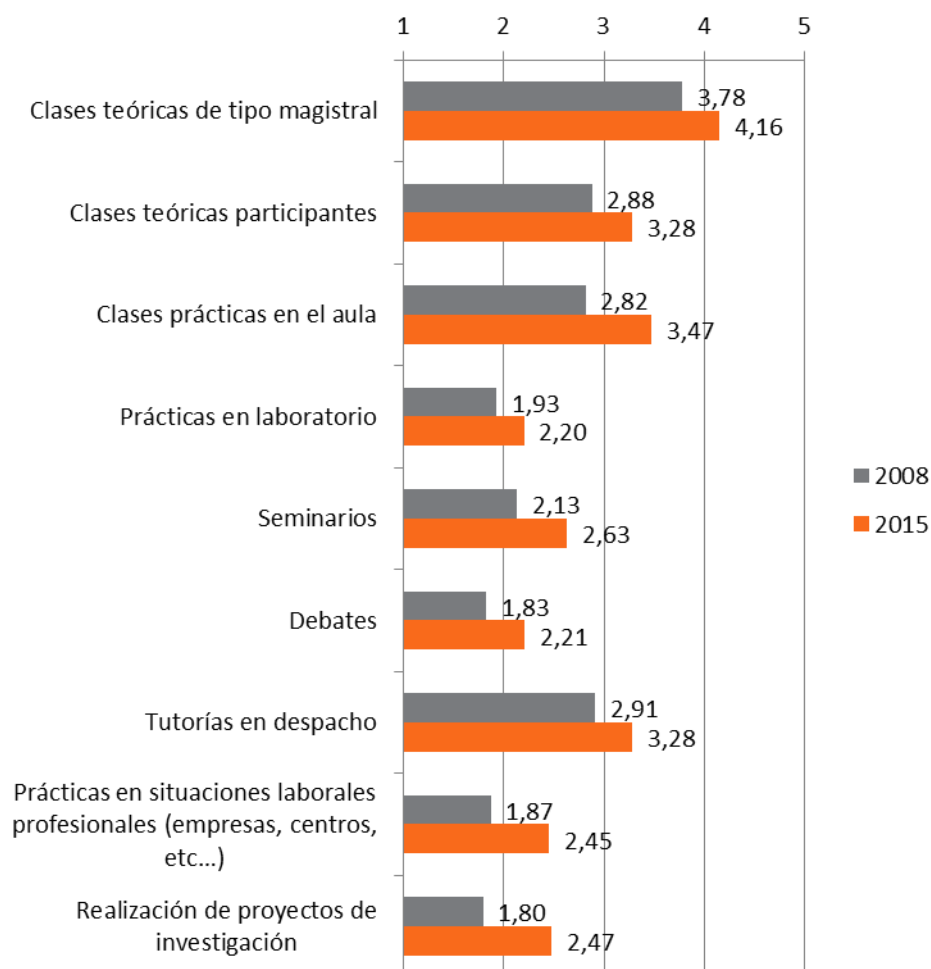
	2008			2015		
	$\bar{X}$	$\sigma$	N válido	$\bar{X}$	$\sigma$	N válido
<b>Clases teóricas de tipo magistral</b>	<b>3,776</b>	<b>1,175</b>	<b>1707</b>	<b>4,155</b>	<b>1,027</b>	<b>907</b>
Artes y Humanidades	3,321	1,209	109	3,481	1,115	104
Ciencias	4,240	1,073	121	4,346	1,008	52
Ciencias de la Salud	4,095	1,046	283	4,432	0,893	280
Ciencias Sociales y Jurídicas	3,739	1,147	831	4,100	1,044	241
Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura	3,592	1,252	363	4,139	0,979	230
<b>Clases teóricas participantes</b>	<b>2,881</b>	<b>0,938</b>	<b>1708</b>	<b>3,280</b>	<b>0,980</b>	<b>907</b>
Artes y Humanidades	2,853	0,970	109	3,529	1,070	104
Ciencias	2,934	1,006	121	3,327	1,232	52
Ciencias de la Salud	2,876	0,961	283	3,168	0,978	280
Ciencias Sociales y Jurídicas	3,044	0,870	833	3,349	0,896	241
Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura	2,500	0,930	362	3,222	0,943	230
<b>Clases prácticas en el aula</b>	<b>2,817</b>	<b>1,056</b>	<b>1709</b>	<b>3,471</b>	<b>1,078</b>	<b>907</b>
Artes y Humanidades	3,130	1,136	108	3,673	1,047	104
Ciencias	2,492	1,152	120	3,058	1,274	52
Ciencias de la Salud	2,738	1,075	282	3,521	1,117	280
Ciencias Sociales y Jurídicas	2,996	0,983	840	3,664	0,991	241
Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura	2,476	1,027	359	3,209	1,011	230
<b>Prácticas en laboratorio</b>	<b>1,931</b>	<b>1,227</b>	<b>1700</b>	<b>2,203</b>	<b>1,385</b>	<b>907</b>
Artes y Humanidades	1,390	0,814	105	1,721	1,074	104
Ciencias	3,744	0,927	121	3,000	1,283	52
Ciencias de la Salud	2,211	1,312	280	1,896	1,191	280
Ciencias Sociales y Jurídicas	1,265	0,651	831	1,207	0,576	241



	2008			2015		
	$\bar{X}$	$\sigma$	N válido	$\bar{X}$	$\sigma$	N válido
Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura	2,793	1,134	363	3,657	1,049	230
<b>Seminarios</b>	<b>2,134</b>	<b>1,028</b>	<b>1703</b>	<b>2,627</b>	<b>1,099</b>	<b>907</b>
Artes y Humanidades	2,321	1,044	109	2,760	1,110	104
Ciencias	2,686	0,796	121	2,865	1,189	52
Ciencias de la Salud	2,707	1,076	283	2,561	1,032	280
Ciencias Sociales y Jurídicas	1,886	0,991	830	2,934	1,206	241
Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura	2,014	0,872	360	2,274	0,915	230
<b>Debates</b>	<b>1,828</b>	<b>0,947</b>	<b>1707</b>	<b>2,211</b>	<b>1,000</b>	<b>907</b>
Artes y Humanidades	2,064	1,057	109	2,625	1,116	104
Ciencias	1,430	0,630	121	2,077	1,100	52
Ciencias de la Salud	1,749	0,902	283	2,214	1,011	280
Ciencias Sociales y Jurídicas	2,090	0,977	836	2,448	0,991	241
Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura	1,344	0,683	358	1,800	0,738	230
<b>Tutorías en despacho</b>	<b>2,913</b>	<b>1,070</b>	<b>1700</b>	<b>3,284</b>	<b>1,005</b>	<b>907</b>
Artes y Humanidades	2,617	1,034	107	3,106	0,965	104
Ciencias	2,950	1,040	121	3,365	1,085	52
Ciencias de la Salud	2,692	1,168	279	3,361	0,999	280
Ciencias Sociales y Jurídicas	3,041	1,044	831	3,203	1,019	241
Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura	2,865	1,026	362	3,339	0,988	230
<b>Prácticas en situaciones laborales profesionales (empresas, centros, etc...)</b>	<b>1,873</b>	<b>1,136</b>	<b>1704</b>	<b>2,451</b>	<b>1,119</b>	<b>907</b>
Artes y Humanidades	1,138	0,569	109	2,625	1,134	104
Ciencias	1,298	0,679	121	2,327	1,115	52
Ciencias de la Salud	2,812	1,354	282	2,629	1,229	280
Ciencias Sociales y Jurídicas	1,909	1,076	831	2,324	1,131	241
Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura	1,471	0,792	361	2,317	0,910	230

	2008			2015		
	$\bar{X}$	$\sigma$	N válido	$\bar{X}$	$\sigma$	N válido
<b>Realización de proyectos de investigación</b>	<b>1,796</b>	<b>0,979</b>	<b>1702</b>	<b>2,474</b>	<b>1,136</b>	<b>907</b>
Artes y Humanidades	1,750	0,908	108	2,385	1,143	104
Ciencias	2,099	1,091	121	2,654	1,203	52
Ciencias de la Salud	1,827	1,032	283	2,832	1,208	280
Ciencias Sociales y Jurídicas	1,776	0,959	830	2,407	1,100	241
Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura	1,728	0,946	360	2,109	0,921	230

**Gráfico 9. Frecuencia percibida en el uso de métodos de enseñanza en 2008 y 2015**



Para analizar las diferencias en el uso de métodos de enseñanza se ha optado por realizar un análisis multivariado de la varianza (MANOVA) utilizando como factores independientes el año y la rama de conocimiento.

El MANOVA requiere que las variables dependientes no incumpla el requisito de normalidad y que las varianzas internas de los grupos sean iguales. Aunque raramente estos requisitos se satisfacen, desde un punto de vista práctico, y gracias a la robustez de los estadísticos que se usan, se pueden sacar conclusiones válidas incluso en situaciones de no normalidad y/o heterocedasticidad (Arriaza Balmón, 2006).

**Tabla 60. Pruebas de Homogeneidad de las Varianzas para la Frecuencia de Uso de Métodos de enseñanza por año y rama de conocimiento**

	<b>Prueba de Homogeneidad de Varianzas</b>
Clases teóricas de tipo magistral	Bartlett-Box $F(9;1780200) = 5,51600, p \leq 0,000$
Clases teóricas participantes	Bartlett-Box $F(9;1780200) = 2,81551, P \leq 0,003$
Clases prácticas en el aula	Bartlett-Box $F(9;1780200) = 2,25328, P \leq 0,016$
Prácticas en laboratorio	Bartlett-Box $F(9;1780200) = 46,11628, P \leq 0,000$
Seminarios	Bartlett-Box $F(9;1780200) = 6,05861, P \leq 0,000$
Debates	Bartlett-Box $F(9;1780200) = 15,33473, P \leq 0,000$
Tutorías en despacho	Bartlett-Box $F(9;1780200) = 1,25338, P \leq 0,257$
Prácticas en situaciones laborales profesionales (empresas, centros, etc...)	Bartlett-Box $F(9;1780200) = 22,80003, P \leq 0,000$
Realización de proyectos de investigación	Bartlett-Box $F(9;1780200) = 5,00461, P \leq 0,000$
Prueba multivariante de homogeneidad de las matrices de dispersión	Boxs M = 1766,34114 $F(405;649389) = 4,25671, P \leq 0,000$ Chi-Square with 405 DF = 1725,06829, $P \leq 0,000$

En el caso que nos ocupa, el estadístico Barlett-Box arroja una probabilidad inferior a 0,05 para la mayoría de las variables analizadas y del mismo modo la Prueba Multivariante de Homogeneidad de las matrices de dispersión es significativa (ver Tabla 60).

Este hecho nos obliga a tomar con cautela los resultados sobre los efectos de interacción que se exponen continuación. Del mismo modo nos hace optar por la Prueba Robusta de Igualdad de Medias de Welch para el análisis de los efectos simples y el estadístico T3 de Dunnet para el análisis de los contrastes específicos entre los niveles de aquellas variables donde no se asumen varianzas iguales y complementariamente el estadístico Scheffer cuando se asuman varianzas iguales.

Se comprueba la significación global multivariada con una lambda de Wilks:  $\Lambda = 0,80179$   $F(36, 10146) = 16,045$   $p \leq 0,000$ . Por tanto existe una interacción significativa entre rama de enseñanza y año teniendo en cuenta la valoración del alumnado en la frecuencia de uso de las 9 métodos de enseñanza analizadas.

El número de dimensiones (funciones canónicas) posibles en este efecto es 4 (para 2 valores de año y 5 valores de ramas de enseñanza). Los valores propios de estas cuatro posibles funciones de la interacción reflejan que, la primera explica un 52,7% de la varianza debida a la interacción, la segunda explica el 33,8%, la tercera el 12,8% y la cuarta el 0,82% restante.

Con el análisis de discriminación residual se comprueba que sólo las tres primeras funciones son significativas. Sin embargo, ninguno de los coeficientes de correlación canónica de las distintas funciones supera el 0,4.

Atendiendo a los coeficientes de estructura (ver Tabla 61), la naturaleza de la primera y tercera función de la interacción está marcada claramente por Prácticas en Laboratorios y Prácticas en situaciones Laborales Profesionales que explican respectivamente el 35,8% y el 32,5% de la varianza común de la primera función, así como el 42,5% y el 33,1% en el caso de la tercera función.

**Tabla 61. Correlaciones entre métodos de enseñanza y funciones canónicas del efecto de interacción**

	1	2	3
Clases teóricas de tipo magistral	-,064	-,026	,255
Clases teóricas participantes	-,275	-,129	,022
Clases prácticas en el aula	,030	-,059	,160
Prácticas en laboratorio	-,599	-,144	,652
Seminarios	-,109	,764	,150
Debates	-,035	-,089	-,203
Tutorías en despacho	,041	-,290	-,033
Prácticas en situaciones laborales profesionales (empresas, centros, etc...)	-,570	,131	-,576
Realización de proyectos de investigación	,257	-,107	-,010

La segunda función está marcada prácticamente en solitario por Seminarios que explica el 58,4% de la varianza común.

**Tabla 62. Estadísticos Univariados del Efecto de Interacción de Año y Rama de Conocimiento en la frecuencia de uso de los métodos de enseñanza**

Frecuencia de uso de Método Docente	Efecto de la interacción
Clases teóricas de tipo magistral	F(4;2546)= 1,679 p≤0,152
Clases teóricas participantes	F(4;2546)= 6,697 p≤0,000
Clases prácticas en el aula	F(4;2546)= 0,776 p≤0,540
Prácticas en laboratorio	F(4;2546)= 36,882 p≤0,000
Seminarios	F(4;2546)= 30,403 p≤0,000
Debates	F(4;2546)= 1,267 p≤0,280
Tutorías en despacho	F(4;2546)= 4,390 p≤0,002
Prácticas en situaciones laborales profesionales (empresas, centros, etc...)	F(4;2546)= 32,343 p≤0,000
Realización de proyectos de investigación	F(4;2546)= 6,396 p≤0,000

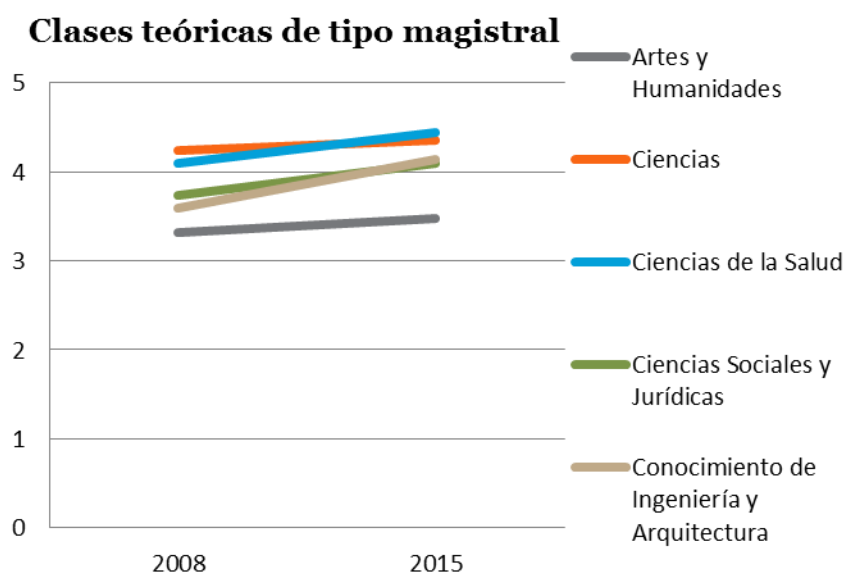
Los estadísticos univariados reflejan el efecto de la interacción de año y rama de conocimiento para cada uno de los métodos de enseñanza. Los resultados reflejan que no hay una interacción significativa para un nivel del 5% entre año y rama de conocimiento para la Frecuencia de uso de Clases de tipo

Magistral, Frecuencia de uso de prácticas en el aula, Frecuencia de uso de debates. Sin embargo si hay interacción significativa para el resto de métodos de enseñanza tal y como se aprecia en la Tabla 62.

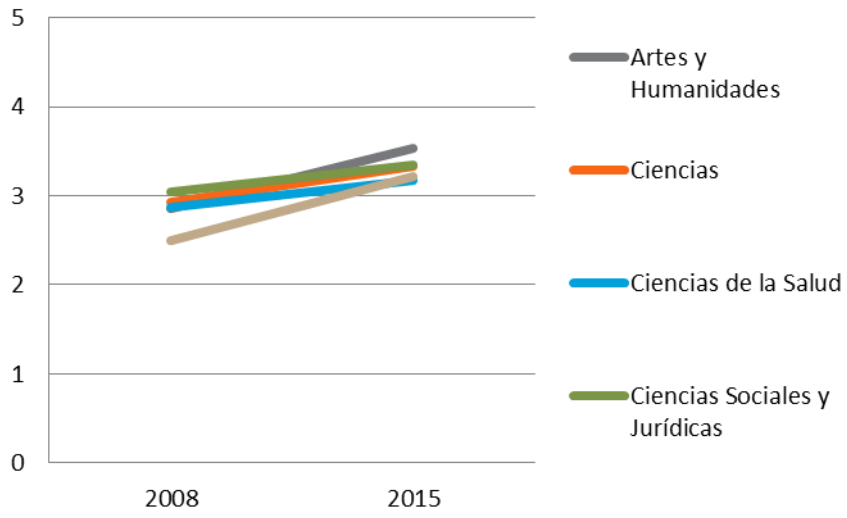
A continuación se pasa a explicar el análisis detallado de la interacción analizando primero los efectos simples y posteriormente los contrastes específicos.

Para facilitar la interpretación de la interacción y de las pruebas que van a continuación, se representa en el Gráfico 10 las medias por niveles de año y rama de conocimiento de la frecuencia de uso de cada uno de los métodos de docencia.

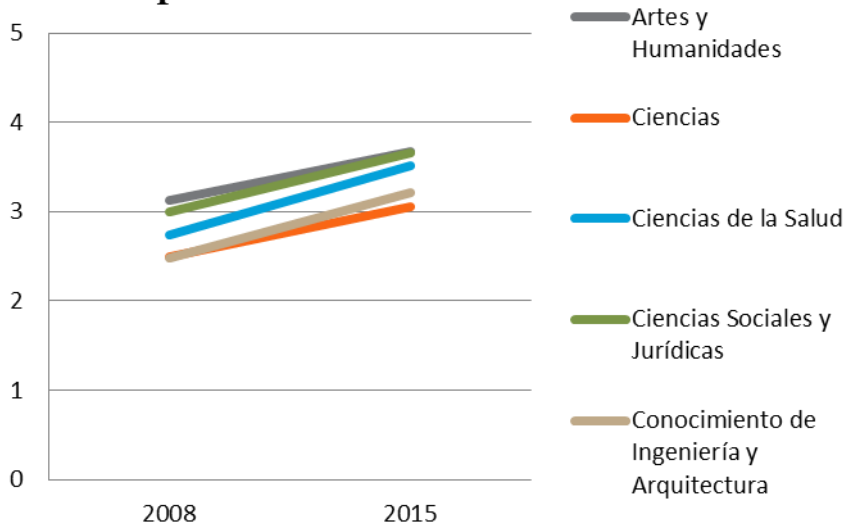
**Gráfico 10. Frecuencias de uso de metodologías docentes por rama de conocimiento y año.**



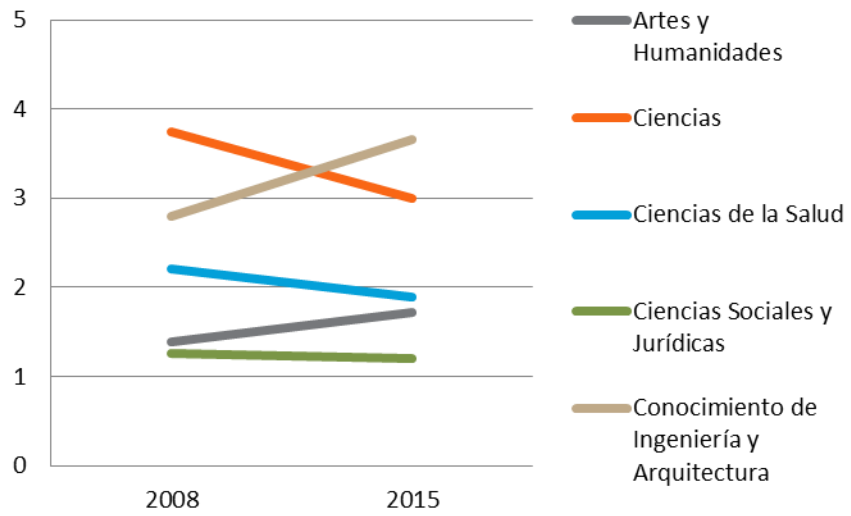
### Clases teóricas participantes



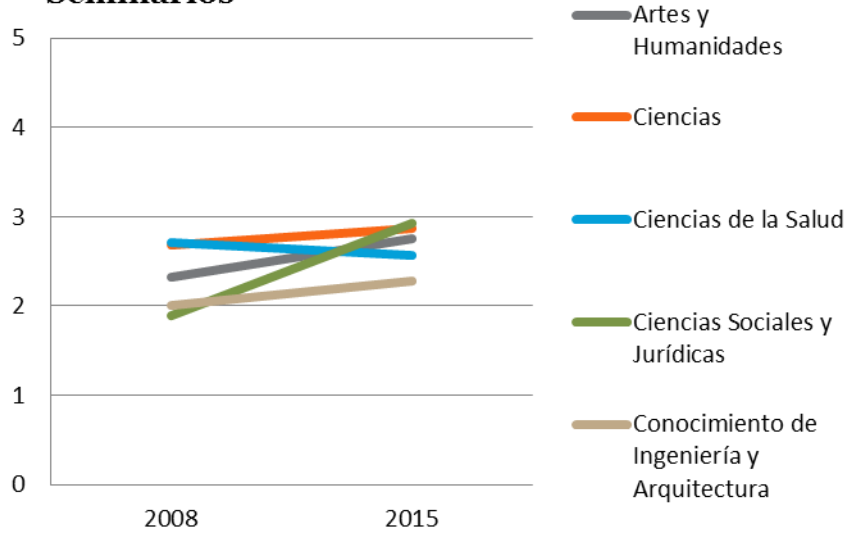
### Clases prácticas en el aula



### Prácticas en laboratorio

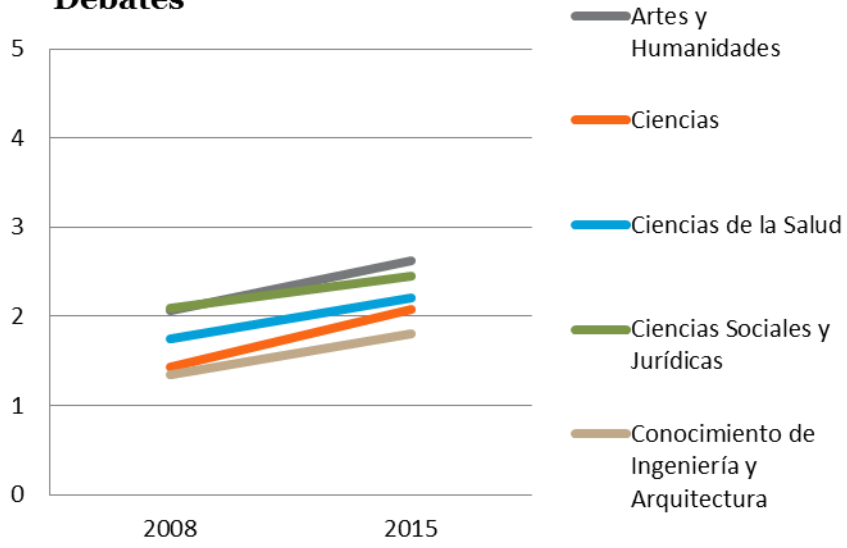


### Seminarios

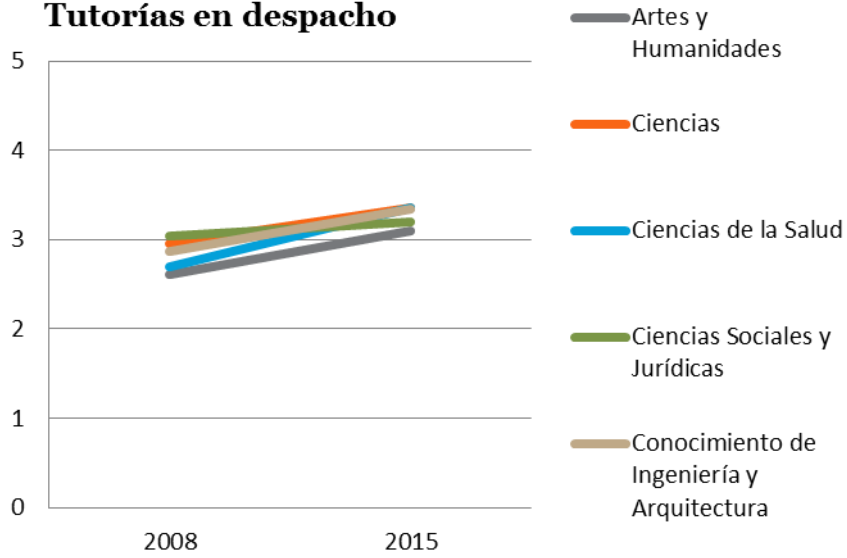




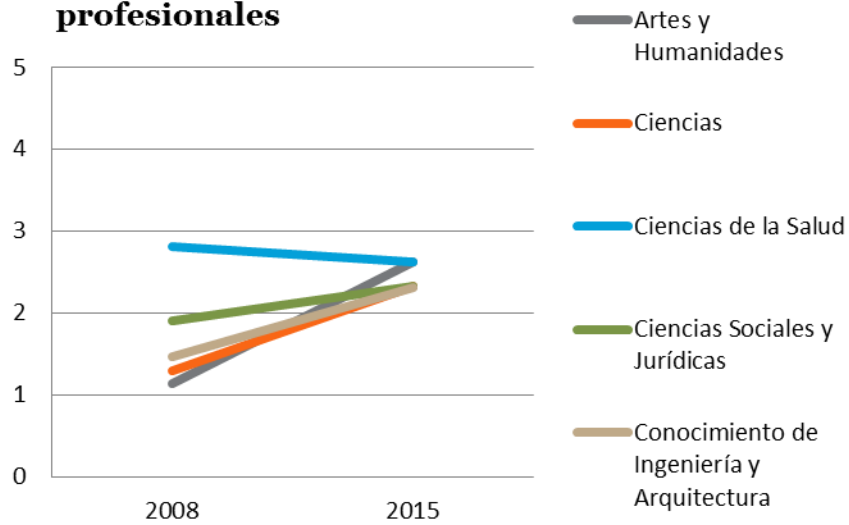
### Debates



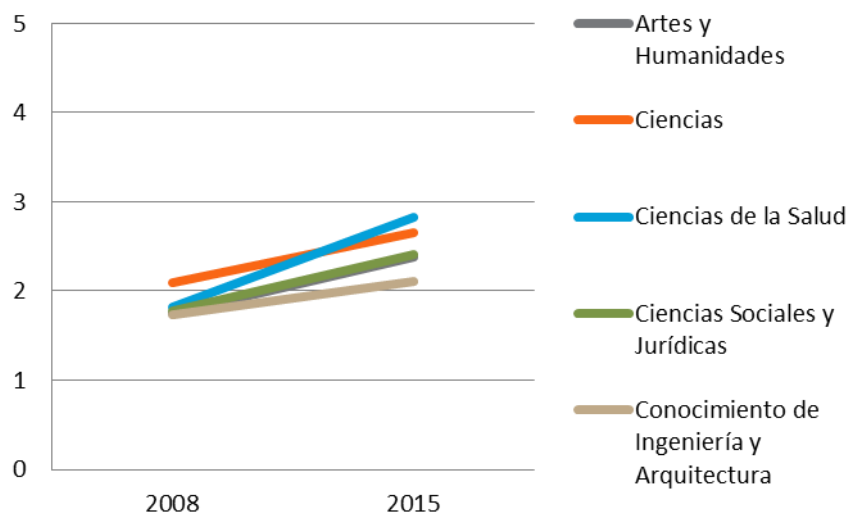
### Tutorías en despacho



### Prácticas en situaciones laborales profesionales



### Realización de proyectos de investigación



El análisis de los efectos simples permite identificar si existen diferencias significativas entre el 2008 y el 2015 para cada rama de conocimiento, así como entre las ramas de conocimientos en 2008 y en 2005.

En este estudio nos interesa sobretodo analizar el cambio en el uso de métodos de enseñanza entre 2008 y 2015, por lo que se omite el análisis de las diferencias entre las distintas ramas de enseñanza para el año 2008, en todo

caso si puede ser relevante analizar las diferencias entre ramas de enseñanza en 2015.

A continuación se analizan las diferencias en la frecuencia de uso de las diferentes metodologías entre 2008 y 2015 por cada una de las ramas de enseñanza.

Debido a que la mayoría de las variables dependientes no cumplen el criterio de homogeneidad se ha optado por analizar los efectos simples mediante la prueba de robusta de igualdad de medias de Welch y los contrastes específicos a posteriori de Scheffé cuando se asumen varianzas iguales y T3 de Dunnett cuando no se asumen varianzas iguales.

#### ***7.3.1.1. Diferencias entre 2008 y 2015 en la rama de Artes y Humanidades.***

En la rama de artes y humanidades se observa que en 2015 el alumno percibe un mayor uso de todos los métodos de enseñanza. Sin embargo, las diferencias son sólo significativas para Clases prácticas en el aula; Tutorías en despacho y Prácticas en situaciones laborales profesionales (empresas, centros, etc...). Llama la atención el hecho de que en comparación con las demás ramas sólo en artes y humanidades es la única donde las clases teóricas magistrales no son las que se utilizan con más frecuencia.

**Gráfico 11. Diferencias de uso de metodología docente en Artes y Humanidades**



**Tabla 63. Diferencias entre 2008 y 2015 en el uso de metodología docente en Artes y Humanidades**

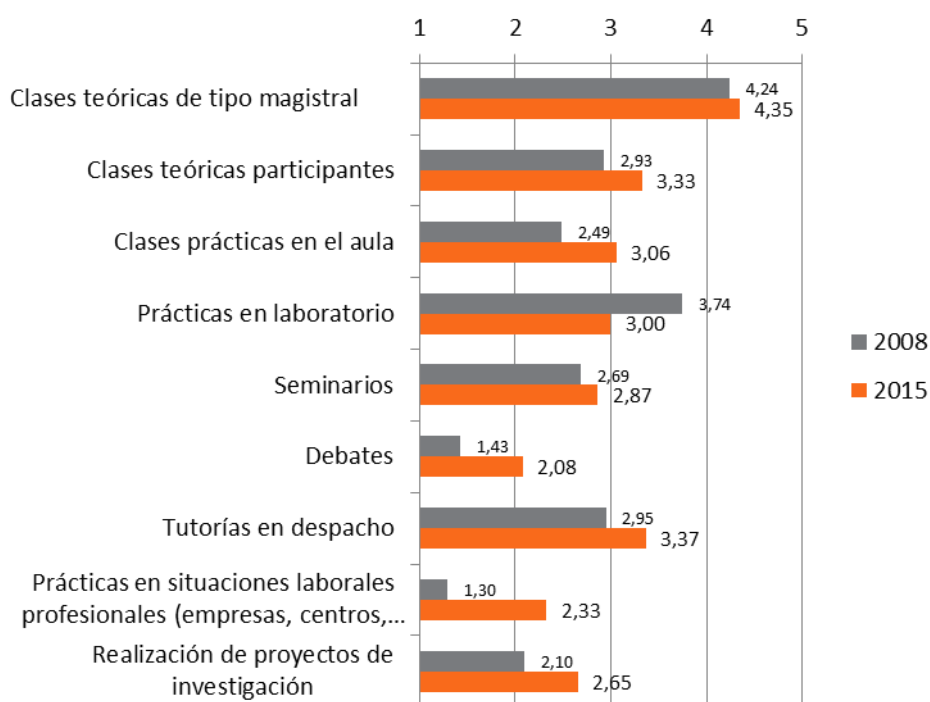
	Prueba	FASINT.	gl1	gl2	Sig.
Clases teóricas de tipo magistral	Welch	3,040	1	43,061	,088
	Brown-Forsythe	3,040	1	43,061	,088
Clases teóricas participantes	Welch	2,382	1	42,326	,130
	Brown-Forsythe	2,382	1	42,326	,130
Clases prácticas en el aula	Welch	18,601	1	42,690	,000
	Brown-Forsythe	18,601	1	42,690	,000
Prácticas en laboratorio	Welch	,001	1	46,636	,971
	Brown-Forsythe	,001	1	46,636	,971
Seminarios	Welch	,000	1	39,006	,983
	Brown-Forsythe	,000	1	39,006	,983
Debates	Welch	3,416	1	42,228	,072
	Brown-Forsythe	3,416	1	42,228	,072
Tutorías en despacho	Welch	17,134	1	43,929	,000
	Brown-Forsythe	17,134	1	43,929	,000
Prácticas en situaciones laborales profesionales (empresas, centros, etc...)	Welch	8,833	1	45,395	,005
	Brown-Forsythe	8,833	1	45,395	,005
Realización de proyectos de investigación	Welch	,243	1	48,683	,624
	Brown-Forsythe	,243	1	48,683	,624

### 7.3.1.2. Diferencias entre 2008 y 2015 en la rama de Ciencias.

En la rama de Ciencias si se aprecian diferencias significativas en la mayoría de métodos docentes, así el alumnado en 2015 percibe un mayor uso que el alumnado de 2008 en Clases teóricas participantes; Clases prácticas en el aula; Debates; Tutorías en despacho; Prácticas en situaciones laborales profesionales (empresas, centros, etc...); Realización de proyectos de investigación.

En cambio, parece que en 2015 el alumnado percibe un menor uso de las Prácticas de laboratorio frente al alumnado de 2008.

**Gráfico 12. Diferencias de uso de metodología docente en Ciencias**



**Tabla 64. Diferencias entre 2008 y 2015 en el uso de metodología docente en la rama de Ciencias**

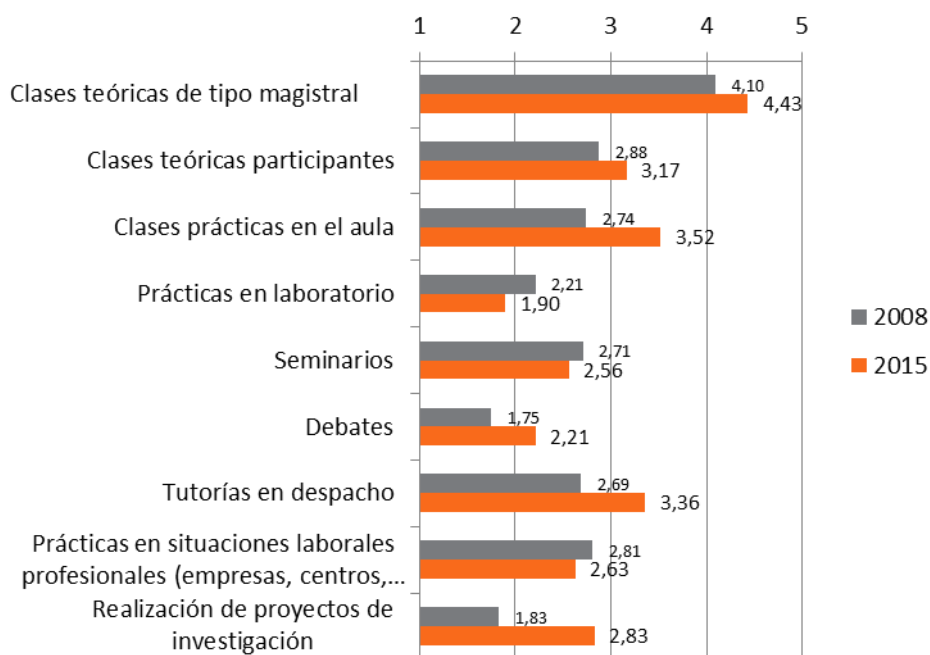
	<b>Prueba</b>	<b>F<sub>ASINT.</sub></b>	<b>gl1</b>	<b>gl2</b>	<b>Sig.</b>
Clases teóricas de tipo magistral	Welch	0,391	1	102,448	,533
	Brown-Forsythe	0,391	1	102,448	,533
Clases teóricas participantes	Welch	4,112	1	81,562	,046
	Brown-Forsythe	4,112	1	81,562	,046
Clases prácticas en el aula	Welch	7,575	1	88,760	,007
	Brown-Forsythe	7,575	1	88,760	,007
Prácticas en laboratorio	Welch	14,269	1	74,821	,000
	Brown-Forsythe	14,269	1	74,821	,000
Seminarios	Welch	,993	1	71,433	,322
	Brown-Forsythe	,993	1	71,433	,322
Debates	Welch	15,778	1	65,848	,000
	Brown-Forsythe	15,778	1	65,848	,000
Tutorías en despacho	Welch	5,453	1	93,018	,022
	Brown-Forsythe	5,453	1	93,018	,022
Prácticas en situaciones laborales profesionales (empresas, centros, etc...)	Welch	38,213	1	67,798	,000
	Brown-Forsythe	38,213	1	67,798	,000
Realización de proyectos de investigación	Welch	8,171	1	88,727	,005
	Brown-Forsythe	8,171	1	88,727	,005

### **7.3.1.3. Diferencias entre 2008 y 2015 en la rama de Ciencias de la Salud.**

En la rama de Ciencias de la Salud se detectan diferencias significativas entre 2008 y 2015 en todos los métodos docentes salvo en prácticas en laboratorio. Los datos apuntan a que el alumnado de 2015 percibe una mayor frecuencia en el uso de Clases teóricas de tipo magistral; Clases teóricas participantes; Clases prácticas en el aula; Debates; Tutorías en despacho; Realización de proyectos de investigación.

En cambio, parece que el alumnado de 2008 percibía una mayor frecuencia de uso las Prácticas en laboratorio.

**Gráfico 13. Diferencias de uso de metodología docente en Ciencias de la Salud**



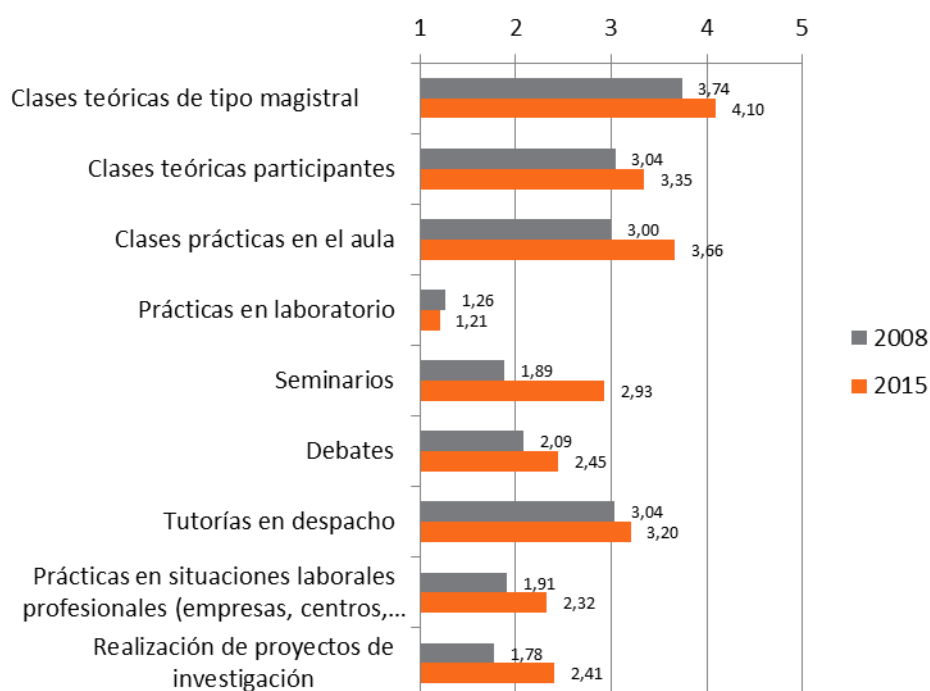
**Tabla 65. Diferencias entre 2008 y 2015 en el uso de metodología docente en la rama de Ciencias de la Salud**

	Prueba	FASINT.	gl1	gl2	Sig.
Clases teóricas de tipo magistral	Welch	16,885	1	549,351	,000
	Brown-Forsythe	16,885	1	549,351	,000
Clases teóricas participantes	Welch	12,713	1	560,554	,000
	Brown-Forsythe	12,713	1	560,554	,000
Clases prácticas en el aula	Welch	71,868	1	558,852	,000
	Brown-Forsythe	71,868	1	558,852	,000
Prácticas en laboratorio	Welch	8,803	1	552,854	,003
	Brown-Forsythe	8,803	1	552,854	,003
Seminarios	Welch	2,700	1	560,440	,101
	Brown-Forsythe	2,700	1	560,440	,101
Debates	Welch	33,178	1	552,413	,000
	Brown-Forsythe	33,178	1	552,413	,000
Tutorías en despacho	Welch	52,905	1	543,323	,000
	Brown-Forsythe	52,905	1	543,323	,000
Prácticas en situaciones laborales profesionales (empresas, centros, etc...)	Welch	2,831	1	555,560	,093
	Brown-Forsythe	2,831	1	555,560	,093
Realización de proyectos de investigación	Welch	112,578	1	545,884	,000
	Brown-Forsythe	112,578	1	545,884	,000

### 7.3.1.4. *Diferencias entre 2008 y 2015 en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.*

En la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas se observa que el alumnado de 2015 percibe una mayor frecuencia en el uso de todos los métodos docentes salvo en prácticas en laboratorio donde las diferencias no son significativas.

**Gráfico 14. Diferencias de uso de metodología docente en Ciencias Sociales y Jurídicas**





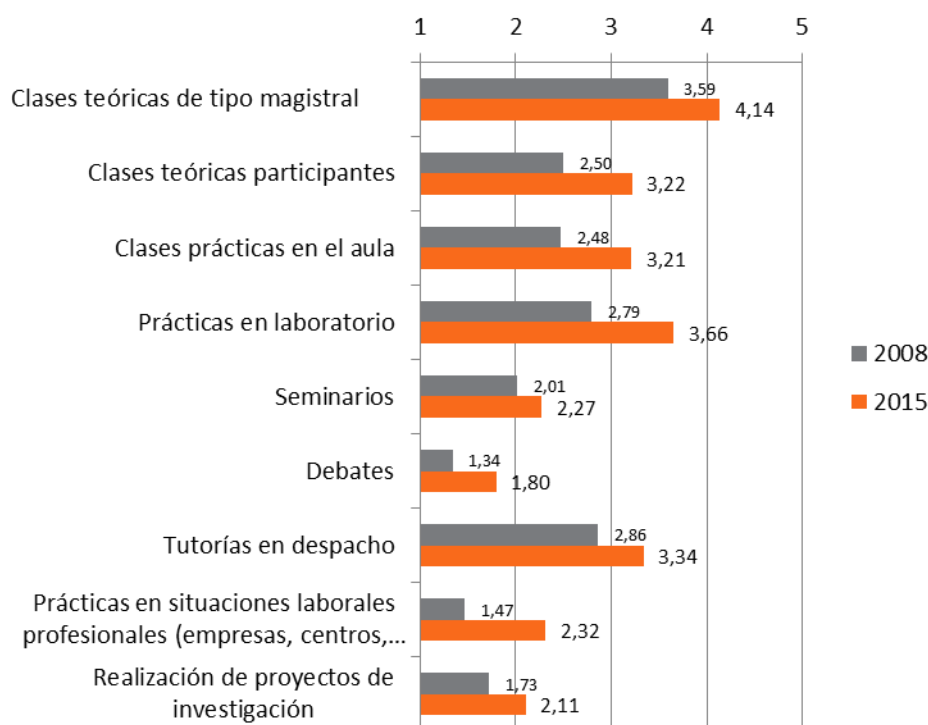
**Tabla 66. Diferencias entre 2008 y 2015 en el uso de metodología docente en la rama de Ciencias sociales y Jurídicas**

	Prueba	F <sub>ASINT.</sub>	gl1	gl2	Sig.
Clases teóricas de tipo magistral	Welch	21,307	1	422,517	,000
	Brown-Forsythe	21,307	1	422,517	,000
Clases teóricas participantes	Welch	21,814	1	380,492	,000
	Brown-Forsythe	21,814	1	380,492	,000
Clases prácticas en el aula	Welch	85,233	1	385,832	,000
	Brown-Forsythe	85,233	1	385,832	,000
Prácticas en laboratorio	Welch	1,739	1	433,550	,188
	Brown-Forsythe	1,739	1	433,550	,188
Seminarios	Welch	152,223	1	339,592	,000
	Brown-Forsythe	152,223	1	339,592	,000
Debates	Welch	24,638	1	384,572	,000
	Brown-Forsythe	24,638	1	384,572	,000
Tutorías en despacho	Welch	4,695	1	397,809	,031
	Brown-Forsythe	4,695	1	397,809	,031
Prácticas en situaciones laborales profesionales (empresas, centros, etc...)	Welch	25,731	1	375,186	,000
	Brown-Forsythe	25,731	1	375,186	,000
Realización de proyectos de investigación	Welch	64,959	1	352,737	,000
	Brown-Forsythe	64,959	1	352,737	,000

### **7.3.1.5. Diferencias entre 2008 y 2015 en la rama de Conocimientos de Ingeniería y Arquitectura.**

En la rama de conocimientos de Ingeniería y Arquitectura se observa que el alumnado de 2015 percibe significativamente más frecuencia en el uso de todos los métodos docentes. Cabe resaltar que las diferencias encontradas en esta rama son considerablemente mayores que en las demás ramas de conocimiento, tal y como se refleja en el Gráfico 15.

**Gráfico 15. Diferencias de uso de metodología docente en Conocimientos de Ingeniería y Arquitectura**



**Tabla 67. Diferencias entre 2008 y 2015 en el uso de metodología docente en la rama de Conocimientos de Ingeniería y Arquitectura**

	Prueba	FASINT.	gl1	gl2	Sig.
Clases teóricas de tipo magistral	Welch	35,230	1	565,432	,000
	Brown-Forsythe	35,230	1	565,432	,000
Clases teóricas participantes	Welch	83,230	1	482,685	,000
	Brown-Forsythe	83,230	1	482,685	,000
Clases prácticas en el aula	Welch	72,678	1	493,859	,000
	Brown-Forsythe	72,678	1	493,859	,000
Prácticas en laboratorio	Welch	89,495	1	515,128	,000
	Brown-Forsythe	89,495	1	515,128	,000
Seminarios	Welch	11,754	1	470,705	,001
	Brown-Forsythe	11,754	1	470,705	,001
Debates	Welch	56,700	1	460,959	,000
	Brown-Forsythe	56,700	1	460,959	,000
Tutorías en despacho	Welch	31,466	1	501,245	,000
	Brown-Forsythe	31,466	1	501,245	,000
Prácticas en situaciones laborales profesionales (empresas, centros, etc...)	Welch	134,112	1	438,335	,000
	Brown-Forsythe	134,112	1	438,335	,000

	<b>Prueba</b>	<b>F<sub>ASINT.</sub></b>	<b>gl1</b>	<b>gl2</b>	<b>Sig.</b>
Realización de proyectos de investigación	Welch	23,498	1	497,551	,000
	Brown-Forsythe	23,498	1	497,551	,000

**7.3.1.6. Diferencias en la frecuencia de uso de los métodos docentes entre las ramas de conocimiento en 2008 y en 2015.**

La prueba robusta de igualdad de Welch y la prueba de Brown-Forsythe indica la existencia de diferencias significativas en 2008 entre las ramas de enseñanza para todos los métodos docentes (ver Tabla 68).

**Tabla 68. Pruebas robustas de igualdad de las medias de métodos docentes por rama de enseñanza para 2008**

	<b>Prueba</b>	<b>F<sub>ASINT.</sub></b>	<b>gl1</b>	<b>gl2</b>	<b>Sig.</b>
Clases teóricas de tipo magistral	Welch	18,004	4	405,444	,000
	Brown-Forsythe	17,274	4	800,470	,000
Clases teóricas participantes	Welch	22,462	4	395,375	,000
	Brown-Forsythe	20,538	4	739,519	,000
Clases prácticas en el aula	Welch	21,535	4	390,565	,000
	Brown-Forsythe	19,805	4	699,666	,000
Prácticas en laboratorio	Welch	332,385	4	372,367	,000
	Brown-Forsythe	266,483	4	864,106	,000
Seminarios	Welch	49,952	4	408,840	,000
	Brown-Forsythe	51,636	4	788,942	,000
Debates	Welch	66,167	4	415,996	,000
	Brown-Forsythe	57,100	4	641,682	,000
Tutorías en despacho	Welch	7,998	4	399,117	,000
	Brown-Forsythe	8,307	4	827,722	,000
Prácticas en situaciones laborales profesionales (empresas, centros, etc...)	Welch	98,380	4	449,949	,000
	Brown-Forsythe	121,589	4	949,658	,000
Realización de proyectos de investigación	Welch	2,991	4	399,637	,019
	Brown-Forsythe	3,457	4	769,207	,008

La prueba de homogeneidad de varianzas ha sido significativa para todas los métodos docentes salvo para Realización de Proyectos de Investigación, por tanto para esta variable se asumen varianzas iguales y la significación del contraste se valora con el estadístico de Scheffé, en cambio para el resto de contraste se utiliza el estadístico T3 de Dunnet.

En la Tabla 69 se muestran las diferencias entre ramas de enseñanza para cada método docente marcando con “\*” y con un relleno verde claro aquellas donde se ha obtenido una significación para un nivel de alfa ajustado de 0,00639.

**Tabla 69. Diferencias en la frecuencia de uso de métodos docentes entre ramas de conocimiento en 2008**

	Art-C	Art-CS	Art-CSJ	Art-Ing	C-CS	C-CSJ	C-Ing	CS-CSJ	CS-Ing	CSJ-Ing
C. magistral	-0,919*	-0,774*	-0,418	-0,271	0,144	0,501*	0,647*	0,357*	0,503*	0,147
C. participante	-0,081	-0,023	-0,191	0,353	0,058	-0,111	0,434*	-0,168	0,376*	0,544*
Practicas Aula	0,638*	0,392	0,133	0,653*	-0,246	-0,505*	0,015	-0,259*	0,261	0,52*
Prac. Laboratorio	-2,353*	-0,82*	0,126	-1,403*	1,533*	2,479*	0,95*	0,946*	-0,583*	-1,529*
Seminarios	-0,365	-0,386	0,436*	0,307	-0,021	0,8*	0,672*	0,821*	0,693*	-0,128
Debates	0,634*	0,315	-0,025	0,721*	-0,319*	-0,66*	0,086	-0,341*	0,406*	0,746*
Tutorias	-0,334	-0,075	-0,424*	-0,248	0,259	-0,091	0,086	-0,349*	-0,173	0,176
Prac. laborales	-0,16	-1,674*	-0,771*	-0,333*	-1,515*	-0,611*	-0,173	0,904*	1,341*	0,438*
Proyectos Inv.	-0,349	-0,077	-0,026	0,022	0,272	0,323	0,371	0,051	0,099	0,048

Art = Artes y Humanidades; C = Ciencias; CS = Ciencias de la salud; CSJ= Ciencias Sociales y Jurídicas; Ing = Conocimientos de Ingeniería y Arquitectura

En 2015, la prueba robusta de igualdad de Welch y la prueba de Brown-Forsythe indica la existencia de diferencias significativas entre las ramas de enseñanza para todos los métodos docentes salvo en Tutorías en Despacho (ver Tabla 70).

La prueba de homogeneidad de varianzas ha sido significativa para todas los métodos docentes salvo para Prácticas en el Aula y Tutorías en Despacho, por tanto para estas variables se asumen varianzas iguales y la significación del contraste se valora con el estadístico de Scheffé, en cambio para el resto de contraste se utiliza el estadístico T3 de Dunnet.

**Tabla 70. Pruebas robustas de igualdad de las medias de métodos docentes por rama de enseñanza para 2015**

	<b>Prueba</b>	<b>F<sub>ASINT.</sub></b>	<b>gl1</b>	<b>gl2</b>	<b>Sig.</b>
Clases teóricas de tipo magistral	Welch	16,456	4	250,682	,000
	Brown-Forsythe	17,330	4	476,594	,000
Clases teóricas participantes	Welch	2,891	4	247,225	,023
	Brown-Forsythe	2,750	4	345,104	,028
Clases prácticas en el aula	Welch	8,555	4	250,373	,000
	Brown-Forsythe	7,970	4	376,116	,000
Prácticas en laboratorio	Welch	253,789	4	240,141	,000
	Brown-Forsythe	174,932	4	333,308	,000
Seminarios	Welch	12,959	4	250,114	,000
	Brown-Forsythe	11,819	4	429,988	,000
Debates	Welch	23,142	4	247,207	,000
	Brown-Forsythe	17,452	4	395,988	,000
Tutorías en despacho	Welch	1,915	4	253,238	,108
	Brown-Forsythe	1,838	4	455,169	,120
Prácticas en situaciones laborales profesionales (empresas, centros, etc...)	Welch	4,085	4	253,267	,003
	Brown-Forsythe	4,233	4	494,571	,002
Realización de proyectos de investigación	Welch	15,120	4	251,151	,000
	Brown-Forsythe	13,903	4	438,729	,000

En la Tabla 71 se muestran las diferencias entre ramas de enseñanza para cada método docente marcando con “\*” y con un relleno verde claro aquellas donde se ha obtenido una significación para un nivel de alfa ajustado de 0,00639.

Una comparación visual de la Tabla 69 y la Tabla 71 deja de manifiesto que en 2015 son mucho menores las diferencias en el uso de métodos de enseñanza entre las distintas ramas de conocimiento, así, mientras que en 2008 se detectaron en conjunto 44 diferencias significativas, en 2015 el número de diferencias significativas detectadas en conjunto se reduce a 23.

Principalmente se observa que es la frecuencia de prácticas laborales y de prácticas en el aula donde mayor se reduce la diferencia entre ramas de enseñanza de 2008 a 2015. Estos resultados confirman que la implementación de los nuevos planes de estudio acordes con el marco del EEES ha ajustado en

cierto modo la metodología docente entre las diferentes ramas de enseñanza, siendo la formación práctica donde más se ha enfatizado.

De todos modos, no se puede obviar que desde la percepción del alumnado, las clases teóricas de tipo magistral eran y siguen siendo el método docente predominante en la formación universitaria.

**Tabla 71. Diferencias en la frecuencia de uso de métodos docentes entre ramas de conocimiento en 2015**

	Art-C	Art-CS	Art-CSJ	Art-Ing	C-CS	C-CSJ	C-Ing	CS-CSJ	CS-Ing	CSJ-Ing
C. magistral	-0,865*	-0,951*	-0,619*	-0,658*	-0,086	0,247	0,207	0,333*	0,293*	-0,04
C. participante	0,202	0,361	0,18	0,307	0,159	-0,022	0,105	-0,181	-0,054	0,127
Practicas Aula	0,615	0,152	0,009	0,464	-0,464	-0,606	-0,151	-0,142	0,313	0,455*
Prac. Laboratorio	-1,279*	-0,175	0,514*	-1,935*	1,104*	1,793*	-0,657	0,689*	-1,76*	-2,449*
Seminarios	-0,106	0,199	-0,174	0,486*	0,305	-0,068	0,591	-0,373*	0,287	0,66*
Debates	0,548	0,411	0,177	0,825*	-0,137	-0,371	0,277	-0,234	0,414*	0,648*
Tutorias	-0,26	-0,255	-0,098	-0,233	0,005	0,162	0,026	0,157	0,022	-0,136
Prac. laborales	0,298	-0,004	0,301	0,308	-0,302	0,003	0,01	0,305	0,311	0,006
Proyectos Inv.	-0,269	-0,448	-0,022	0,276	-0,178	0,247	0,545	0,426*	0,723*	0,298

Art = Artes y Humanidades; C = Ciencias; CS = Ciencias de la salud; CSJ= Ciencias Sociales y Jurídicas; Ing = Conocimientos de Ingeniería y Arquitectura

### 7.3.2. Análisis de componentes principales de la escala de métodos de enseñanza

De cara a analizar en sucesivos apartados las relaciones entre la frecuencia de uso de los diferentes métodos de enseñanza y la valoración de las competencias para el empleo, las expectativas laborales y la satisfacción con la carrera, resulta conveniente simplificar o agrupar los diferentes métodos de enseñanza en componentes teóricamente lógicos.

Se ha utilizado el análisis de componente como herramienta estadística para extraer una estructura lógica para hacer comparaciones.

Un primer análisis de los componentes principales de la varianza de la escala de frecuencia de uso de métodos de enseñanza mediante rotación varimax dio como resultado dos factores que explicaban el 43,02% de la varianza, sin embargo, se ha forzado la extracción a 3 factores que explican el 53,97%.

La justificación de forzar la extracción de este análisis, se encuentra en que en la extracción inicial, uno de los dos factores obtenidos aglutinaban principalmente los métodos participativos en aula junto con los de corte más profesionalizador, en cambio el otro factor era explicado principalmente por las prácticas de laboratorio y las clases magistrales, al forzar la extracción a tres factores además de incrementar la varianza explicada aparece una estructura teórica más acorde con nuestros planteamientos teóricos.

La medida de adecuación de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO) proporciona un valor de 0,765 y la prueba de esfericidad de Bartlett es significativa ( $\chi^2=3159,938$ , gl 36,  $p \leq 0.000$ ), por lo que el análisis resulta pertinente.

Así, tal y como se refleja en la Tabla 72 atendiendo a los pesos, se puede definir el primer factor como *Métodos de enseñanza participativo en contacto con el profesorado* caracterizados por la interacción con el profesorado en el ámbito académico.

El segundo factor ha sido denominado como *Métodos de enseñanza profesionalizadores* caracterizados por acercar el ámbito académico al ámbito profesional.

El último factor está explicado fundamentalmente por la frecuencia de uso de clases teóricas de tipo magistral, por lo que se ha denominado *Método de enseñanza expositivo*.

**Tabla 72. Matriz de componentes rotados en la escala de frecuencia de uso de métodos docentes**

	Componente		
	1	2	3
Debates	,756		
Clases prácticas en el aula	,666		
Clases teóricas participantes	,661		
Prácticas en laboratorio		,727	
Seminarios		,655	
Realización de proyectos de investigación		,497	
Prácticas en situaciones laborales profesionales (empresas, centros, etc...)		,488	
Clases teóricas de tipo magistral			,887
Tutorías en despacho			,396

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

### **7.3.3. Relaciones entre métodos de enseñanza y valoración de las competencias para el empleo.**

Para analizar la relación entre la metodología de enseñanza y la valoración de las competencias hacia el empleo por parte de los universitarios, se ha realizado un análisis multivariado con 3 variables independientes inter y 9 variables dependientes.

Las variables independientes se han obtenido categorizando en tres niveles de igual amplitud las puntuaciones de los factores de métodos de enseñanza, utilizando como puntos de corte el percentil 33 y 66 de cada variable. En la Tabla 73 se refleja cómo han quedado distribuidos los alumnos para los diferentes niveles de cada variable agrupada.



**Tabla 73. Asignación de participantes para cada nivel de las variables independientes**

	Casos asignados a cada nivel			Total
	Baja frecuencia de uso	Frecuencia media de uso	Alta frecuencia de uso	
Métodos de Enseñanza Participativos	852	852	852	<b>2556</b>
Métodos de Enseñanza Profesionalizadores	851	852	853	<b>2556</b>
Métodos de Enseñanza Expositivos	851	852	853	<b>2556</b>

Como variables dependientes se han empleado los 5 factores extraídos de la escala de importancia otorgada a las competencias para el empleo (ver Tabla 23 en 256) y los 4 factores extraídos de la escala de déficits percibidos en la formación de las competencias (Ver Tabla 24 en página 259).

Tal y como se refleja en la Tabla 69, no se encuentran efectos de interacción significativos entre las tres variables independientes y si cierta interacción significativa entre frecuencia de uso de Métodos Profesionalizadores y frecuencia de uso de Métodos Expositivos así como entre frecuencia de uso de Métodos Profesionalizadores y frecuencia de uso de Métodos Participativos. Igualmente también son significativos los efectos principales producidos por cada una de las variables independientes:

**Tabla 74. Resumen de la significación de los efectos de interacción y de los efectos principales**

Efectos	Nivel de significación usado lambda de Wilks
Met. Part. , Met. Prof. y Met. Expos.	$\Lambda = .96066$ $F(104, 17247,37)=0,96947$ $p \leq 0.570$
Met. Prof. y Met. Exp.	$\Lambda = .96841$ $F(52, 9696.19)= 1,55201$ $p \leq 0.007$
Met. Part. y Met. Expos.	$\Lambda = .97877$ $F(52, 9696.19)= 1,03618$ $p \leq 0.403$
Met. Part. y Met. Prof.	$\Lambda = .97204$ $F(52, 9696.19)= 1,37030$ $p \leq 0.040$
Met. Part.	$\Lambda = .81068$ $F(26, 5006)= 21,30323$ $p \leq 0.000$
Met. Prof.	$\Lambda = .82267$ $F(26, 5006)= 19,73919$ $p \leq 0.000$
Met. Expos.	$\Lambda = .88353$ $F(26, 5006)= 12,29812$ $p \leq 0.000$

Cabe aclarar que, cuando existe una interacción significativa entre variables independientes, como en este caso la frecuencia de uso de métodos docentes con la frecuencia de uso de métodos participativos por un lado y con métodos expositivos por otro, la mayoría de autores no recomiendan analizar los efectos principales de las variables implicadas (Camacho Rosales, 1995), es decir, las diferencias que explicarían por si solo la frecuencia de uso de métodos profesionalizados, la frecuencia de uso de métodos participativos y la frecuencia de uso de métodos expositivos. Sin embargo, debido a que los efectos de las interacciones encontradas son escasos y afectan a un reducido número de variables dependientes en comparación con las diferencias que explican por si mismo cada grupo de metodologías, consideramos que merece la pena su análisis independiente.

Comenzaremos analizando los efectos principales encontrados para cada grupo de métodos de enseñanza y posteriormente se analizará los efectos de interacción encontrados.

#### ***7.3.3.1. Diferencias en función de la frecuencia de uso de Métodos de Enseñanza Expositivos.***

Se encuentran diferencias significativas en función de la frecuencia de uso de métodos de enseñanza expositivos para un nivel de confianza de 5% en todas las variables analizadas salvo en la importancia otorgada a la Gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos y el déficit percibido en la formación de la Gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos:

- Importancia otorgada a Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento,  $F(2;2529)= 36,09696$   $p \leq 0,000$ .
- Importancia otorgada a Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación,  $F(2;2529)= 13,13385$   $p \leq 0,000$ .
- Importancia otorgada a Competencias instrumentales,  $F(2;2529)= 16,27750$   $p \leq 0,000$ .
- Importancia otorgada a Conocimientos teórico-prácticos,  $F(2;2529)= 5,52999$   $p \leq 0,004$ .

- Déficit percibido en la formación de Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento,  $F(2;2529)= 56,49872$   $p \leq 0,000$ .
- Déficit percibido en la formación de Cultura y desarrollo empresarial,  $F(2;2529)= 6,76470$   $p \leq 0,001$ .
- Déficit percibido en la formación de Competencias instrumentales,  $F(2;2529)= 4,90209$   $p \leq 0,008$ .

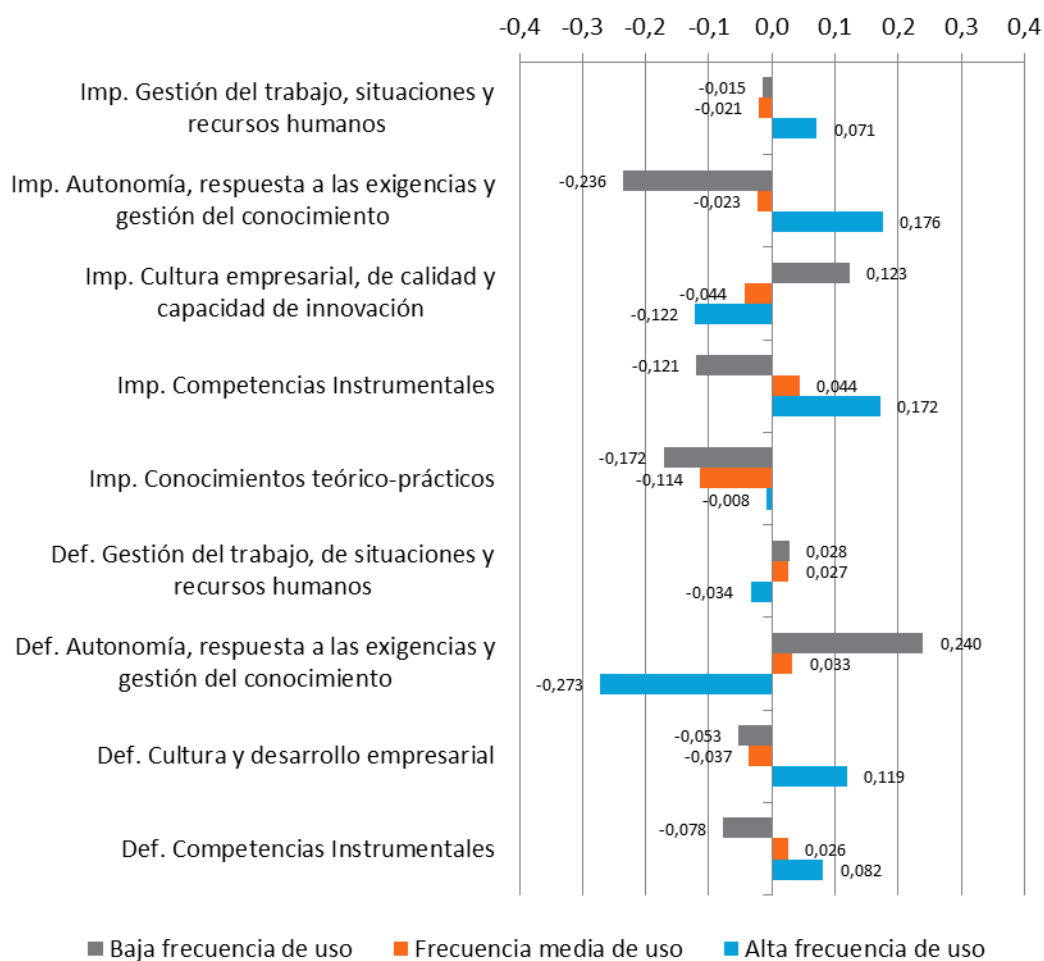
Una mayor frecuencia de métodos de enseñanza expositivos se asocia con una mayor importancia otorgada a las competencias relacionadas con la autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento y a las competencias instrumentales, pero también con un mayor déficit percibido en la formación de la cultura y desarrollo empresarial y en la formación de las competencias instrumentales.

**Tabla 75. Diferencias de medias en función de la baja, media o alta frecuencia de uso de métodos de enseñanza expositivos.**

	Diferencias en función de la frecuencia de uso		
	Alta - Baja	Alta - Media	Media - Baja
Imp. Gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos	0,086	0,092	-0,006
Imp. Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento	0,412*	0,200*	0,213*
Imp. Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación	-0,245*	-0,078	-0,167*
Imp. Competencias Instrumentales	0,293*	0,128*	0,165*
Imp. Conocimientos teórico-prácticos	0,164*	0,106	0,058
Def. Gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos	-0,061	-0,061	-0,001
Def. Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento	-0,513*	-0,306*	-0,207*
Def. Cultura y desarrollo empresarial	0,172	0,156*	0,016
Def. Competencias Instrumentales	0,159*	0,056	0,104

\* Diferencia significativa para un alfa ajustado individual de 0.01695 para contrastes univariados (Stevens, 1992)

**Gráfico 16. Medias de las puntuaciones factoriales de importancia otorgada y déficits percibido para frecuencia de uso de métodos de enseñanza expositivos**



### 7.3.3.2. Diferencias en función de la frecuencia de uso de Métodos de Enseñanza Participativos.

Se encuentran diferencias significativas en función de la frecuencia de uso de métodos de enseñanza participativos para un nivel de confianza de 5% en todas las variables analizadas salvo en déficit percibido en la formación de Competencias instrumentales:

- Importancia otorgada a Gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos,  $F(2;2529)= 16,49985 p \leq 0,000$ .

- Importancia otorgada a Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento,  $F(2;2529)= 15,30133 p\leq 0,000$ .
- Importancia otorgada a Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación,  $F(2;2529)= 5,68567 p\leq 0,003$ .
- Importancia otorgada a Competencias instrumentales,  $F(2;2529)= 4,54707 p\leq 0,011$ .
- Importancia otorgada a Conocimientos teórico-prácticos,  $F(2;2529)= 9,04435 p\leq 0,000$ .
- Déficit percibido en la formación de Gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos,  $F(2;2529)= 24,28906 p\leq 0,000$ .
- Déficit percibido en la formación de Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento,  $F(2;2529)= 23,03298 p\leq 0,000$ .
- Déficit percibido en la formación de Cultura y desarrollo empresarial,  $F(2;2529)= 13,31243 p\leq 0,000$ .

Una mayor frecuencia de uso de los métodos de enseñanza participativos se asocia con una mayor importancia otorgada a las competencias para el empleo y unos menores déficits percibidos en la formación de las competencias.

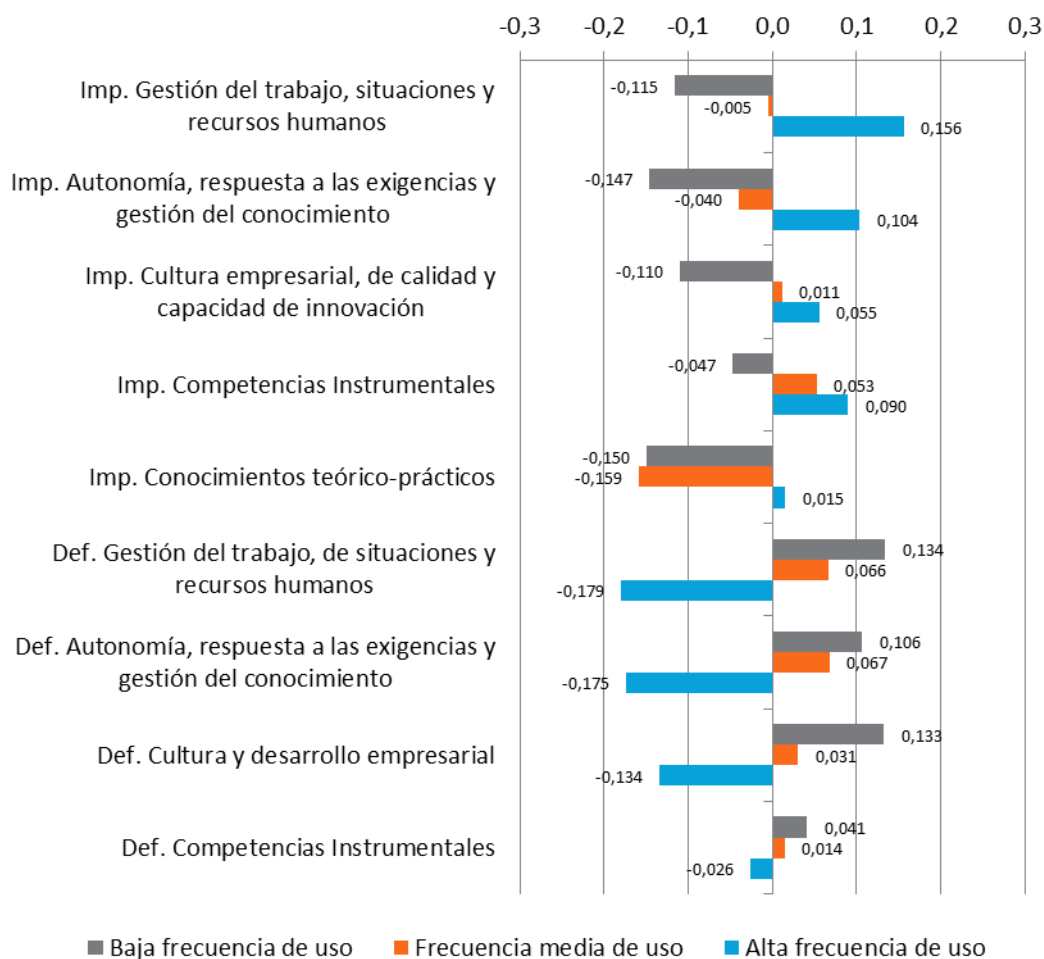
**Tabla 76. Diferencias de medias en función de la baja, media o alta frecuencia de uso de métodos de enseñanza participativos.**

	Diferencias en función de la frecuencia de uso		
	Alta - Baja	Alta - Media	Media - Baja
Imp. Gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos	0,271*	0,161*	0,111
Imp. Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento	0,250*	0,144*	0,107
Imp. Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación	0,166*	0,044	0,121*
Imp. Competencias Instrumentales	0,137*	0,037	0,100
Imp. Conocimientos teórico-prácticos	0,165	0,173*	-0,009
Def. Gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos	-0,314*	-0,246*	-0,068

	Diferencias en función de la frecuencia de uso		
	Alta - Baja	Alta - Media	Media - Baja
Def. Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento	-0,281*	-0,242*	-0,039
Def. Cultura y desarrollo empresarial	-0,266*	-0,164*	-0,102
Def. Competencias Instrumentales	-0,067	-0,040	-0,027

\* Diferencia significativa para un alfa ajustado individual de 0.01695 para contrastes univariados (Stevens, 1992)

**Gráfico 17. Medias de las puntuaciones factoriales de importancia otorgada y déficits percibido para frecuencia de uso de métodos de enseñanza participativos**



### **7.3.3.3. Diferencias en función de la frecuencia de uso de Métodos de Enseñanza Profesionalizadores.**

Se encuentran diferencias significativas en función de la frecuencia de uso de métodos de enseñanza participativos para un nivel de confianza de 5% en todas las variables analizadas salvo en déficit percibido en la formación de Cultura y desarrollo empresarial:

- Importancia otorgada a Gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos,  $F(2;2529)=4,35103$   $p \leq 0,013$ . Sin embargo, en los contrastes ortogonales no se encontrarán diferencias significativas para un nivel de alfa ajustado de 0,01695.
- Importancia otorgada a Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento,  $F(2;2529)=23,68182$   $p \leq 0,000$ .
- Importancia otorgada a Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación,  $F(2;2529)=5,42572$   $p \leq 0,004$ .
- Importancia otorgada a Competencias instrumentales,  $F(2;2529)=4,30158$   $p \leq 0,014$ .
- Importancia otorgada a Conocimientos teórico-prácticos,  $F(2;2529)=5,12752$   $p \leq 0,006$ .
- Déficit percibido en la formación de Gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos,  $F(2;2529)=15,44574$   $p \leq 0,000$ .
- Déficit percibido en la formación de Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento,  $F(2;2529)=31,71404$   $p \leq 0,000$ .
- Déficit percibido en la formación de Competencias instrumentales,  $F(2;2529)=31,05070$   $p \leq 0,000$ .

Una mayor frecuencia de uso de métodos de enseñanza profesionalizadores se asocia con una mayor importancia otorgada a Gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos así como a las competencias relacionadas con la Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento, sin embargo estos alumnos otorgan menos importancia a las competencias relacionadas con la cultura y desarrollo empresarial.

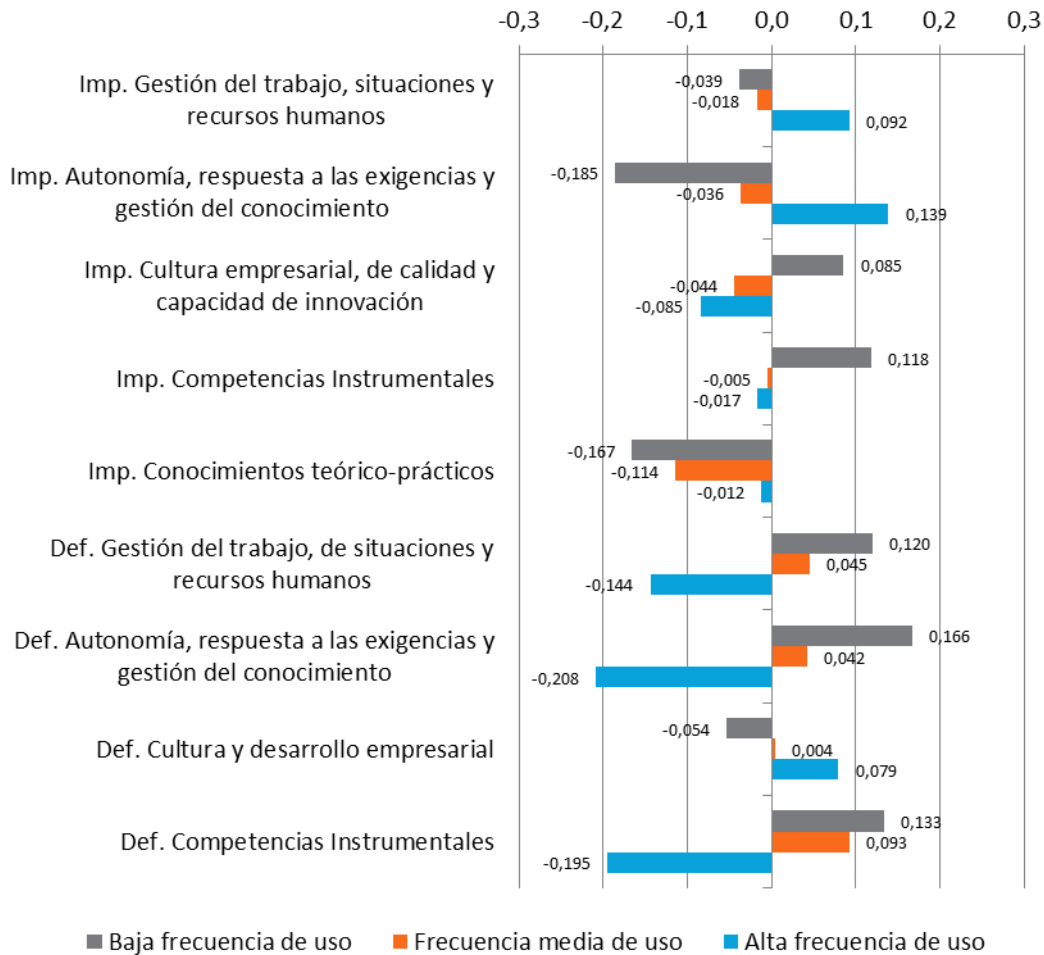
Por su parte una mayor frecuencia de métodos de enseñanza profesionalizadores también se asocia con una menor percepción de déficits en la formación de competencias.

**Tabla 77. Diferencias de medias en función de la baja, media o alta frecuencia de uso de métodos de enseñanza profesionalizadores.**

	Diferencias en función de la frecuencia de uso		
	Alta - Baja	Alta - Media	Media - Baja
Imp. Gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos	0,130	0,110	0,021
Imp. Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento	0,324*	0,175*	0,149*
Imp. Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación	-0,170*	-0,041	-0,129*
Imp. Competencias Instrumentales	-0,135*	-0,012	-0,123*
Imp. Conocimientos teórico-prácticos	0,154*	0,102	0,052
Def. Gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos	-0,264*	-0,190*	-0,075
Def. Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento	-0,375*	-0,250*	-0,125*
Def. Cultura y desarrollo empresarial	0,133	0,076	0,057
Def. Competencias Instrumentales	-0,329*	-0,288*	-0,041



**Gráfico 18. Medias de las puntuaciones factoriales de importancia otorgada y déficits percibido para frecuencia de uso de métodos de enseñanza profesionalizadores**



**7.3.3.4. Diferencias en función de la interacción de Métodos de Enseñanza Profesionalizadores y Métodos de Enseñanza Expositivos.**

La interacción entre Métodos Profesionalizadores y Métodos Expositivos proporciona diferencias significativas con un nivel de confianza del 5% en:

- Importancia otorgada a los Conocimientos teórico-prácticos,  $F(4, 2529) = 2,85259$   $p \leq 0.023$

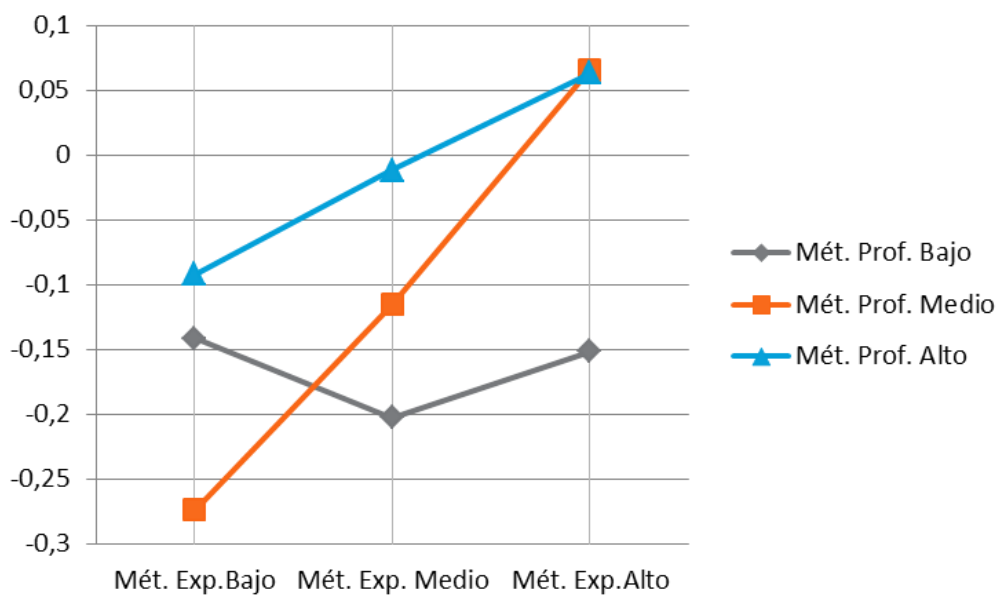
- Déficit percibido en la formación de competencias de Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento,  $F(4, 2529) = 2,41454$   $p \leq 0.047$
- Déficit percibido en la formación de competencias relacionadas con la Cultura y desarrollo empresarial,  $F(4, 2529) = 3,87301$   $p \leq 0.004$ .

No es sencillo explicar la naturaleza de una interacción cuando ambas variables independientes hacen referencias a la frecuencia de uso de uno u otro método de enseñanza.

Existe una tendencia lineal en la valoración de las competencias en función de la interacción de la frecuencia de uso de ambos métodos, sobre todo para frecuencias medias y altas de uso.

Así, la importancia otorgada a los Conocimientos teórico-prácticos es mayor cuando mayor es la frecuencia de uso de ambos métodos (Gráfico 19).

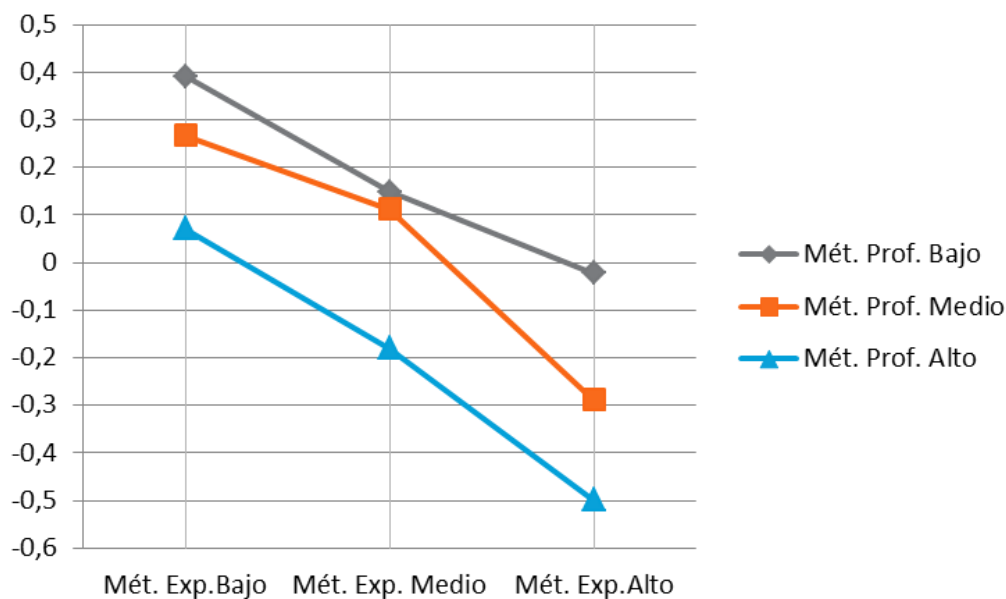
**Gráfico 19. Importancia otorgada a los Conocimientos teórico-prácticos en función de la interacción entre uso de métodos profesionalizadores y métodos expositivos**



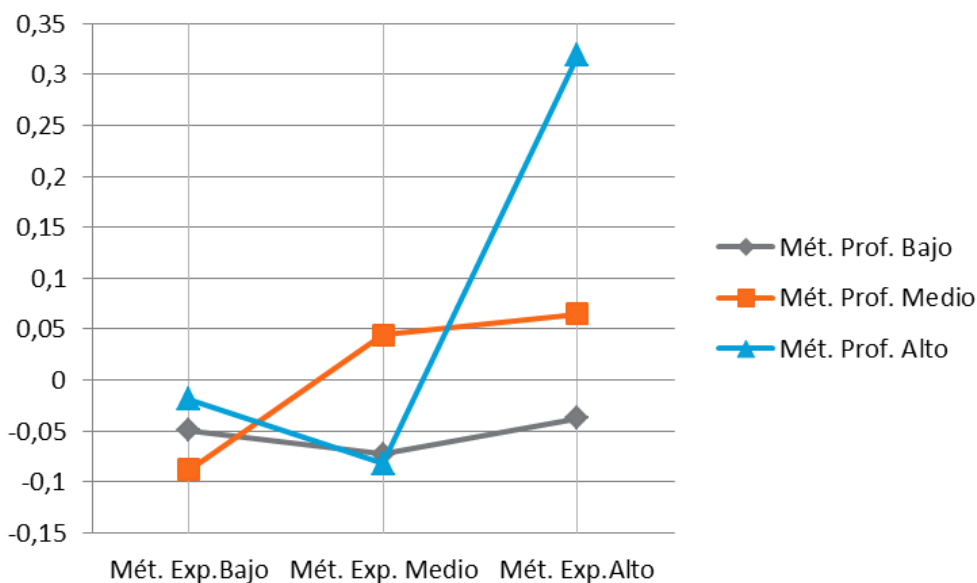
De igual forma, se aprecia que cuando mayor es la frecuencia de uso de los métodos expositivos y los métodos profesionalizadores menor es la valoración de déficits percibidos en la formación de las competencias relacionadas con la autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento. El efecto es más pronunciado para frecuencias medias y altas en el uso de métodos profesionalizadores.

Por su parte, los déficits percibidos en la formación de cultura y desarrollo empresarial son mucho mayores cuando se dan frecuencia de usos altos en la uso de metodologías expositivas y profesionalizadores (Gráfico 21).

**Gráfico 20. Déficit formativo percibidos en Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento en función de la interacción entre uso de métodos profesionalizadores y métodos expositivos**



**Gráfico 21. Déficit formativo percibidos en Cultura y desarrollo empresarial en función de la interacción entre uso de métodos profesionalizadores y métodos expositivos**



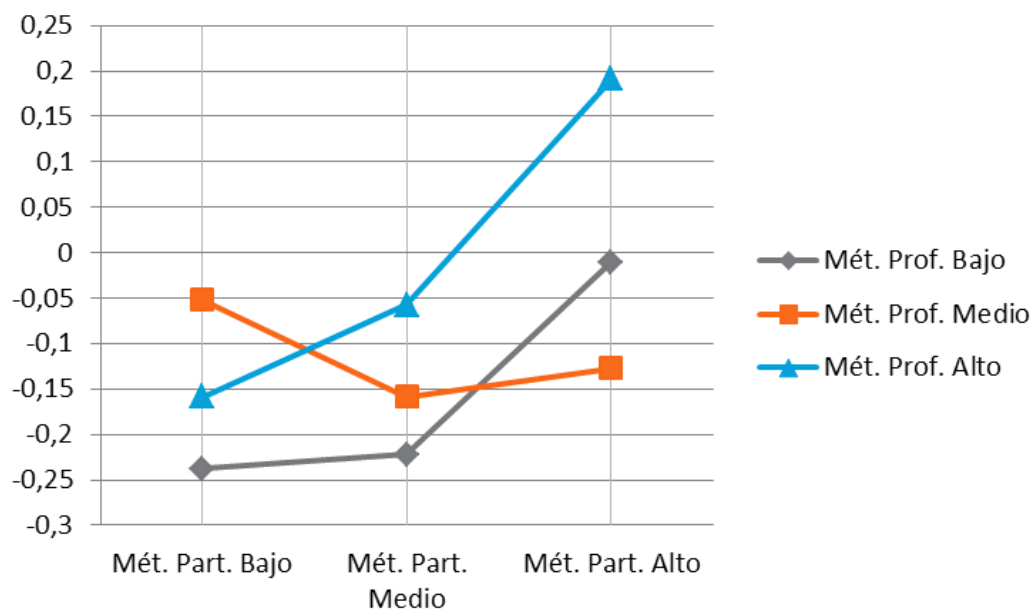
### **7.3.3.5. Diferencias en función de la interacción de Métodos de Enseñanza Profesionalizadores y Métodos de Enseñanza Participativos.**

Como se comentaba anteriormente y se reflejó en la Tabla 74, también se detecta un efecto de interacción del uso de métodos profesionalizadores con el uso de métodos participativos. En este caso, la interacción entre métodos profesionalizadores y métodos participativos proporciona diferencias significativas con un nivel de confianza del 5% en:

- Importancia otorgada a los Conocimientos teórico-prácticos,  $F(4, 2529) = 4,23452$   $p \leq 0.002$ .
- Déficit percibido en la formación de competencias de Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento,  $F(4, 2529) = 2,46815$   $p \leq 0.043$ .
- Déficit percibido en la formación de Competencias instrumentales,  $F(4, 2529) = 3,02483$   $p \leq 0.017$

Atendiendo al Gráfico 22, se refleja una tendencia línea cuyo resultado es una mayor importancia otorgada a los Conocimientos teórico-prácticos cuando interactúan frecuencias altas de uso de métodos expositivos y profesionalizadores, frente a cuando las frecuencia de uso métodos participativos es baja o media.

**Gráfico 22. Importancia otorgada a los Conocimientos teórico-prácticos en función de la interacción entre uso de métodos profesionalizadores y métodos participativos**

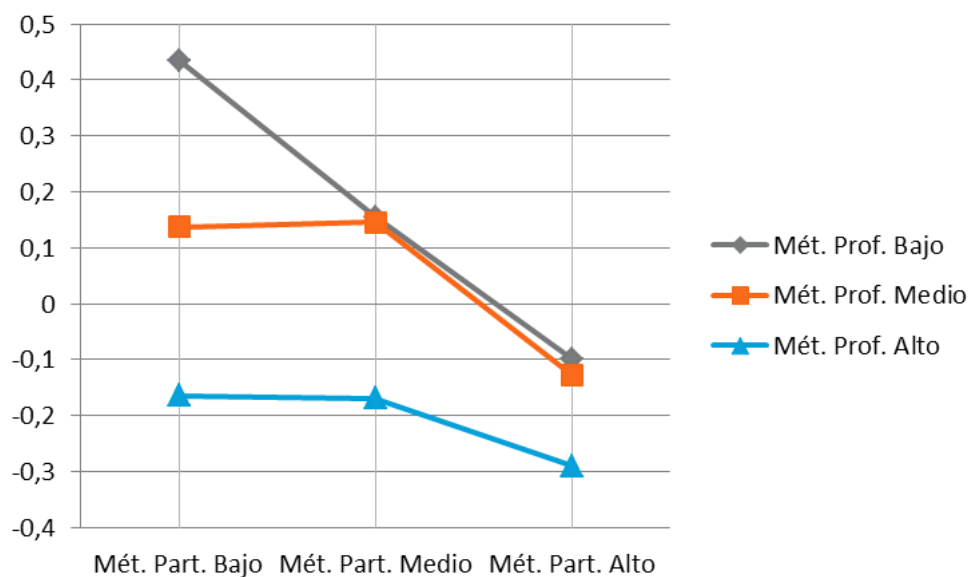


El efecto contrario se aprecia para déficits formativos percibidos en Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento (Gráfico 23). Si bien se da una tendencia lineal hay más diferencias en la valoración de este déficits entre las distintas frecuencias de uso del método profesionalizador con bajas frecuencia de uso de métodos expositivos que cuando interacciona con altas frecuencias de uso del método expositivo. La valoración de déficits percibidos en la formación de Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento es mucho menor con altas frecuencias de uso de métodos participativos y las diferencias en función de la interacción con las frecuencias de uso del método profesionalizador desaparecen.

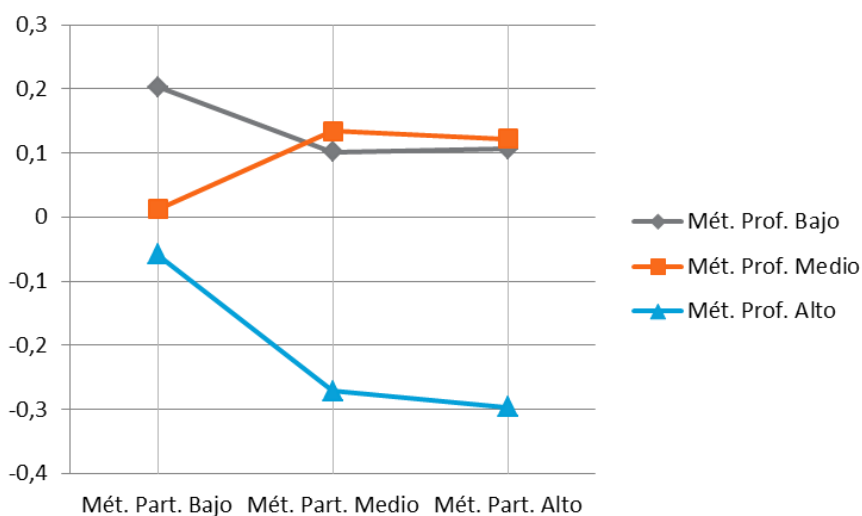
En el caso de la valoración de déficits percibidos en Competencias Instrumentales, las mayores discrepancias se reflejan entre la frecuencia de uso

alta de métodos profesionalizadores combinados con frecuencia de uso medias y alta de métodos participativos frente a la frecuencia de uso medias y bajas de métodos profesionalizadores (Gráfico 24).

**Gráfico 23. Déficit formativo percibidos en Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento en función de la interacción entre uso de métodos profesionalizadores y métodos participativos**



**Gráfico 24. Déficit formativo percibidos en Competencias Instrumentales en función de la interacción entre uso de métodos profesionalizadores y métodos participativos**



## **7.4. *Discusión***

Los objetivos marcados en este capítulo eran analizar cómo ha cambiado la metodología de enseñanza universitaria desde 2008 a 2015, así como la influencia de la metodología de enseñanza en la valoración de las competencias para el empleo.

Los resultados descritos dejan de manifiesto que entre 2008 y 2015, periodo en el que se ha implementado los nuevos planes de estudios como mecanismos de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, la Universidad de La Laguna ha experimentado un cambio en los planteamientos metodológicos de enseñanza lo que hay que unir a los cambios experimentado en la valoración que sus estudiantes hacen de las competencias para el empleo tal y como se describió en el capítulo anterior.

Se partía de la premisa de encontrar que con la incorporación de los nuevos planes de estudio sería más frecuente el uso de métodos de enseñanza de corte constructivista y profesionalizadores.

Se ha confirmado la hipótesis C7H1, al detectarse en 2015 una mayor frecuencia de uso de métodos de enseñanza de corte participativo y profesionalizadores.

Los resultados indican que en general el alumnado de 2015 percibe una mayor frecuencia de uso en todos los métodos de enseñanza, lo que podría interpretarse como el efecto de percibir una mayor diversidad de métodos de enseñanzas aplicados por sus docentes.

En todas las ramas de conocimiento, donde más diferencias se obtiene con respecto a 2008 es en la mayor frecuencia de uso de prácticas en entornos profesionales, clases prácticas en el aula, clases teóricas participantes, realización de proyectos de investigación, debates y seminarios.

Del mismo modo, se esperaba encontrar que los métodos de enseñanza en 2015 se hubiesen normalizado entre las diferentes ramas de enseñanza, es decir, que las diferencias entre ramas de enseñanza en la frecuencia de uso de los distintos métodos de enseñanza se redujeran debido a un efecto de normalización por la implementación y asunción de los principios pedagógicos del EEES.

Los resultados aportados apuntan en esta dirección confirmándose la hipótesis C7H2 que apuntaba a la existencia de menos diferencias entre ramas de conocimiento en la frecuencia de uso de métodos de enseñanza en 2015.

Una comparación visual de las diferencias entre ramas de enseñanza encontradas en 2008 y en 2015 deja de manifiesto que, en 2015 son mucho menores las diferencias en el uso de métodos de enseñanza entre las distintas ramas de conocimiento, así, mientras que en 2008 se detectaron en conjunto 44 diferencias significativas, en 2015 el número de diferencias significativas detectadas se redujo a 23.

Principalmente se observa que es la frecuencia de prácticas laborales y de prácticas en el aula donde mayor se reduce la diferencia entre ramas de enseñanza de 2008 a 2015.

Estos resultados confirman que la implementación de los nuevos planes de estudio acordes con el marco del EEES ha ajustado en cierto modo la metodología docente entre las diferentes ramas de enseñanza, siendo la formación práctica donde más se ha enfatizado.

De todos modos, no se puede obviar que desde la percepción del alumnado, las clases teóricas de tipo magistral eran y siguen siendo el método docente predominante en la formación universitaria.

Por último se pretendía demostrar que la incorporación de métodos de corte más constructivistas y profesionalizadores debe reflejarse en cambios en la valoración de las competencias para el empleo y los déficits percibidos en la formación de dichas competencias.



Se ha encontrado una estrecha relación entre frecuencia de uso de métodos de enseñanza y valoración de las competencias.

Una mayor frecuencia de métodos de enseñanza expositivos se asocia con una mayor importancia otorgada a las competencias relacionadas con la autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento y a las competencias instrumentales, pero también con un mayor déficit percibido en la formación de la cultura y desarrollo empresarial y en la formación de las competencias instrumentales.

Una mayor frecuencia de uso de los métodos de enseñanza participativos se asocia con una mayor importancia otorgada a las competencias para el empleo y unos menores déficits percibidos en la formación de las competencias.

Aquellos alumnos que perciben una mayor frecuencia de uso de métodos de enseñanza profesionalizadores otorgan significativamente mayor importancia a las competencias de Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento y Gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos, así como a los conocimientos teóricos-prácticos. En cambio, otorgan menos importancia a la cultura empresarial y a las competencias instrumentales.

Una mayor frecuencia de uso de métodos de enseñanza profesionalizadores y/o participativos se asocia con percibir menos déficits en la formación de las competencias Autonomía, respuesta a las exigencias, gestión del conocimiento; Gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos; así como de las competencias instrumentales.

Por tanto, ha quedado demostrado que la metodología de enseñanza empleada en el ámbito universitario influye en la valoración de las competencias para el empleo de los estudiantes, un hecho de crucial importancia que hay que tener en cuenta a la hora de preparar a los futuros egresados para su proceso de inserción laboral.

## ***CAPÍTULO 8. VALORACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE PRÁCTICAS EXTERNAS Y BECAS DE INSERCIÓN LABORAL***

En el marco de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, se insiste en que los planes de estudio deben integrar periodos de prácticas que junto con la incorporación de nuevos métodos docentes y programas de formación y adiestramiento innovadores resuelvan el desajuste persistente que existe entre las cualificaciones de los titulados y las necesidades del mercado de trabajo.

Las prácticas en contextos profesionales no es algo nuevo en la formación universitaria, sin embargo, en el Espacio Europeo de Educación Superior toma una relevancia mayor acorde con el interés por desarrollar capacidades más acordes con las necesidades del mercado laboral.

Menos conocido es el Programa de Becas Formativas de Inserción Laboral gestionado en el caso que nos ocupa por la Fundación General de la Universidad de La Laguna y articulado a partir del artículo 25 de la Ley de Empleo 56/2003, de 16 de diciembre, así como por el artículo 25 del Real Decreto 395/2007, de

23 de marzo por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, y posteriormente por el Real Decreto 1543/2011 de 31 de octubre por el que se regulan las prácticas no laborales en empresas.

Tal y como se recoge en las Bases del Programa de Becas Formativo de Inserción Laboral de la Fundación General de la Universidad de La Laguna (Fundación General de la Universidad de La Laguna, 2013), los objetivos de los programas de becas formativas de inserción laboral son:

- Posibilitar la formación práctica de los titulados en el entorno laboral integrándose en los equipos humanos de empresas privadas y entidades públicas en un rol de aprendizaje, apoyo y responsabilidad.
- Incrementar las posibilidades de inserción laboral de los titulados universitarios, especialmente de aquéllos que opten a su primer contrato laboral.
- Enriquecer la formación académica recibida con otra formación más específica y especializada que lo capacite en habilidades y aptitudes para el puesto de trabajo durante el desarrollo de las labores de la beca.
- Consolidar el compromiso de empresas privadas y entidades públicas en los programas de prácticas profesionales no laborales de los egresados universitarios.

Este programa está dirigido a egresados universitarios que hayan obtenido su título durante los 24 meses anteriores a la incorporación al programa, o en su caso, a alumnos a los que sólo les quede superar el proyecto o trabajo final para titularse. Igualmente es un requisito indispensable no poseer más de seis meses de experiencia remunerada desempeñando tareas relacionadas con el perfil académico por el que se opta al programa.

La principal diferencia entre ambos programas radica en que las Prácticas Externas están dirigidas a alumnos, forman parte del plan de estudio y por tanto la coordinación y tutorización académica es responsabilidad de la institución

que imparte la titulación. Por su parte, en el programa de Becas Formativas de Inserción Laboral el proyecto formativo lo elaboran conjuntamente la empresa de acogida y la entidad gestora de la beca y está dirigido a titulados sin experiencia laboral que buscan poder adquirir experiencia y consolidar los conocimientos y competencias desarrolladas en la titulación.

En este capítulo se aborda la valoración de ambos programas desde la perspectiva del beneficiario, es decir, el alumnado en el caso de las prácticas externas y de los titulados y tituladas en el caso de las becas formativas de inserción laboral.

Para ello se cuenta con los datos proporcionados por el alumnado y titulados que han sido beneficiarios del Programa de Becas de Inserción Laboral y de las Prácticas Externas gestionadas por la Fundación General de la universidad de La Laguna durante el periodo comprendido entre octubre de 2012 y julio de 2015.

Agradecemos la colaboración desinteresada de la gerencia de la Fundación General de la Universidad de La Laguna, la dirección de su Agencia Universitaria de Empleo y especialmente al equipo que compone la Unidad de Formación Práctica que han hecho posible este capítulo.

## ***8.1. Objetivos e hipótesis***

Se pretende proporcionar información sobre la satisfacción de los beneficiarios de los programas de becas de inserción laboral y prácticas externas y analizar las diferencias entre los mismos.

Es un interés particular intentar determinar cuáles son los aspectos que más estrechamente se relacionan con el grado de satisfacción de los programas de prácticas externas y becas de inserción laboral de cara a poder diseñar estrategias que faciliten el máximo provecho de este tipo de estancias en empresas.

Las hipótesis de partida son:

**C8.H1.** *Los beneficiarios y beneficiarias de becas formativas de inserción laboral valorarán su satisfacción con el programa con puntuaciones por encima de 5 en una escala de 1 a 10.*

**C8.C2.** *Los alumnos y alumnas valorarán su satisfacción con el programa de programa de prácticas externas con puntuaciones por encima de 5 en una escala de 1 a 10.*

Es de esperar que por estar más implicados en su proceso de inserción laboral los titulados beneficiarios de un programa de becas de inserción laboral se muestren más satisfechos que los alumnos en prácticas, por tanto:

**C8.H3.** *La satisfacción será mayor en el Programa de Becas de Inserción Laboral que en el Programa de Prácticas Laborales.*

## **8.2. Método**

### **8.2.1. Diseño**

Nuevamente, y siguiendo la clasificación de Ato et al (2000) se ha empleado un diseño asociativo comparativo de grupos naturales.

El proceso de obtención de datos ha sido mediante encuesta online a todos los beneficiarios de los programas de becas de inserción laboral y prácticas externas gestionadas por la fundación general de La Universidad de La Laguna durante el periodo comprendido entre 2012 y 2015.

### **8.2.2. Muestra**

Entre enero de 2012 y julio de 2015 la Fundación General de la Universidad de La Laguna ha gestionado las Prácticas Externas de 2556

alumnos y la Beca de Inserción Laboral de 873 tituladas y titulados universitarios.

De estos, 250 becarios (28,64%) y 496 alumnos en prácticas (19,41%) han completado la encuesta de satisfacción con el Programa de Becas y/o Prácticas lo que supone un error muestral de  $\pm 5,2\%$  en el caso del Programa de Becas de Inserción Laboral y de  $\pm 4\%$  en el caso del Programa de Prácticas Externas para un nivel de confianza del 95%.

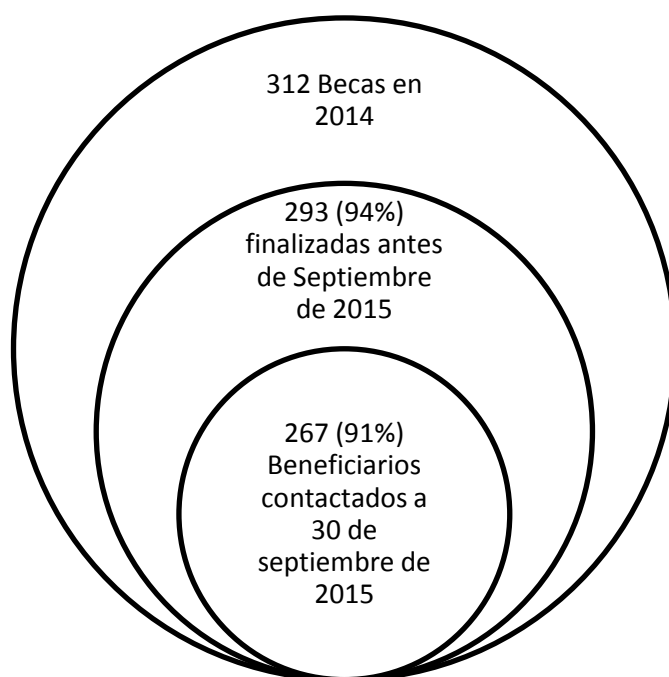
**Tabla 78. Beneficiarios de Prácticas Externas y Becas Formativas de Inserción Laboral que han completado el cuestionario de satisfacción**

	<b>Programa de Becas de Inserción Laboral</b>	<b>Programa de Prácticas Externas</b>	<b>Total</b>
Artes y Humanidades	6	14	20
Ciencias	9	16	25
Ciencias de la Salud	6	11	17
Ciencias Sociales y Jurídicas	151	328	479
Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura	64	99	163
No Especificado	14	28	42
<b>Total</b>	<b>250</b>	<b>496</b>	<b>746</b>

De este volumen total de Becas Formativas de inserción Laboral, entre el 1 de enero y el 31 de diciembre de 2014 se gestionaron 313 y de estas a fecha de 28 de septiembre de 2015 habían finalizado 293 becas mientras que 19 todavía estaban en curso.

Entre el 28 y el 30 de septiembre de 2015 se intentó localizar telefónicamente a estos 293 titulados y tituladas para conocer su situación laboral. En total se consiguió localizar a 267 titulados de los que se pudo conocer su situación laboral a 30 de septiembre de 2015.

**Figura 17. Porcentaje de beneficiarios de becas durante 2015 contactados en septiembre de 2015**



### **8.2.3. Instrumento**

El instrumento utilizado para recabar los datos de análisis ha sido la Encuesta de Satisfacción Laboral con el Programa de Prácticas y el Programa Becas de Inserción Laboral (Ver Anexo XII).

Este instrumento se lleva empleando desde octubre de 2012 para analizar la satisfacción de los usuarios y usuarias de sendos programas gestionados por la Fundación General de la Universidad de La Laguna.

Dentro del Sistema de Gestión de la Calidad de la institución se ha procedimentado que el enlace al cuestionario se remita por correo electrónico a todos los alumnos y becarios una vez finalice su estancia en las empresas.

La encuesta cuenta con 17 preguntas agrupadas en tres apartados. En los dos primeros apartados se solicita el DNI como dato de control y se preguntan

aspectos relacionados con la gestión y servicio prestado por la Fundación General de la Universidad de La Laguna.

En el tercer apartado es donde se solicita la valoración del programa de becas o prácticas. De los diferentes ítems y escalas planteadas en este apartado, nos centraremos en describir sólo aquellos cuatro bloques de interés para este estudio:

- A.** Indicar grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el tutor/a de empresa, siendo 1 nada de acuerdo y 10 totalmente de acuerdo:
- a. La comunicación con mi tutor/a ha sido fluida.
  - b. La comunicación con mi tutor/a ha sido adecuada.
  - c. Mi tutor/a ha sabido responder a mis dudas y preguntas.
  - d. El tuto/a me ha proporcionada una guía (física o verbalmente) de las funciones y tareas a realizar.
  - e. El tutor/a ha supervisado adecuadamente mi labor en la empresa.
  - f. Estoy satisfecho con la tutorización recibida.
- B.** Indicar grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el tutor/a académico/a, siendo 1 nada de acuerdo y 10 totalmente de acuerdo:
- a. Ha habido una comunicación fluida con mi tutor/a académico/a durante el periodo de prácticas (email, teléfono, presencial).
  - b. Considero suficientes las reuniones mantenidas con mi tutor/a académico/a.
  - c. Mi tutor/a académico/a me ha proporcionada toda información necesaria (física o verbalmente).
  - d. Mi tutor/a académico/a ha sabido responder a mis dudas y preguntas.
  - e. El tutor/a académico/a ha supervisado adecuadamente mis prácticas.



- f. En general, estoy satisfecho con la tutorización académica recibida.
- C.** Indicar grado de acuerdo las siguientes afirmaciones sobre el programa, siendo 1 nada de acuerdo y 10 totalmente de acuerdo:
- a. Las funciones desempeñadas en la empresa han sido las esperables.
  - b. Esta experiencia me ha permitido poner en práctica los conocimientos adquiridos durante mi formación universitaria.
  - c. Esta experiencia me ha permitido adquirir y mejorar mis competencias profesionales.
  - d. Considero que ahora estoy mejor preparado/a para trabajar y buscar empleo en el futuro.
  - e. Esta experiencia me ha permitido ampliar mis redes de contactos y mis recursos laborales.
  - f. En general, estoy satisfecho con la experiencia obtenida.
- D.** Tras la experiencia, indicar su grado acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la formación universitaria, siendo 1 nada de acuerdo y 10 totalmente de acuerdo:
- a. Estoy satisfecho con mi elección vocacional y profesional.
  - b. Lo que se estudia en la carrera tiene mucha relación con lo se espera que haga profesionalmente .
  - c. La formación universitaria recibida ha sido muy útil y práctica.
  - d. En general estoy satisfecho con la formación universitaria recibida.
  - e. En comparación con el resto, se puede considerar que mi carrera universitaria tiene buenas expectativas laborales

#### **8.2.4. Análisis Estadístico**

La explotación de datos se ha realizado primero mediante análisis descriptivo de las variables.

En un segundo momento se ha utilizado el coeficiente de correlación  $r$  de Pearson para medir las magnitudes y el signo de las relaciones a pares entre todas las variables de estudio.

Posteriormente se ha empleado el análisis univariado de la varianza (ANOVA) para determinar la existencia de diferencias en la valoración del programa de becas de inserción laboral y el programa de prácticas externas. En aquellos casos donde no se cumple el supuesto de no homogeneidad de varianzas se recurre a la Prueba Robusta de Igualdad de Medias de Welch para contrastar la significación de las diferencias.

### **8.3. Resultados**

Los resultados se exponen en cinco apartados. En aquellos donde los datos lo permitan, se realiza una comparación entre el programa de prácticas externas y programa de becas formativas de inserción laboral.

En el primer apartado se realiza un análisis correlacional para detectar relaciones entre los diferentes ítem del cuestionario.

En el segundo apartado se analiza la satisfacción con la tutorización recibida en la empresa.

En el tercer apartado se analiza la satisfacción con la tutorización académica, sólo para el programa de prácticas externas.

En el cuarto apartado se analiza la satisfacción con diferentes aspectos del programa y en el quinto apartado la satisfacción con la elección vocacional y sus estudios.

#### **8.3.1. Correlaciones entre las variables**

Se ha empleado el coeficiente de correlación  $r$  de Pearson para medir la magnitud y el signo de las relaciones lineales entre pares de las variables

analizadas en la encuesta de satisfacción con el programa de becas de inserción laboral y el programa de prácticas externas.

Como primer resultado, es importante resaltar que **todas las correlaciones bilaterales son de signo positivo y significativas al nivel 0,01.**

De cara a ofrecer una visión más clara de los resultados, la tabla de correlaciones se ha segmentado en cuatro partes. Cada parte corresponde a uno de los apartados del cuestionario de satisfacción.

Así en la Tabla 79 se detallan las correlaciones entre los ítem de valoración de los tutores externos con el resto de ítem del cuestionario.

En la Tabla 80, las correlaciones de los ítem de valoración de los tutores académicos con el resto de variables del ítem, salvo las que ya fueron analizadas en la Tabla 79.

En Tabla 81, se reflejan las correlaciones de los ítems de valoración general del programa con el resto de ítem del cuestionario no analizados en la Tabla 79 y Tabla 80.

Y por último en la Tabla 82 se muestran las correlaciones entre los ítem de valoración de la elección vocacional y satisfacción con la formación universitaria.

**Tabla 79. Correlaciones entre Ítem del Cuestionario de Satisfacción Con Becas y Prácticas.**

	1	2	3	4	5	6
(1) La comunicación con mi tutor/a ha sido fluida	1,00					
(2) La comunicación con mi tutor/a ha sido adecuada	0,97	1,00				
(3) Mi tutor/a ha sabido responder a mis dudas y preguntas	0,91	0,93	1,00			
(4) El tuto/a me ha proporcionada una guía (física o verbalmente) de las funciones y tareas a realizar	0,86	0,87	0,85	1,00		
(5) El tutor/a ha supervisado adecuadamente mi labor en la empresa	0,90	0,92	0,89	0,91	1,00	
(6) Estoy satisfecho con la tutorización recibida	0,90	0,93	0,91	0,88	0,93	1,00
(7) Ha habido una comunicación fluida con mi tutor/a académico/a durante el periodo de prácticas (email, teléfono, presencial)	0,33	0,32	0,31	0,34	0,32	0,31
(8) Considero suficientes las reuniones mantenidas con mi tutor/a académico/a	0,30	0,30	0,30	0,31	0,30	0,28
(9) Mi tutor/a académico/a me ha proporcionada toda información necesaria (física o verbalmente)	0,33	0,32	0,31	0,34	0,32	0,31
(10) Mi tutor/a académico/a ha sabido responder a mis dudas y preguntas	0,34	0,34	0,33	0,34	0,33	0,33
(11) El tutor/a académico/a ha supervisado adecuadamente mis prácticas	0,32	0,32	0,32	0,37	0,35	0,33
(12) En general, estoy satisfecho con la tutorización académica recibida	0,33	0,34	0,33	0,36	0,35	0,34
(13) Las funciones desempeñadas en la empresa han sido las esperables	0,63	0,65	0,65	0,65	0,69	0,70
(14) Esta experiencia me ha permitido poner en práctica los conocimientos adquiridos durante mi formación universitaria	0,53	0,53	0,51	0,53	0,55	0,55
(15) Esta experiencia me ha permitido adquirir y mejorar mis competencias profesionales	0,58	0,59	0,59	0,59	0,60	0,63
(16) Considero que ahora estoy mejor preparado/a para trabajar y buscar empleo en el futuro	0,56	0,57	0,56	0,59	0,60	0,61
(17) Esta experiencia me ha permitido ampliar mis redes de contactos y mis recursos laborales	0,55	0,57	0,55	0,55	0,59	0,59
(18) En general, estoy satisfecho con la experiencia obtenida	0,64	0,65	0,67	0,66	0,68	0,71
(19) Estoy satisfecho con mi elección vocacional y profesional	0,31	0,30	0,29	0,26	0,30	0,26
(20) Lo que se estudia en la carrera tiene mucha relación con lo se espera que haga profesionalmente	0,26	0,25	0,25	0,28	0,28	0,26
(21) La formación universitaria recibida ha sido muy útil y práctica	0,25	0,25	0,24	0,28	0,29	0,27
(22) En general estoy satisfecho con la formación universitaria recibida	0,24	0,24	0,23	0,27	0,26	0,25
(23) En comparación con el resto, se puede considerar que mi carrera universitaria tiene buenas expectativas laborales	0,29	0,30	0,30	0,29	0,31	0,29

Como era de esperar, se detecta una alta correlación entre aquellos ítems que evalúan los diferentes aspectos de la labor del tutor de empresa con pesos entre 0,88 y 0,97 (ver filas de 1 a 6 de la Tabla 79).

Lo mismo sucede entre aquellos ítems que valoran diferentes aspectos de la labor de la tutorización académica (ver filas de 1 a 6 de la Tabla 80).

**Tabla 80. Correlaciones entre Ítem del Cuestionario de Satisfacción Con Becas y Prácticas (Parte II)**

	7	8	9	10	11	12
(7) Ha habido una comunicación fluida con mi tutor/a académico/a durante el periodo de prácticas (email, teléfono, presencial)	1,00					
(8) Considero suficientes las reuniones mantenidas con mi tutor/a académico/a	0,91	1,00				
(9) Mi tutor/a académico/a me ha proporcionada toda información necesaria (física o verbalmente)	0,93	0,92	1,00			
(10) Mi tutor/a académico/a ha sabido responder a mis dudas y preguntas	0,95	0,91	0,95	1,00		
(11) El tutor/a académico/a ha supervisado adecuadamente mis prácticas	0,93	0,91	0,94	0,95	1,00	
(12) En general, estoy satisfecho con la tutorización académica recibida	0,94	0,93	0,96	0,95	0,97	1,00
(13) Las funciones desempeñadas en la empresa han sido las esperables	0,33	0,33	0,33	0,33	0,34	0,35
(14) Esta experiencia me ha permitido poner en práctica los conocimientos adquiridos durante mi formación universitaria	0,35	0,33	0,32	0,30	0,30	0,32
(15) Esta experiencia me ha permitido adquirir y mejorar mis competencias profesionales	0,31	0,28	0,29	0,30	0,30	0,31
(16) Considero que ahora estoy mejor preparado/a para trabajar y buscar empleo en el futuro	0,33	0,28	0,30	0,29	0,33	0,34
(17) Esta experiencia me ha permitido ampliar mis redes de contactos y mis recursos laborales	0,28	0,26	0,27	0,27	0,28	0,29
(18) En general, estoy satisfecho con la experiencia obtenida	0,29	0,27	0,27	0,27	0,28	0,29
(19) Estoy satisfecho con mi elección vocacional y profesional	0,19	0,19	0,20	0,19	0,15	0,19
(20) Lo que se estudia en la carrera tiene mucha relación con lo se espera que haga profesionalmente	0,27	0,25	0,27	0,26	0,28	0,30
(21) La formación universitaria recibida ha sido muy útil y práctica	0,32	0,30	0,32	0,31	0,31	0,32
(22) En general estoy satisfecho con la formación universitaria recibida	0,30	0,27	0,30	0,29	0,29	0,32
(23) En comparación con el resto, se puede considerar que mi carrera universitaria tiene buenas expectativas laborales	0,22	0,19	0,22	0,23	0,24	0,23

**Tabla 81. Correlaciones entre Ítem del Cuestionario de Satisfacción Con Becas y Prácticas (Parte III)**

	13	14	15	16	17	18
(13) Las funciones desempeñadas en la empresa han sido las esperables	1,00					
(14) Esta experiencia me ha permitido poner en práctica los conocimientos adquiridos durante mi formación universitaria	0,73	1,00				
(15) Esta experiencia me ha permitido adquirir y mejorar mis competencias profesionales	0,79	0,74	1,00			
(16) Considero que ahora estoy mejor preparado/a para trabajar y buscar empleo en el futuro	0,75	0,73	0,88	1,00		
(17) Esta experiencia me ha permitido ampliar mis redes de contactos y mis recursos laborales	0,70	0,68	0,76	0,79	1,00	
(18) En general, estoy satisfecho con la experiencia obtenida	0,83	0,71	0,82	0,83	0,80	1,00
(19) Estoy satisfecho con mi elección vocacional y profesional	0,39	0,38	0,33	0,32	0,33	0,36
(20) Lo que se estudia en la carrera tiene mucha relación con lo se espera que haga profesionalmente	0,32	0,40	0,28	0,32	0,32	0,29
(21) La formación universitaria recibida ha sido muy útil y práctica	0,33	0,37	0,29	0,33	0,33	0,32
(22) En general estoy satisfecho con la formación universitaria recibida	0,27	0,30	0,24	0,28	0,27	0,27
(23) En comparación con el resto, se puede considerar que mi carrera universitaria tiene buenas expectativas laborales	0,32	0,26	0,30	0,33	0,30	0,33

También se encuentran correlaciones altas, pero con pesos más modestos que oscilan entre 0,71 y 0,88, entre los ítems de valoración del programa (ver filas de 1 a 6 de la Tabla 81). Las correlaciones más altas se dan entre “Esta experiencia me ha permitido adquirir y mejorar mis competencias profesionales” y “Considero que ahora estoy mejor preparado/a para trabajar y buscar empleo en el futuro” (0,88). Así como entre “En general, estoy satisfecho con la experiencia obtenida” con “Las funciones desempeñadas en la empresa han sido las esperables” (0,83) y con “Considero que ahora estoy mejor preparado/a para trabajar y buscar empleo en el futuro” (0,83).

De lo que se puede deducir que en parte los alumnos y beneficiarios consideran que están mejor preparados para trabajar y buscar empleo cuando perciben que han adquirido y mejorado sus competencias profesionales. Y por otro lado que la satisfacción con el programa está estrechamente relacionado con el ajuste de las expectativas con las tareas a realizar y con la percepción de que están mejor preparados para trabajar y buscar empleo.

En cuanto al último grupo de ítems, donde se valora la satisfacción con la formación universitaria y la elección vocacional y profesional encontramos pesos aún más modestos que oscilan entre 0,47 y 0,86. Las principales correlaciones se dan entre “En general estoy satisfecho con la formación universitaria recibida” con “La formación universitaria recibida ha sido muy útil y práctica” (0,86) y con “Lo que se estudia en la carrera tiene mucha relación con lo se espera que haga profesionalmente” (0,67). Así como entre “La formación universitaria recibida ha sido muy útil y práctica” con “Lo que se estudia en la carrera tiene mucha relación con lo se espera que haga” (0,76).

**Tabla 82. Correlaciones entre Ítem del Cuestionario de Satisfacción Con Becas y Prácticas (Parte IV)**

	19	20	21	22	23
(19) Estoy satisfecho con mi elección vocacional y profesional	1,00				
(20) Lo que se estudia en la carrera tiene mucha relación con lo se espera que haga profesionalmente	0,49	1,00			
(21) La formación universitaria recibida ha sido muy útil y práctica	0,47	0,76	1,00		
(22) En general estoy satisfecho con la formación universitaria recibida	0,47	0,67	0,86	1,00	
(23) En comparación con el resto, se puede considerar que mi carrera universitaria tiene buenas expectativas laborales	0,42	0,38	0,43	0,46	1,00

Sin lugar a dudas el resultado más llamativo es la alta correlación encontrada entre los ítem de valoración de la labor del tutor externo con los ítems de valoración del programa (ver filas de 13 a 18 de la Tabla 79). Correlaciones que oscilan entre 0,51 y 0,71 y son un reflejo de la influencia que tiene la labor del tutor externo en la satisfacción con el programa de prácticas externas y de becas de inserción laboral.

### 8.3.2. Valoración del Tutor Externo

Los tutores externos reciben una nota media de notable alto (8,58), los aspectos donde obtienen mejor puntuación en ambos programas es en la capacidad para responder a dudas y preguntas.

La Prueba Robusta de Igualdad de Medias de Welch proporciona diferencias significativas entre el programa de prácticas y el programa de becas en el ítem “La comunicación con mi tutor ha sido adecuada”,  $F_{ASINTOTICA}(1; 379,38) = 4,648$   $p \leq 0,034$ , y en el ítem “Mi tutor/a ha sabido responder a mis dudas y preguntas”,  $F_{ASINTOTICA}(1; 391,283) = 6,97$   $p \leq 0,009$ .

En cualquier caso en ambos programas los tutores obtienen puntuaciones superiores a 8 en todos los aspectos valorados.

**Tabla 83. Valoración del Tutor Externo**

	Programa de Becas de Inserción Laboral		Programa de Prácticas Externas		Total	
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$
La comunicación con mi tutor/a ha sido fluida	8,39	2,37	8,73	1,79	8,61	2,01
La comunicación con mi tutor/a ha sido adecuada	8,34	2,43	8,72	1,79	8,59	2,03
Mi tutor/a ha sabido responder a mis dudas y preguntas	8,39	2,35	8,84	1,80	8,69	2,01
El tutor/a me ha proporcionado una guía (física o verbalmente) de las funciones y tareas a realizar	8,37	2,41	8,51	2,01	8,46	2,15
El tutor/a ha supervisado adecuadamente mi labor en la empresa	8,29	2,47	8,50	2,00	8,43	2,17
Estoy satisfecho con la tutorización recibida	8,39	2,45	8,69	1,92	8,58	2,12



### 8.3.3. Valoración del tutor Académico

Por su parte, en el caso exclusivo de las prácticas académicas, los tutores académicos son menos valorados que los tutores externos, obteniéndose una nota media general de notable bajo (7,03).

La puntuación más alta, un 7,2 la obtienen en la capacidad para responder dudas y preguntas, y la puntuación más baja en el nivel de supervisión percibido por el alumno.

**Tabla 84. Valoración del Tutor Académico**

	Programa de Prácticas Externas	
	$\bar{X}$	$\sigma$
Ha habido una comunicación fluida con mi tutor/a académico/a durante el periodo de prácticas (email, teléfono, presencial)	7,03	2,99
Considero suficientes las reuniones mantenidas con mi tutor/a académico/a	6,88	3,13
Mi tutor/a académico/a me ha proporcionada toda información necesaria (física o verbalmente)	6,92	3,07
Mi tutor/a académico/a ha sabido responder a mis dudas y preguntas	7,20	3,00
El tutor/a académico/a ha supervisado adecuadamente mis prácticas	6,82	3,16
En general, estoy satisfecho con la tutorización académica recibida	7,03	3,03

### 8.3.4. Valoración del Programa

Tanto los titulados y tituladas beneficiarios de una beca de inserción laboral, como el alumnado que ha realizado prácticas externas están bastante satisfechos con la experiencia (8,68).

En general están bastante de acuerdo con que el programa les ha permitido adquirir y mejorar sus competencias profesionales (8,66), consideran que ahora están mejor preparados/as para trabajar y buscar empleo en el futuro (8,48), el programa les ha permitido ampliar sus redes de contactos y sus recursos laborales (8,40).

Las funciones desempeñadas en la empresa han sido las esperables (8,20) y en general, la experiencia les ha permitido poner en práctica los conocimientos adquiridos durante su formación universitaria (7,92).

No se han encontrado diferencias significativas entre los titulados/as beneficiarios de programa de becas y el alumnado en prácticas externas en ninguno de los aspectos valorados.

**Tabla 85. Valoración del Programa**

	Programa de Becas de Inserción Laboral		Programa de Prácticas Externas		Total	
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$
Las funciones desempeñadas en la empresa han sido las esperables	8,21	2,29	8,19	1,91	8,20	2,05
Esta experiencia me ha permitido poner en práctica los conocimientos adquiridos durante mi formación universitaria	8,06	2,32	7,85	2,11	7,92	2,19
Esta experiencia me ha permitido adquirir y mejorar mis competencias profesionales	8,81	1,95	8,59	1,79	8,66	1,85
Considero que ahora estoy mejor preparado/a para trabajar y buscar empleo en el futuro	8,59	2,07	8,42	1,88	8,48	1,94
Esta experiencia me ha permitido ampliar mis redes de contactos y mis recursos laborales	8,51	1,96	8,34	1,92	8,40	1,94
En general, estoy satisfecho con la experiencia obtenida	8,67	2,03	8,69	1,76	8,68	1,86

### 8.3.5. Valoración de la elección vocacional y la formación universitaria

Tampoco se aprecian diferencias significativas entre los titulados/as beneficiarios de programa de becas y el alumnado en prácticas externas en la valoración que hacen de su elección vocacional y de la formación universitaria.

Tanto los beneficiarios de una beca de inserción laboral como el alumnado de prácticas externas están bastante satisfechos con su elección vocacional y profesional (8,71).

**Tabla 86. Valoración de elección vocacional y la formación universitaria**

	Programa de Becas de Inserción Laboral		Programa de Prácticas Externas		Total	
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$
Estoy satisfecho con mi elección vocacional y profesional	8,79	1,61	8,66	1,39	8,71	1,47
Lo que se estudia en la carrera tiene mucha relación con lo se espera que haga profesionalmente	6,96	2,25	6,98	2,07	6,97	2,13
La formación universitaria recibida ha sido muy útil y práctica	7,11	2,05	6,88	2,04	6,95	2,05
En general estoy satisfecho con la formación universitaria recibida	7,26	1,95	6,99	1,97	7,08	1,97
En comparación con el resto, se puede considerar que mi carrera universitaria tiene buenas expectativas laborales	7,50	2,06	7,52	2,02	7,51	2,03

En cambio a la hora de valorar la utilidad de los contenidos recibidos en la carrera y la relación de estos con lo que se espera que haga profesionalmente la puntuación se reduce ligeramente (6,95 y 6,97 respectivamente).

En cuanto a la satisfacción con la formación universitaria se obtienen una puntuación media de 7,08 y se muestran bastantes optimistas con respecto a las expectativas laborales de su titulación (7,51).

### **8.3.6. Situación Laboral a fecha de septiembre de 2015 de los titulados que fueron Beneficiarios del Programa de Becas de Inserción Laboral durante el año 2014.**

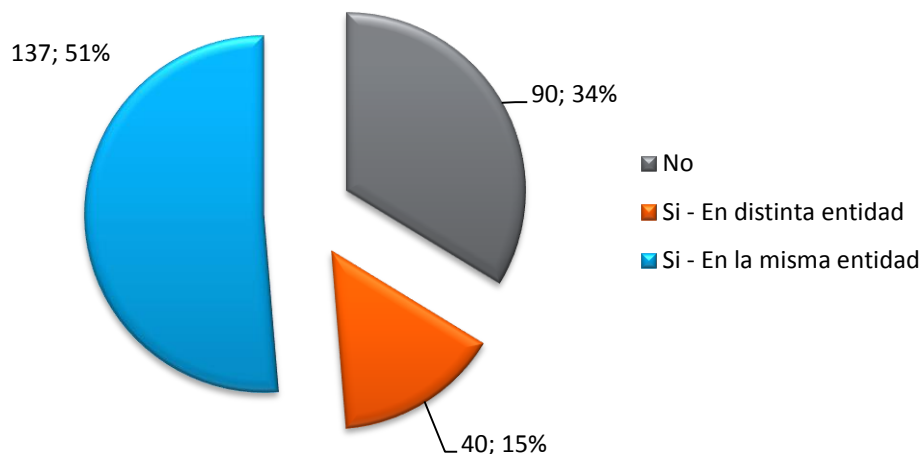
Nos hacemos eco en este apartado de los datos comunicados por la Unidad de Formación Práctica de la Fundación General de la Universidad de La Laguna en reunión abierta celebrada el 1 de octubre de 2015 con el equipo de gobierno de la Universidad de La Laguna.

Entre el 28 y el 30 de septiembre de 2015, desde la Unidad de Formación Práctica de la Fundación General de la Universidad de La Laguna se intentó contactar telefónicamente con los 293 titulados y tituladas que habían sido beneficiarios de una beca de inserción laboral gestionada durante 2014 y que ya hubiesen finalizado la misma.

En total se consiguió localizar a 267 titulados (el 91%) a los que se pudo preguntar sobre su situación laboral a 30 de septiembre de 2015.

De los 267 beneficiarios, el 66% (177) estaban insertados y 137 de estos (el 51% del total de contactados) estaban insertados en la misma empresa donde realizaron su Beca de Inserción Laboral.

**Gráfico 25. Situación Laboral a 30 de septiembre de 2015 de los Beneficiarios/as de Becas de Inserción Laboral durante 2014.**



#### **8.4. Discusión**

Los resultados descritos reflejan que los programas de becas formativas de inserción laboral y los programas de prácticas externas están siendo muy bien acogidos por los titulados y el alumnado universitario.

Se han confirmado las hipótesis C8.H1 y C8.H2 al encontrarse un nivel de satisfacción muy por encima de 5 tanto en el programa de becas formativas de inserción laboral como en el programa de prácticas externas.

Por su parte, esperábamos encontrar que por estar más implicados en su proceso de inserción laboral, los titulados beneficiarios de un programa de becas de inserción laboral se mostraran más satisfechos que los alumnos en prácticas, sin embargo los resultados no han ido en esta línea rechazando la hipótesis C8.H3.

De hecho, no se han encontrado prácticamente diferencias en la valoración de los diferentes elementos de ambos programas, lo que puede ser un reflejo del carácter formativo y de preparación con el que viven tanto los alumnos y titulados como las propias empresas este tipo de experiencias.

Teníamos un interés especial en intentar determinar cuáles son los aspectos que más estrechamente se relacionan con el grado de satisfacción de los programas de prácticas externas y becas de inserción laboral de cara a poder diseñar estrategias que faciliten el máximo provecho de este tipo de estancias en empresas.

En este sentido, los resultados son limitados por el escaso volumen de información que aportan, pero al menos si se puede corroborar que el nivel de desempeño de los tutores externos es crucial para garantizar el éxito de este tipo de programas y la satisfacción de sus beneficiarios. Por tanto se hace necesario promover la formación y preparación de estos trabajadores que acogerán a alumnos y titulados en prácticas no laborales y dedicar más esfuerzo desde las entidades académicas y gestoras de este tipo de programas en compartir recursos e información con estos trabajadores.



## ***CAPÍTULO 9. SATISFACCIÓN CON LA CARRERA Y ACTITUDES HACIA EL EMPLEO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.***

Desde sus orígenes, el Espacio Europeo de Educación Superior ha sabido interpretar los retos que se presentan para la sociedad del siglo XXI.

Los cambios que han experimentado las universidades durante esta primera década son un reflejo de ello. Sin embargo, los objetivos fijados por la Declaración de Bolonia y las políticas desarrolladas en los años posteriores siguen siendo válidos hoy en día, puesto que no se han alcanzado completamente todos los objetivos, su plena y adecuada aplicación a nivel europeo, nacional e institucional exigirá un mayor impulso y compromiso.

La satisfacción y la empleabilidad son dos aspectos cruciales en esta nueva organización de la educación superior.

La empleabilidad faculta al individuo para aprovechar plenamente las oportunidades del cambiante mercado laboral. Las exigencias del mercado laboral han cambiado en relación al siglo anterior y se prevé que durante los próximos treinta años se aceleren los ritmos de cambio de la mano de la



evolución tecnológica y digital, están apareciendo nuevas profesiones relacionadas con la sociedad de la información y la sociedad digital, y al mismo tiempo se producen cambios en las tareas y herramientas del puesto del trabajo.

La universidad actual debe dar respuesta a estas nuevas demandas y garantizar la satisfacción de sus estudiantes.

En este capítulo se pretende proporcionar un mapa de las creencias y actitudes de los estudiantes hacia su formación universitaria y hacia su futuro profesional.

## **9.1 *Objetivos e hipótesis***

El objetivo de este capítulo es proporcionar una imagen de la valoración del alumnado de la Universidad de La Laguna sobre distintos aspectos de su formación universitaria y sus actitudes y creencias hacia el empleo.

No se pretende confirmar ningún planteamiento o hipótesis previo, simplemente se desea aportar información sobre las creencias y actitudes del alumnado sobre su formación universitaria y sobre su futuro desarrollo profesional.

Sin embargo, sin otro interés que articular el análisis y generar un hilo conductor en la discusión posterior se plasmarán algunas hipótesis de partida

En un primer momento nos interesa valorar el grado de satisfacción y motivación con la carrera, el nivel de exigencia del profesorado, así como las probabilidades que percibe el alumnado de encontrar un empleo ajustado a su formación.

Tenemos la fortuna de contar con datos sobre estos cuatro aspectos tanto de la muestra de 2008 como de 2015, por lo que se puede analizar las diferencias antes y después de la implementación de los nuevos planes de

estudio, esperando encontrar un incremento de la satisfacción y motivación fruto de la aplicación de métodos más participativos y constructivista:

**C9.H1.** *El alumnado en 2015 estará más satisfecho que el alumnado de 2008.*

**C9.H2.** *El alumnado en 2015 estará más motivado que el alumnado de 2008.*

Igualmente se espera que la crisis haya hecho mella en las expectativas del alumnado de encontrar un empleo acorde con su formación:

**C9.H3.** *El alumnado en 2015 manifestará una menor posibilidad de encontrar un empleo acorde a su formación.*

Posteriormente se analizarán las creencias y actitudes hacia el empleo de los alumnos en 2015. En este sentido hemos querido centrarnos en analizar las actitudes y valores hacia el empleo, la empleabilidad percibida, la autoeficacia para la búsqueda de empleo, la estrategia de búsqueda de empleo y la intención emprendedora.

Respecto a las actitudes y valores hacia el empleo, se ha utilizado como herramienta de referencia los aspectos evaluados en el estudio REFLEX (Allen y Van der Velden, 2007), donde se pedía a los graduados que indicaran el grado de importancia que tiene para ellos diferentes aspectos del puesto de trabajo y el empleo. Los datos encontrados nos permitirán hacer una comparación con los resultados de ese estudio internacional. A priori y siguiendo los resultados aportados por REFLEX:

**C9.H4.** *El alumnado otorgará mayor importancia a la “Oportunidad de aprender cosas nuevas”, “Tener autonomía en el trabajo” y “Estabilidad laboral”.*

Respecto a la intención emprendedora, se espera encontrar mayores niveles en aquella rama de conocimiento donde se imparten especialidades relacionadas con la gestión y administración de empresas. Por tanto:

**C9.H5.** *El alumnado de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas manifestará más intención emprendedora que el alumnado de las demás ramas de conocimiento.*

En cuanto a la empleabilidad percibida y la autoeficacia para la búsqueda de empleo es de esperar que con la implementación de los nuevos planes de estudio, donde la empleabilidad tiene un peso fundamental, no se hallen diferencias significativas entre las ramas de conocimiento como resultado de una normalización en el uso de metodologías acordes con el fomento de la empleabilidad del alumnado. Igualmente se espera encontrar valores elevado de empleabilidad y autoeficacia, por tanto:

**C9.H6.** *El alumnado de todas las ramas de conocimiento manifestarán niveles altos de empleabilidad percibida.*

**C9.H7.** *El alumnado de todas las ramas de conocimiento manifestarán niveles altos de autoeficacia para la búsqueda de empleo.*

Por último, y relacionado con lo anterior, es de esperar que el alumnado en 2015 tenga presente que la mejor estrategia para encontrar un empleo en aquella que combina la búsqueda pasiva con la búsqueda activa, es decir, estar atento a las ofertas de empleo en los diferentes medios pero a la vez hacer visitas y presentar su autocandidatura en empresas aunque no exista una oferta, por tanto una última hipótesis será:

**C9.H8.** *La mayoría del alumnado de todas las ramas de conocimiento escogerán la estrategia mixta de búsqueda de empleo.*

## 9.2 Método

### 9.2.1 Diseño

El objetivo estratégico de esta investigación es analizar la relación entre variables examinando las diferencias que existen entre dos o más grupos preexistentes seleccionados usando niveles de variables que son fuente de diferencias individuales

El proceso de obtención de datos ha sido mediante encuesta y autoinforme, y se ha empleado un muestreo probabilístico para alcanzar un nivel de representatividad óptimo en momentos temporales distintos para grupos distintos.

Atendiendo a estas consideración y siguiendo la clasificación de Ato et al (2000) se podría indicar que se ha empleado un diseño asociativo comparativo de grupos naturales.

### 9.2.2 Muestra

La muestra de estudio la componen el total de estudiantes de la Universidad de La Laguna encuestados en 2008 y en 2015.

**Tabla 87. Muestra de estudiantes desglosada por año y rama de conocimiento**

	<b>2008</b>	<b>2015</b>	<b>Total</b>
Artes y Humanidades	111	104	<b>215</b>
Ciencias	123	52	<b>175</b>
Ciencias de la Salud	283	280	<b>563</b>
Ciencias Sociales y Jurídicas	836	241	<b>1077</b>
Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura	365	230	<b>595</b>
<b>Total</b>	<b>1718</b>	<b>907</b>	<b>2625</b>

Teniendo en cuenta que entre 2008 y 2015 se ha producido una reestructuración de las facultades de la Universidad de La Laguna, así como de la adscripción de las especialidades a las diferentes ramas de conocimiento, de cara a realizar análisis en función de estos parámetros se ha optado por utilizar tanto para 2008 como para 2015 la rama de conocimiento de referencia actual.

### 9.2.3 Instrumentos

Los datos analizados en este capítulo provienen del Cuestionario sobre Inserción Laboral de Egresados, versión para Universitarios (CILE-U 2008, ver Anexo V) y el Cuestionario Online sobre Inserción Laboral de Universitarios (CILU 2015, ver Anexo IX), y más concretamente de los siguientes apartados de los instrumentos:

- Pregunta 9 en CILE-U 2008 y 14 en CILU 2015, formato tipo Likert de 1 a 5.  
*“El nivel de motivación e interés actual que despierta en mí la carrera es: Muy bajo - Bajo - Medio - Alto - Muy alto”*
- Pregunta 8 en CILE-U 2008 y 13 en CILU 2015, formato tipo Likert de 1 a 5:  
*“El nivel de exigencia de mi profesorado es: Muy bajo - Bajo - Medio - Alto - Muy alto”*
- Pregunta 33 en CILE-U 2008 y 57 en CILU 2015, formato tipo Likert de 1 a 10.  
*“Valore de 1 a 10 la posibilidad de encontrar empleo relacionado con su titulación”.*
- Pregunta 29 en CILE-U 2008 y 50 en CILU 2015 sobre Estrategia de Búsqueda de Empleo:  
*“En un proceso de búsqueda de empleo, ¿con cuál de las siguientes afirmaciones está más de acuerdo?:*  
*(1) Cuando busco empleo me centro en estar atento a las ofertas por medio de los diferentes medios.*

*(2) Cuando busco empleo prefiero ir directamente a las empresas a dejar mi currículum aunque no exista una oferta (autocandidatura).*

*(3) Cuando busco empleo estoy atento a las ofertas pero también voy a presentarme a las empresas aunque no tengan ofertas.”*

- Escala de Satisfacción con la Carrera, en CILE-U 2008 y en CILU 2015.
- Escala de Actitudes y Valores hacia el Empleo, en CILU 2015.
- Escala de Disposición hacia el Autoempleo, en CILU 2015.
- Escala de Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo, en CILU 2015.

A continuación se dedica un espacio para explicar el origen y la fiabilidad de cada una de las escalas empleadas.

### **9.2.3.1 Escala de Satisfacción con la Carrera**

Para analizar los cambios en la satisfacción con la carrera se ha obtenido una puntuación global de satisfacción para cada sujeto que es la media de las puntuaciones en los ítems de la Escala de Satisfacción con la carrera.

Esta escala tipo Likert de 1 a 5 contiene los siguientes 9 ítems de valoración de aspectos académicos y organizativos de los planes de estudio:

- Los contenidos teóricos que recibo
- La estructuración de las materias del plan de estudio de la carrera
- Las prácticas que realizo
- La conexión de los contenidos con el campo profesional
- La formación investigadora que aporta
- La actuación del profesorado
- La metodología o forma de dar la clase
- La organización de la escuela o facultad
- Mi propio rendimiento

La escala con los nueve ítems proporciona un Alfa de Cronbach bastante aceptable de 0,823.

### **9.2.3.2 Escala de Actitudes y Valores hacia el Empleo**

La Escala de Actitudes y Valores hacia el Empleo parte de los ítems de la encuesta del estudio REFLEX (Allen y Van der Velden, 2007), donde se pedía a los graduados que indicaran el grado de importancia que tiene, en una escala de uno a cinco, cada uno de los siguientes aspectos:

- Autonomía en el trabajo.
- Estabilidad laboral.
- Oportunidad de aprender cosas nuevas.
- Ingresos elevados.
- Afrontar nuevos retos.
- Buenas perspectivas profesionales.
- Tener tiempo para actividades de ocio.
- Reconocimiento/prestigio social.
- Oportunidad de hacer algo útil para la sociedad
- Facilidad para combinar trabajo y familia

A estos 10 ítems hemos incorporado 4 más para obtener también una valoración de:

- Poca responsabilidades y esfuerzos extras
- Clima Laboral
- Cercanía con domicilio
- Fácil de conseguir

Por tanto se trata de una escala de 14 ítems que proporciona un Alfa de Cronbach de 0,768.

### **9.2.3.3 Escala de Intención Emprendedora.**

Para medir la Intención Emprendedora se ha empleado la escala elaborada por Espíritu Olmos y Moreno Zacarías (2010).

Esta escala mide mediante cinco preguntas tipo Likert de 1 a 5, cuatro dimensiones: viabilidad, deseabilidad, esfuerzo que se estaría dispuesto a asumir y habilidades para reconocer ideas de negocios.

La escala proporciona una fiabilidad alta con un Alfa de Cronbach de 0,919.

Con la media de las puntuaciones obtenidas en los distintos ítems se ha calculado una puntuación global de Intención Emprendedora para cada sujeto de la muestra.

### **9.2.3.4 Escala de Empleabilidad Percibida**

Para analizar la Empleabilidad Percibida se ha empleado la escala elaborada por Hernández-Fernaud et al (2011) que se compone de 10 proposiciones tipo Likert valoradas de 1 a 10, sobre el proceso de inserción en el mundo laboral. Estas proposiciones se han elaborado a partir de las definiciones de empleabilidad propuestas distintos autores:

- Mi poca experiencia laboral es un gran inconveniente para conseguir un empleo.
- Creo que me desenvolvería bien en mi primer día de trabajo.
- Creo que tendré dificultades para acceder a un puesto de trabajo.
- Conseguir un trabajo hoy en día es difícil, pero creo que lo lograré.
- Al margen de mi formación y experiencia laboral, tengo características que pueden atraer a distintas empresas.
- Me resultaría fácil integrarme en un equipo de trabajo.
- Quienes me conocen creen que tengo buenas perspectivas laborales en mi profesión.



- Mis redes personales me ayudarán en el desarrollo de mi carrera profesional.
- Las habilidades que tengo son transferibles al mundo laboral.
- Cualquiera con mi nivel de habilidades y conocimientos sería demandado en el mercado laboral.

El formato de respuesta se ha modificado pasando a valorarse cada ítem de 1 a 5. De igual forma, de cara al análisis posterior se han omitido las puntuaciones de los ítem 1 y 3 siguiendo las recomendaciones de los autores (Hernández-Fernaud et al, 2011).

La escala proporciona un Alfa de Cronbach de 0,627.

Con la media de las puntuaciones obtenidas en los distintos ítems se ha calculado una puntuación global de Empleabilidad Percibida para cada sujeto de la muestra.

#### **9.2.3.5 Escala de Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo**

Para analizar la Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo se ha empleado otra escala también elaborada por Hernández-Fernaud et al (2011).

Esta escala está compuesta por cinco proposiciones que recogen el nivel de confianza en poder realizar diferentes conductas dirigidas a la búsqueda de empleo. En la versión original cada ítem se evalúa de 1 (ninguna confianza) a 10 (total confianza), sin embargo para nuestro estudio la valoración de los ítem se ha redefinido en un rango de 1 a 5.

Los ítems recogidos son:

- Adaptar mi currículum a las características de las ofertas de trabajo.
- Organizar mi tiempo eficientemente.
- Preguntar mis dudas directamente durante una entrevista de trabajo.

- Presentarme en una empresa para ofrecer mis servicios profesionales.
- Resaltar mis cualidades profesionales en un proceso de selección.

La escala versionada arroja un Alfa de Cronbach de 0,744.

Con la media de las puntuaciones obtenidas en los distintos ítems se ha calculado una puntuación global de Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo para cada sujeto de la muestra.

#### **9.2.4 Análisis Estadístico**

Como en anteriores capítulos para analizar las diferencias en la satisfacción entre 2008 y 2015 teniendo en cuenta la rama de conocimiento se ha empleado el Análisis Multivariado de la Varianza (MANOVA).

De igual forma, para el análisis a posteriori de aquellas variables que no cumple los requisitos de normalidad y homogeneidad se ha optado por utilizar la Prueba Robusta de igualdad de Medias de Welch para el análisis de los efectos simples y el estadístico T<sub>3</sub> de Dunnet cuando no se asumen varianzas iguales y complementariamente el estadístico Scheffer cuando se asuman varianzas iguales.

Para el análisis de las actitudes y valores hacia el empleo, así como la disposición hacia el autoempleo, la empleabilidad percibida y la autoeficacia para la búsqueda de empleo se ha empleado el Análisis Univariado de la Varianza con la finalidad de descubrir posibles diferencias significativas entre ramas de conocimiento.

En el caso de la escala de disposición hacia el autoempleo, la escala de empleabilidad percibida y la escala de autoeficacia para la búsqueda de empleo se opta por la media aritmética de las puntuaciones en los ítems como medio de obtención de una puntuación global de la escala para cada sujeto.

Por último, para analizar la significatividad de las diferencias en las estrategias de búsqueda de empleo utilizadas se ha empleado la prueba no paramétrica Chi-cuadrado de Pearson.

## 9.3 Resultados

### 9.3.1 Cambios en la satisfacción, motivación, exigencia percibida en la carrera y expectativas de empleo.

En la Tabla 88 y Gráfico 26 se muestran las medias en satisfacción motivación, exigencia percibida en la carrera y expectativas de empleo de los estudiantes por rama de conocimiento en el año 2008 y 2015. Recordemos que en el caso de las expectativas de conseguir empleo se han medido en una escala de 1 a 10, mientras que el resto de variables en una escala de 1 a 5.

**Tabla 88. Cambios en la Satisfacción, motivación, exigencia percibida en la carrera y expectativas de empleo por rama de conocimiento**

		2008	2015
<b>Artes y Humanidades</b>	Satisfacción	2,57	3,02
	Motivación	3,63	3,51
	Exigencia Percibida	3,59	3,58
	Posibilidades de encontrar empleo	4,04	5,52
<b>Ciencias</b>	Satisfacción	2,93	3,41
	Motivación	3,75	4,02
	Exigencia Percibida	3,77	4,08
	Posibilidades de encontrar empleo	5,15	6,67
<b>Ciencias de la Salud</b>	Satisfacción	2,90	3,07
	Motivación	3,97	4,00
	Exigencia Percibida	3,71	3,68
	Posibilidades de encontrar empleo	6,77	5,95

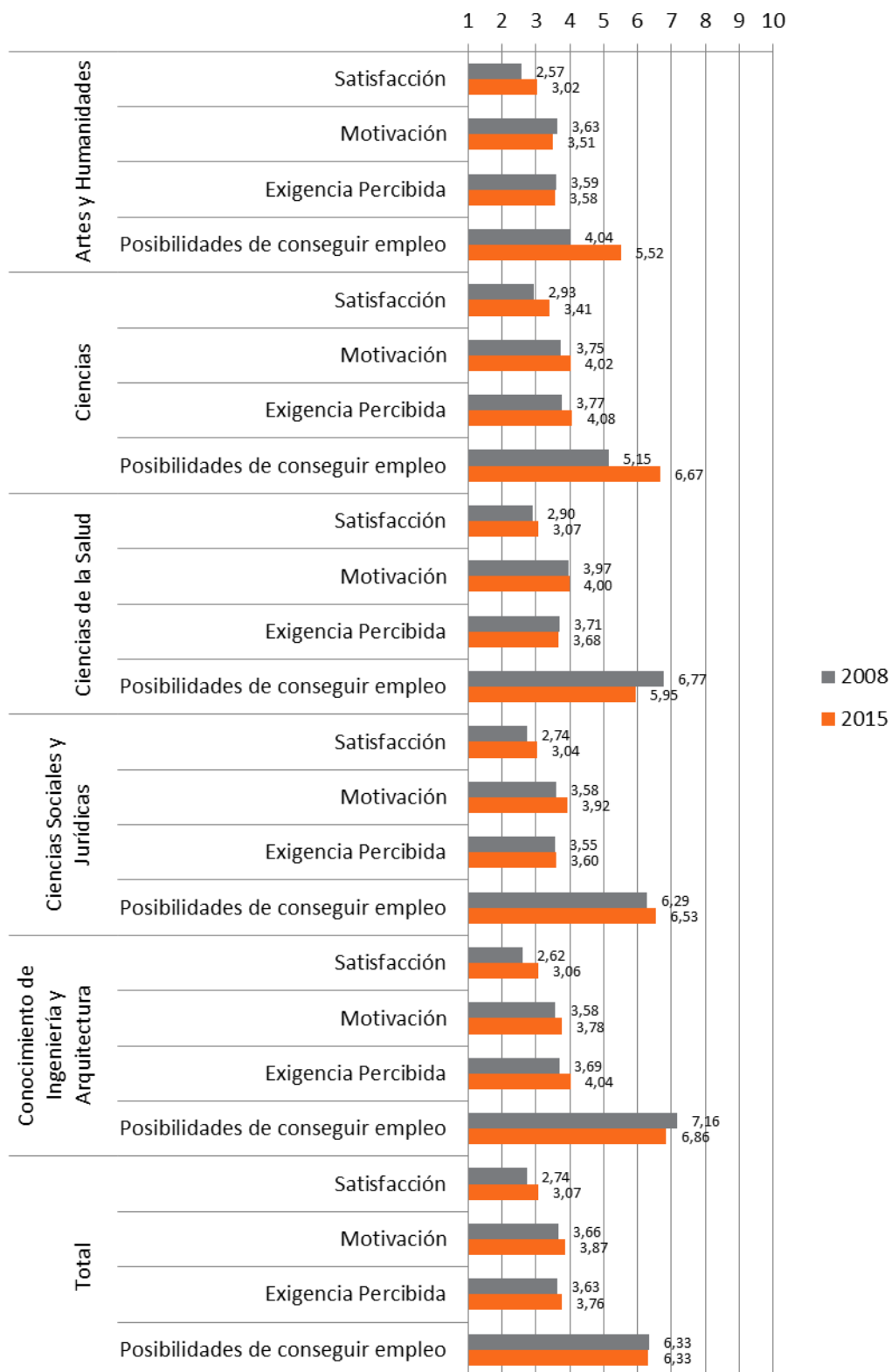
		<b>2008</b>	<b>2015</b>
<b>Ciencias Sociales y Jurídicas</b>	Satisfacción	2,74	3,04
	Motivación	3,58	3,92
	Exigencia Percibida	3,55	3,60
	Posibilidades de encontrar empleo	6,29	6,53
<b>Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura</b>	Satisfacción	2,62	3,06
	Motivación	3,58	3,78
	Exigencia Percibida	3,69	4,04
	Posibilidades de encontrar empleo	7,16	6,86
<b>Total</b>	Satisfacción	2,74	3,07
	Motivación	3,66	3,87
	Exigencia Percibida	3,63	3,76
	Posibilidades de encontrar empleo	6,33	6,33

Para analizar las diferencias por rama y año se ha recurrido al análisis multivariado de la varianza (MANOVA) que proporcionado un efecto de interacción significativa,  $\Lambda = 0.94636$   $F(16, 7598,55) = 8,64857$   $p \leq 0.000$ , entre rama y año para las cuatro variables estudiadas:

- Satisfacción:  $F(4; 2490) = 6,34179$   $p \leq 0,002$ .
- Motivación con la carrera:  $F(4; 2490) = 12,26512$   $p \leq 0,006$ .
- Exigencia Percibida:  $F(4; 2490) = 14,25775$   $p \leq 0,000$ .
- Posibilidades de encontrar empleo:  $F(4; 2490) = 301,38831$   $p \leq 0,000$ .

En la Tabla 89 pueden consultarse la significación de los estadísticos univariados para cada variable dependiente en cada rama de enseñanza.

**Gráfico 26. Cambios en la Satisfacción, motivación, exigencia percibida en la carrera y expectativas de empleo por rama de conocimiento**



**Tabla 89. Estadísticos univariados para satisfacción, motivación exigencia y posibilidades de empleo para cada rama de conocimiento.**

		<b>Estadístico univariados</b>
<b>Artes y Humanidades</b>	Satisfacción	F(1; 2494)=10,99143 p≤0,000
	Motivación	F(1; 2494)=0,70081 p≤0,366
	Exigencia Percibida	F(1; 2494)= 0,01097 p≤0,886
	Posibilidades de encontrar empleo	F(1; 2494)=99,63268 p≤0,000
<b>Ciencias</b>	Satisfacción	F(1; 2494)=4,13739 p≤0,001
	Motivación	F(1; 2494)=2,02510 p≤0,125
	Exigencia Percibida	F(1; 2494)=0,85368 p≤0,205
	Posibilidades de encontrar empleo	F(1; 2494)= 141,25380 p≤0,000
<b>Ciencias de la Salud</b>	Satisfacción	F(1; 2494)= 5,00106 p≤0,000
	Motivación	F(1; 2494)= ,11086 p≤0,719
	Exigencia Percibida	F(1; 2494)= ,18574 p≤0,000
	Posibilidades de encontrar empleo	F(1; 2494)= 88,17075 p≤0,000
<b>Ciencias Sociales y Jurídicas</b>	Satisfacción	F(1; 2494)= 23,08853 p≤ 0,000
	Motivación	F(1; 2494)= 29,348 p≤0,000
	Exigencia Percibida	F(1; 2494)= 8,0176 p≤0,000
	Posibilidades de encontrar empleo	F(1; 2494)= 8,02781 p≤0,153
<b>Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura</b>	Satisfacción	F(1; 2494)= 28,29443 p≤0,000
	Motivación	F(1; 2494)= 7,35682 p≤0,003
	Exigencia Percibida	F(1; 2494)= 12,89123 p≤0,000
	Posibilidades de encontrar empleo	F(1; 2494)= 36,94201 p≤0,002

Tanto en la rama Artes y Humanidades, como en la rama de Ciencias el alumnado de 2015 está más satisfecho y es más optimista con las posibilidades de encontrar empleo que el alumnado de 2008. No se encuentran diferencias significativas en la motivación y el nivel de exigencia percibido.

En la rama de Ciencias de la Salud, el alumnado de 2015 está más satisfecho que el alumnado de 2008 pero percibe menos exigencias y es menos

optimista en las posibilidades de encontrar un empleo acorde a su formación. No se encuentran diferencias significativas en la motivación con la carrera.

En la rama de ciencias Sociales y Jurídicas, el alumnado de 2015 está más satisfecho, motivado y percibe una mayor nivel de exigencia que el alumnado de 2008. En cambio no se encuentran diferencias significativas en la expectativa de encontrar un empleo acorde a su formación.

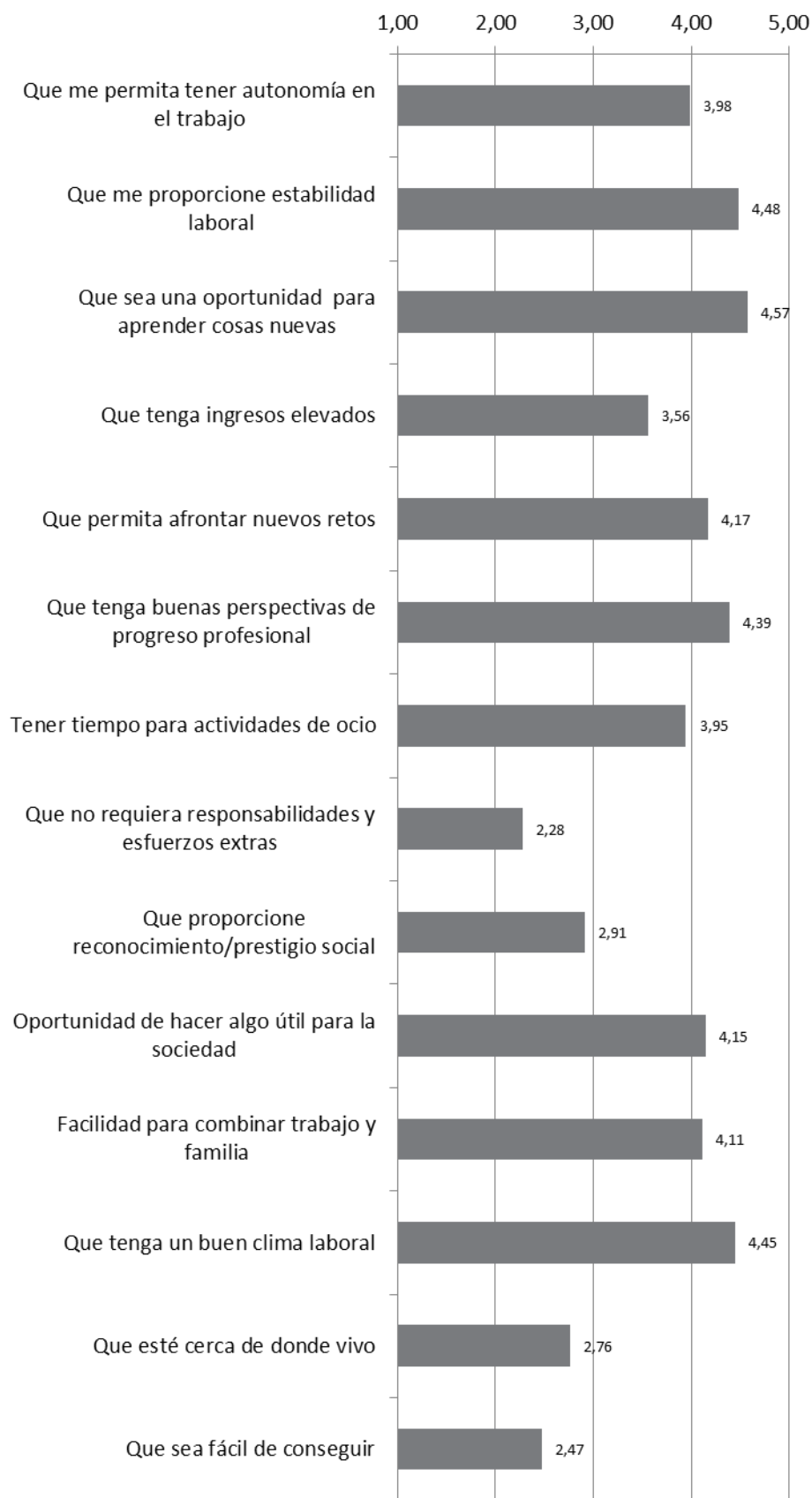
En la rama de Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura se observa que el alumnado de 2015 está significativamente más satisfecho con la carrera, más motivado y percibe un mayor nivel de exigencia que el alumnado de 2008. En cambio, puntúan significativamente más bajo en las posibilidades de encontrar un empleo acorde a su formación.

### **9.3.2 Actitudes y valores hacia el empleo del alumnado en 2015**

En el Gráfico 27 se representa la media de la importancia otorgada por el alumnado de 2015 a los diferentes aspectos y valores asociados al empleo.

Se aprecia que el alumnado universitario otorga mayor importancia a aquellos aspectos relacionados con autorrealización, el desarrollo profesional, la estabilidad laboral y el clima de trabajo. En cambio no tiene reparos en asumir responsabilidades y esfuerzos extras, y tampoco le otorga mucha importancia a aspectos como la facilidad de acceso al mismo, la proximidad o el prestigio social que aporte.

**Gráfico 27. Actitudes y valores hacia el empleo de los estudiantes universitarios**





Para analizar si existen diferencias en las actitudes y valores hacia el empleo por rama de conocimiento se ha realizado un Análisis Univariado de la Varianza (ANOVA) con un alfa ajustado para los contraste entre niveles de 0,003366.

**Tabla 90. Actitudes y valores hacia el empleo por rama de enseñanza**

	Artes y Humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales y Jurídicas	Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura	Total
Que me permita tener autonomía en el trabajo	4,03	3,88	4,11	3,99	3,82	3,98
Que me proporcione estabilidad laboral	4,55	4,40	4,53	4,47	4,42	4,48
Que sea una oportunidad para aprender cosas nuevas	4,54	4,53	4,62	4,60	4,51	4,57
Que tenga ingresos elevados	3,64	3,46	3,57	3,50	3,61	3,56
Que permita afrontar nuevos retos	4,23	3,96	4,16	4,28	4,07	4,17
Que tenga buenas perspectivas de progreso profesional	4,51	4,16	4,39	4,50	4,27	4,39
Tener tiempo para actividades de ocio	4,09	3,86	3,99	3,80	4,00	3,95
Que no requiera responsabilidades y esfuerzos extras	2,43	2,51	2,20	2,24	2,29	2,28
Que proporcione reconocimiento/prestigio social	2,93	2,81	2,91	3,06	2,78	2,91
Oportunidad de hacer algo útil para la sociedad	4,11	3,92	4,38	4,13	3,94	4,15
Facilidad para combinar trabajo y familia	4,20	3,94	4,16	4,02	4,15	4,11
Que tenga un buen clima laboral	4,38	4,10	4,52	4,55	4,36	4,45
Que esté cerca de donde vivo	2,89	2,83	2,79	2,79	2,62	2,76
Que sea fácil de conseguir	2,54	2,46	2,49	2,59	2,31	2,47

En el caso que nos ocupa, la prueba de homogeneidad de Levene arroja resultados significativos para un gran número de variables. Este hecho nos obliga a optar por la Prueba Robusta de Igualdad de Medias de Welch para el análisis de los efectos simples y el estadístico T3 de Dunnet para el análisis de los contrastes específicos entre los niveles de aquellas variables donde no se asumen varianzas iguales y complementariamente el estadístico Scheffer cuando se asuman varianzas iguales.

**Tabla 91. Pruebas robustas de Welch de igualdad de las medias por rama de conocimiento para las actitudes y valores hacia el empleo**

	Estadístico(a)	gl1	gl2	Sig.
Que me permita tener autonomía en el trabajo	4,952	4	249,224	,001
Que me proporcione estabilidad laboral	1,146	4	247,663	,336
Que sea una oportunidad para aprender cosas nuevas	1,181	4	246,173	,320
Que tenga ingresos elevados	,856	4	248,831	,491
Que permita afrontar nuevos retos	3,056	4	244,938	,018
Que tenga buenas perspectivas de progreso profesional	4,806	4	243,151	,001
Tener tiempo para actividades de ocio	2,407	4	246,165	,050
Que no requiera responsabilidades y esfuerzos extras	1,709	4	240,917	,149
Que proporcione reconocimiento/prestigio social	1,916	4	249,057	,108
Oportunidad de hacer algo útil para la sociedad	10,440	4	242,966	,000
Facilidad para combinar trabajo y familia	1,354	4	246,157	,250
Que tenga un buen clima laboral	4,413	4	238,378	,002
Que esté cerca de donde vivo	1,708	4	245,076	,149
Que sea fácil de conseguir	2,467	4	245,511	,046

a Distribuidos en F asintóticamente.

**Tabla 92. Diferencias en la valoración de las actitudes y valores hacia el empleo entre ramas de conocimiento en 2015**

	ART-C	ART-CS	ART-CSJ	ART-ING	C-CS	C-CSJ	C-ING	CS-CSJ	CS-ING	CSJ-ING
Que me permita tener autonomía en el trabajo	0,146	-0,081	0,043	0,211	-0,226	-0,103	0,065	0,124	0,292*	0,168
Que me proporcione estabilidad laboral	0,142	0,019	0,071	0,128	-0,123	-0,071	-0,014	0,052	0,109	0,057
Que sea una oportunidad para aprender cosas nuevas	0,006	-	-0,068	0,024	-0,088	-0,074	0,018	0,014	0,107	0,092
Que tenga ingresos elevados	0,175	0,07	0,138	0,025	-0,105	-0,036	-0,15	0,068	-0,045	-0,114
Que permita afrontar nuevos retos	0,271	0,067	-0,045	0,161	-0,203	-0,316	-0,11	-0,112	0,093	0,206
Que tenga buenas perspectivas de progreso profesional	0,353	0,12	0,008	0,239	-0,234	-0,345	-0,114	-0,111	0,12	0,231
Tener tiempo para actividades de ocio	0,228	0,098	0,288	0,095	-0,13	0,06	-0,133	0,19	-0,003	-0,193
Que no requiera responsabilidades y esfuerzos extras	-0,075	0,234	0,196	0,147	0,31	0,271	0,222	-0,038	-0,088	-0,049
Que proporcione reconocimiento/prestigio social	0,122	0,022	-0,129	0,152	-0,099	-0,251	0,03	-0,151	0,129	0,281
Oportunidad de hacer algo útil para la sociedad	0,188	-0,268	-0,019	0,169	-0,456	-0,207	-0,019	0,249	0,437*	0,188
Facilidad para combinar trabajo y familia	0,26	0,046	0,181	0,056	-0,213	-0,079	-0,204	0,135	0,01	-0,125
Que tenga un buen clima laboral	0,281	-0,139	-0,177	0,019	-0,42	-0,458	-0,262	-0,038	0,158	0,196
Que esté cerca de donde vivo	0,062	0,1	0,094	0,267	0,038	0,032	0,205	-0,006	0,167	0,173
Que sea fácil de conseguir	0,074	0,048	-0,054	0,227	-0,026	-0,127	0,154	-0,102	0,179	0,281

Art = Artes y Humanidades; C = Ciencias; CS = Ciencias de la salud; CSJ= Ciencias Sociales y Jurídicas; Ing = Conocimientos de Ingeniería y Arquitectura

\* Diferencia significativa para un alfa ajustado de 000336

Las diferencias encontradas entre ramas de conocimientos son escasas tal y como se refleja en la Tabla 91 y en los contrastes a posteriori con una alfa ajustado a 0,00336 el número se reduce aún más, encontrándose sólo diferencias significativas entre la rama de Ciencias de la Salud y la rama de Conocimientos de Ingeniería y Arquitectura, siendo éstas que los estudiantes de

ciencias de la salud otorgan más importancia a la autonomía en el puesto de trabajo y a la posibilidad de ser útil a la sociedad (ver Gráfico 27).

### 9.3.3 Intención Emprendedora del alumnado en 2015

Para analizar la Intención Emprendedora se ha obtenido una puntuación media para cada estudiante a partir de las puntuaciones otorgadas a cada uno de los cinco ítems que componen la escala de disposición hacia el Autoempleo, obteniéndose una puntuación global entre 1 y 5.

**Tabla 93. Intención Emprendedora por rama de conocimiento**

	$\bar{X}$	$\sigma$	N válido
Artes y Humanidades	3,01	1,16	100
Ciencias	2,74	1,01	52
Ciencias de la Salud	3,05	1,09	280
Ciencias Sociales y Jurídicas	3,34	1,01	239
Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura	3,10	1,02	226
<b>Total</b>	<b>3,12</b>	<b>1,06</b>	<b>897</b>

La rama de ciencias es donde se obtiene una Intención Emprendedora más baja, en cambio es en la rama de ciencias sociales y jurídicas donde se aprecia una mayor disposición hacia el autoempleo.

El análisis univariado de la varianza (ANOVA) refleja diferencias significativas entre las ramas de enseñanza,  $F(4,892)=4,977$   $p \leq 0,001$ .

El análisis a posteriori destapa, como no podía ser de otra forma, que estas diferencias significativas se dan entre Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas así como entre Ciencias y Ciencias de la Salud.

### 9.3.4 Empleabilidad Percibida por el alumnado en 2015

En el primer apartado de resultados de este capítulo se proporcionó los resultados de las expectativas de conseguir un empleo acorde con la formación recibida.

En este apartado se proporcionan datos sobre empleabilidad percibida, entendida esta 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” Gamboa et al. (2007). Para ello se ha utilizado la escala de empleabilidad percibida tipo Likert de 1 a 5 elaborada por Hernández-Fernaud et al (2011).

Se ha obtenido una puntuación media para cada estudiante a partir de las puntuaciones otorgadas a cada uno de los ítems que componen la escala. Siguiendo las recomendaciones de los autores, en el cálculo de la puntuación global se ha omitido los ítems 1 y 3 de la escala. Con lo que cada estudiante puede obtener una puntuación mínima de 1 y una puntuación máxima de 5.

La Tabla 94 refleja que el alumnado de la universidad de La Laguna en 2015 tiene una percepción de empleabilidad media alta con una puntuación media de 3,83 sobre 5.

Para contrastar si las diferencias encontradas entre las diferentes ramas de conocimiento eran significativas se realizó un Análisis Univariado de la Varianza que dio resultados no significativos para un nivel de confianza del 95%,  $F(4,894)=2,125$   $p \leq 0,076$ .

**Tabla 94. Empleabilidad percibida por rama de conocimiento**

	$\bar{X}$	$\sigma$	N válido
Artes y Humanidades	3,90	0,56	102
Ciencias	3,79	0,54	52
Ciencias de la Salud	3,79	0,59	280
Ciencias Sociales y Jurídicas	3,90	0,55	239
Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura	3,77	0,57	226
<b>Total</b>	<b>3,83</b>	<b>0,57</b>	<b>899</b>

### 9.3.5 Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo en el alumnado en 2015

Para analizar la Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo se ha obtenido una puntuación media para cada estudiante a partir de las puntuaciones otorgadas a cada uno de los cinco ítems que componen la escala de Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo, obteniéndose una puntuación global entre 1 y 5.

En la Tabla 95 se muestra la puntuación media total y por rama de conocimiento, el alumnado de la universidad de la laguna declara un nivel medio-alto de Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo con una puntuación media de 3,93 sobre 5.

Es en la rama de artes y humanidades donde se obtiene una mayor puntuación (4,05), por el contrario en la rama de ciencias se obtienen las puntuaciones más bajas (3,75).

**Tabla 95. Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo por rama de conocimiento**

	$\bar{X}$	$\sigma$	N válido
Artes y Humanidades	4,05	0,65	102
Ciencias	3,75	0,60	52
Ciencias de la Salud	3,97	0,59	280
Ciencias Sociales y Jurídicas	3,99	0,55	239
Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura	3,78	0,62	224
<b>Total</b>	<b>3,93</b>	<b>0,60</b>	<b>897</b>

El Análisis Univariado de la Varianza indica hay diferencias significativas ente las ramas de enseñanza,  $F(4,892)=6,618 p \leq 0,000$ .

El contraste entre grupos refleja que las diferencias significativas detectadas se dan entre la rama de Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura y las ramas de Artes y humanidades, Ciencias de la salud y Ciencias Sociales y Jurídicas. Para interpretar este resultado, se debe tener en cuenta el efecto producido por el reducido tamaño de la muestra de la rama de ciencias (que es donde se ha obtenido la puntuación más baja) frente a los demás grupos.

### 9.3.6 Estrategia de búsqueda en el alumnado en 2015

En la Tabla 96 se muestra el recuento de casos y el porcentaje de respuesta por rama de enseñanza para la pregunta sobre estrategia de búsqueda de empleo. Sorprende comprobar como aproximadamente el 20% del alumnado encuestado selecciona la estrategia pasiva de búsqueda de empleo (estar atento a las ofertas), mientras que un 7% selecciona la estrategia de autocandidatura. Sin embargo siendo positivos, se aprecia que la mayoría de los estudiantes apuestan por una estrategia mixta para buscar empleo donde además de estar atentos a las ofertas de empleo consideran necesario hacer visitas a las empresas para ofrecer sus servicios.

En todas las ramas de enseñanza se aprecia una tendencia similar, si bien cabe destacar que en ciencias de la salud es donde menos se escoge la estrategia pasiva (13,84%) y donde más se escoge la estrategia mixta (79,73%).

Por el contrario, es en la rama de Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura donde más porcentaje de estudiantes escoge la estrategia pasiva (26,47%) y menos escogen la estrategia mixta (66,18%).

**Tabla 96. Estrategias de Búsqueda de Empleo por rama de conocimiento**

	<b>Cuando busco empleo me centro en estar atento a las ofertas por medio de los diferentes medios</b>	<b>Cuando busco empleo prefiero ir directamente a las empresas a dejar mi currículum aunque no exista una oferta (autocandidatura)</b>	<b>Cuando busco empleo estoy atento a las ofertas pero también voy a presentarme a las empresas aunque no tengan ofertas</b>
	<b>N (%)</b>	<b>N (%)</b>	<b>N (%)</b>
Artes y Humanidades	39 (20,86%)	18 (9,63%)	130 (69,52%)
Ciencias	33 (20%)	11 (6,67%)	121 (73,33%)
Ciencias de la Salud	71 (13,84%)	33 (6,43%)	409 (79,73%)
Ciencias Sociales y Jurídicas	182 (18,63%)	69 (7,06%)	726 (74,31%)
Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura	144 (26,47%)	40 (7,35%)	360 (66,18%)
Total	469 (19,66%)	171 (7,17%)	1746 (73,18%)

Se ha realizado un contraste no paramétrico mediante Pruebas de chi-cuadrado de Pearson y se confirma que las diferencias porcentuales encontradas entre las distintas estrategias son significativas para una  $\chi^2(8)=31,578$   $p \leq 0,000$ .

## **9.4 Discusión**

En este capítulo se pretendía aportar una panorámica de las creencias y actitudes de los estudiantes respecto a su experiencia formativa universitaria y respecto a sus expectativas profesionales.



Históricamente, las universidades se han valorado en función de su producción y reconocimiento científico e investigador, sin embargo, los cambios que se están produciendo en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior están provocando que se preste especial atención al alumnado como clientes de la universidad (Capelleras, 2001; y Lewis y Smith, 1994 citados por Capelleras, 2001).

Su satisfacción con los estudios universitarios, sus creencias y expectativas sobre la formación universitaria y las potenciales salidas laborales son aspectos claves a tener en cuenta para valorar la calidad de la formación universitaria.

El enfoque de satisfacción de necesidades, expectativas y creencias se presenta como una herramienta muy útil para valorar el impacto de la universidad en la formación de sus titulados.

En un sentido más amplio, este enfoque también es muy útil para detectar aquellas creencias y actitudes desadaptativas que pueden resultar un obstáculo para la futura transición al mundo laboral y su relación con elementos de currículum universitario.

Los cambios que han experimentado las universidades durante esta primera quincena del siglo XXI han ido en esta línea, donde la satisfacción y la empleabilidad son dos aspectos cruciales en esta nueva organización de la educación superior.

En este capítulo se han abordado diferentes puntos de interés para analizar la satisfacción y el grado de preparación para la vida activa de los estudiantes de los nuevos planes de estudio diseñados acorde con las estrategias marcadas por el Espacio Europeo de Educación Superior.

Como se adelantaba al comienzo, no se pretendía confirmar ningún planteamiento o hipótesis previo, simplemente se desea aportar información sobre las creencias y actitudes del alumnado sobre su formación universitaria y sobre su futuro desarrollo profesional. Sin embargo, sin otro interés que

articular el análisis y generar un hilo conductor en la discusión se plasmaron algunas hipótesis de partida que iremos comentando.

Interesados por valorar el grado de satisfacción y motivación con la carrera, el nivel de exigencia del profesorado, así como las probabilidades que percibe el alumnado de encontrar un empleo ajustado a su formación, y contando con datos de estudiantes de 2008 y 2015 se propusieron tres hipótesis comparativas:

**C9.H1.** El alumnado en 2015 estará más satisfecho que el alumnado de 2008.

**C9.H2.** El alumnado en 2015 estará más motivado que el alumnado de 2008.

**C9.H3.** El alumnado en 2015 manifestará una menor posibilidad de encontrar un empleo acorde a su formación.

Sin embargo, el análisis multivariado de la varianza ha puesto en entredicho el carácter generalistas de estas hipótesis al poner de manifiesto que existe una interacción significativa entre las ramas de conocimiento y los cambios acaecidos entre 2008 y 2015. Se hace necesario interpretar estas hipótesis a nivel de rama de conocimiento y posiblemente en líneas futuras de investigación será necesario hacerlo a nivel de especialidades.

En el caso de la satisfacción, se confirma la hipótesis C9.H1, en comparación con 2008, en todas las ramas de conocimiento la satisfacción del alumnado se ha incrementado.

De igual forma, cabe mencionar que a nivel global nos hemos encontrado con un grado de satisfacción mayor que en 2008, pasando de un nivel medio-bajo (2,7 sobre 5 en 2008) a un nivel medio (3,07 sobre 5 en 2015). Por tanto, los cambios introducidos en los planes formativos están dando frutos pero desde el punto de vista del alumnado todavía hay muchas cosas por hacer.

La hipótesis C9.H2 se confirma para las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas y la rama de Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura, donde el alumnado en 2015 manifiesta estar más motivado que el alumnado de 2008. Sin embargo no se encuentran diferencias significativas entre 2008 y 2015 en el nivel de motivación para las ramas de Artes y Humanidades, Ciencias y Ciencias de la Salud.

Cabe mencionar que, en general el alumnado está bastante motivado pasándose de una puntuación global en 2008 de 3,66 a una puntuación en 2015 de 3,87. Lo mismo se aprecia en el nivel de exigencia percibido donde se obtiene una puntuación global de 3,76 en 2015.

En cuanto a la posibilidad de encontrar un empleo acorde con su formación la hipótesis C9.H3 se confirma en la rama de Ciencias de la Salud y de Conocimientos de Ingeniería y Arquitectura, donde el alumnado de 2015 es menos optimista que el alumnado de 2008. Sin embargo, en la rama de Artes y Humanidades, Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas encontramos un incremento del optimismo del alumnado.

El análisis de las creencias y actitudes para el empleo refleja escasas diferencias entre ramas de conocimiento en la importancia otorgada a los diferentes aspectos valorados. Igualmente, los resultados son similares a los aportados por el estudio REFLEX en 2007, confirmándose la hipótesis C9H4 de que el alumnado en 2015 lo que más valora de un trabajo es la “Oportunidad de aprender cosas nuevas”, “Tener autonomía en el trabajo” y “Estabilidad laboral”.

Como dato curioso, resaltar que a priori parece que estas actitudes y valores no han cambiado sustancialmente en el alumnado universitario desde 2007, fecha en la que se publicaron los datos de estudio REFLEX.

Respecto a la intención emprendedora, cabe resaltar que a nivel global se observa un nivel de intención emprendedora medio (3,12 sobre 5), lo que refleja la necesidad de seguir apostando por programas e iniciativas que promuevan el espíritu emprendedor entre el alumnado. No se puede obviar que emprender es una vía para poder aunar los intereses personales con el plano profesional

puesto que nos permite desarrollarnos por cuenta propia en aquello que realmente nos gusta hacer.

La rama de Ciencias es donde se obtiene una Intención Emprendedora más baja, en cambio es en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas donde se aprecia una mayor disposición hacia el autoempleo lo que confirma la hipótesis C9.H5.

En cuanto a la empleabilidad percibida y la autoeficacia para la búsqueda de empleo era de esperar que con la implementación de los nuevos planes de estudio, donde la empleabilidad tiene un peso fundamental, no se hallaran diferencias significativas entre las ramas de conocimiento como resultado de una normalización en el uso de metodologías acordes con el fomento de la empleabilidad del alumnado.

Siguiendo la definición de Gamboa et al. (2007) la empleabilidad percibida hace referencia a “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”.

La importancia de este constructo radica es su relación con las emociones y las conductas de las personas, ya que estas reaccionan a las situaciones en función de la evaluación cognitiva que realizan de las mismas. En este sentido, tal y como sugiere Tabernero, Briones y Arenas (2010) es la percepción de empleabilidad lo que determina “cómo el individuo siente y reacciona frente a las circunstancias del contexto, hace que el individuo se sienta más flexible ante las posibles amenazas, determinando así la salud y el bienestar”. Por lo tanto, una puntuación alta en Empleabilidad Percibida se asocia con un mayor control sobre la capacidad de emplearse, así como con patrones más flexibles y proactivos hacia la búsqueda de empleo.

Por su parte la autoeficacia hace referencia a la confianza que posee la persona en su propia capacidad para afrontar una determinada situación (Bandura, 1977), y refleja el nivel de control que el individuo cree tener sobre las

circunstancias que afectan a su vida. La autoeficacia influye sobre el pensamiento y las conductas, los objetivos y las aspiraciones, la resiliencia a la adversidad, el compromiso con los objetivos, el esfuerzo, los resultados y la perseverancia (Pepe, Farnese, Avallone y Vecchione, 2010; Taberner et al., 2010, citados en Hernández-Fernaud et al, 2011).

Un índice alto de Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo implica tener una predisposición positiva para afrontar una etapa de búsqueda de empleo, ahora bien, se trata de un índice subjetivo de confianza que puede estar sesgado por la falta de experiencia y conocimiento del mercado laboral, y por tanto es muy susceptible de variación en función de los resultados que se obtengan en futuros procesos de búsqueda de empleo.

Se obtienen niveles bastante altos en todas las ramas de conocimiento tanto para empleabilidad percibida (3,83 sobre 5) como en autoeficacia para la búsqueda de empleo (3,93 sobre 5). Se confirma así la hipótesis C9.H6 y C9.H7.

Por último, y relacionado con lo anterior, es de esperar que un alumnado que puntúa alto en autoeficacia para la búsqueda de empleo tenga presente que la mejor estrategia para encontrar un empleo es aquella que combina la búsqueda pasiva con la búsqueda activa, es decir, estar atento a las ofertas de empleo en los diferentes medios pero a la vez visitar y presentar su autocandidatura en empresas aunque no exista una oferta.

Los datos confirman la hipótesis C9.H8 y la mayoría del alumnado en todas las ramas de conocimiento escoge la estrategia mixta de búsqueda de empleo. Sin embargo nos ha sorprendido encontrar que aproximadamente el 20% del alumnado encuestado selecciona la estrategia pasiva de búsqueda de empleo (estar atento a las ofertas). Este hecho, destaca la importancia de seguir apostando por acciones de formación y orientación laboral en el ámbito universitario. En todas las ramas de enseñanza se aprecia una tendencia similar, si bien cabe destacar que en ciencias de la salud es donde menos se escoge la estrategia pasiva (13,84%) y donde más se escoge la estrategia mixta (79,73%).

Concluyendo, la imagen trazada nos permite ser optimistas y afirmar que la implementación de los nuevos planes de estudio están proporcionando los resultados esperados.

Sin embargo, los objetivos fijados por la Declaración de Bolonia y las políticas desarrolladas en los años posteriores siguen siendo válidos hoy en día, puesto que no se han alcanzado completamente todos los objetivos.

Para lograr estos objetivos de mejora de la empleabilidad, se debe seguir reforzando los lazos con la vida laboral y la investigación, y con la sociedad en general, apostando por programas innovadores que permitan al alumnado tomar conciencia de su papel como agente activo en el mercado laboral.



## ***CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES GENERALES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS***

La empleabilidad como objeto de investigación es un concepto complejo cuya significación ha fluctuado en función del contexto y la disciplina desde la que se ha tratado.

Esta complejidad ha resultado más patente en los últimos quince años adquiriendo progresivamente mayor importancia en el ámbito académico, político y empresarial, y entrando a formar parte del vocabulario común para abarcar y explicar muchos aspectos del trabajo y de la carrera reflejando en cada caso un acento o foco de interés determinado.

Este hecho nos ha obligado a plantearnos como un primer objetivo proporcionar una revisión teórica que nos permitiera tener un visión amplia del concepto de empleabilidad en la historia reciente y de sus relaciones con otros conceptos afines que también han sido fuente de investigación y estudio, como son la ocupabilidad, la inserción laboral, el éxito laboral, la socialización laboral, la madurez vocacional, el desarrollo de la carrera, la transición a la vida activa y el proceso de búsqueda de empleo.



Frente a una trayectoria clásica del concepto de empleabilidad centrado en el medio o el resultado, más próxima a lo que podríamos entender como “ocupabilidad”, se aboga por un concepto de empleabilidad más próximo al ámbito educativo, centrado en las capacidades, la formación de habilidades para acceder o moverse en el mercado laboral y en las influencias de los significados y creencias de los diferentes actores del contexto laboral, en la línea de las definiciones propuestas por Harvey (2001), Fugate (2004), Organización Internacional de Trabajo (2004), Yorke (2006) o la propia Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior (1999, 2003 y 2009).

La empleabilidad de los universitarios se ha convertido en una pieza clave de la reforma curricular vivida en los últimos años en las instituciones de educación superiores, siendo foco de atención en la articulación y diseño de los nuevos planes de estudio. En el segundo capítulo ha quedado reflejado como desde sus orígenes, la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior ha querido dar respuesta a estos nuevos retos proponiendo un modelo centrado en el aprendizaje del alumno que le ofrezca las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia.

Es por tanto relevante atender a la percepción que tienen los universitarios sobre su nivel de empleabilidad, es decir, el grado en que ven que la formación universitaria les ha capacitado para obtener un empleo que satisfaga sus necesidades profesionales y su desarrollo a lo largo de la vida.

Desde este enfoque formativo de la empleabilidad, la adquisición de “competencias” para el empleo se convierte en un eje central. Son numerosos los autores que han proporcionado modelos teóricos de las competencias (McClelland, 1973; Spencer y Spencer, 1993; Greespan y Driscoll, 1997; Pereda y Berrocal, 1999; Lévy-Leboyer ,2001; González y Wagenaar ,2003)

Más próximos a nuestro interés resaltan una serie de modelos institucionales como el Proyecto DeSeCo (OCDE, 2005), el modelo de competencias propuesto en el Proyecto CHEERS (Teichler, 2003) y secundado en el Proyecto Reflex (ANECA, 2004), el modelo de competencias del Consejo

Europeo (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005) y el modelo de competencias del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003).

De los expuestos, quizás el más relevante en el ámbito universitario ha sido el recogido en el Proyecto Tuning que distingue entre competencias genéricas, que identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, y las competencias específicas que son aquellas relacionadas con cada área temática, con la especificidad propia de un campo de estudio.

Las competencias genéricas son aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que permiten un desempeño exitoso en diversas tareas y funciones, lo que las hace transferibles a distintos ámbitos, incluidos los extralaborales, y permiten a los graduados desenvolverse satisfactoriamente en un entorno social y económico cambiante.

Hemos querido comprobar si existe un esquema de competencias compartido por los estudiantes, profesores, egresados y empresas, y si este esquema valorativo de las competencias se aproxima a alguno de las propuestas de clasificación planteadas teóricamente. Para ello nos hemos centrado en dos aspectos valorativos: la importancia otorgada a las competencias y el déficit percibido en la formación de las competencias.

Los resultados expuestos en el capítulo 5 confirman la existencia de una agrupación coherente de competencias que son relativamente independientes entre sí, que subyacen y tienen realidad psicológica propia más allá del modo de valoración empleado (importancia otorgada o déficit percibido). Por tanto se puede concluir que subyace una estructura de 5 componentes o subconjuntos de competencias que son:

1. Gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos.
2. Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento.
3. Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación.
4. Competencias instrumentales.
5. Conocimientos teórico-prácticos.

Esta estructura comparte muchas similitudes con la estructura propuesta en el proyecto Tuning que en su caso agrupaba el conjunto de competencias genéricas en tres grupos en función de su *carácter instrumental* para el desempeño en el puesto de trabajo, *sistémico* en referencia a su carácter *integrador o interpersonales* en referencia a su carácter relacional.

Señalan Delgado et al (2005) que la Universidad integrada en el marco del EEES debe formar al estudiante para adaptarse a los continuos cambios sociales y económicos que se suceden en la actualidad, de tal forma que sean capaces de dar respuestas rápidas y especializadas a las demandas del mercado de trabajo.

Con el propósito de analizar cómo la universidad influye en la formación de las competencias, desde un enfoque de satisfacción de necesidades y expectativas hemos querido comprobar si los cambios introducidos en la formación universitaria han influido en la percepción que los estudiantes tienen sobre la importancia que le otorgan a las competencias para el empleo y el papel de la formación universitaria como garantía de obtención de competencias y aptitudes para el empleo, tales como adaptación al cambio, flexibilidad, búsqueda y gestión de la información, capacidad de aprendizaje continuo, capacidad para rendir bajo presión, comunicación oral, habilidades interpersonales, toma de decisiones y resolución de problemas.

Igualmente la comparación entre egresados, estudiantes, profesores y empresas en la valoración de las competencias para el empleo puede ayudar a esclarecer las discrepancias y desajustes existentes entre las expectativas del mercado laboral y las expectativas con las que afrontan los egresados universitarios su transición al mercado laboral, modulando el proceso de búsqueda de empleo, su posterior socialización laboral y el modo en que viven este proceso de desarrollo profesional. Esta comparación es aún más relevante si aporta resultados antes y después de la implementación de los nuevos planes de estudio acordes con los principios del Espacio Europeo de Educación Superior, es decir, si comparamos las diferencias entre colectivos en 2008 y 2015.

Hemos encontrado que todos los colectivos analizados otorgan una importancia considerable a las competencias para el empleo, se ha obtenido puntuaciones medias superiores a tres en la importancia otorgada a todas las competencias en todos los colectivos.

Del mismo modo se ha confirmado que en 2008, antes de la implementación de los nuevos planes de estudio había diferencias significativas en la importancia otorgada a las competencias entre profesores y egresados, entre profesores y empresas, entre alumnos y egresados y entre alumnos y empresas. En este sentido, salvo contadas excepciones, en 2008 los egresados y empresas (ámbito laboral) otorgaban más importancia que los profesores y el alumnado (ámbito académico) a las competencias de gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos, las competencias de autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento y competencias de la cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación.

Igualmente, en 2008, se encuentran menos diferencias entre las empresas y egresados que entre estos y estudiantes y profesores. Era de esperar que en el ámbito laboral, el proceso de socialización laboral hiciera que empleadores y egresados otorgaran la misma importancia a las competencias para el empleo. Del mismo modo se esperaba que por un fenómeno de socialización académica los alumnos y profesores compartieran un mismo esquema de valoración de competencias. En cuanto a la existencia de este binomio ámbito laboral - ámbito académico, se aprecia cierta tendencia pero no es significativa en todas las variables como se esperaba encontrar.

En este sentido donde mejor se observa este binomio de manera significativa es en la importancia otorgada a: Comunicación Oral, Cultura Básica Empresarial, Iniciativa y Espíritu Emprendedor, Liderazgo y coordinación de equipos, Mediación y solución de conflictos y Trabajo en equipo. Así como en el déficit percibido en la formación de Conocimientos Teóricos, Conocimientos Prácticos, Creatividad e innovación Empresarial y Habilidades Interpersonales.

En el ámbito académico no se ha encontrado tanta coherencia como en el ámbito laboral, se esperaba que en 2008, el profesorado y alumnado (ámbito

académico) otorgara más importancia que los egresados y las empresas (ámbito laboral) a las competencias instrumentales y las competencias relacionadas con el dominio de conocimientos teóricos y prácticos.

Sin embargo, si bien el profesorado en 2008 otorga más importancia que en el ámbito laboral (egresados y empresas) a las competencias relacionadas con el dominio de conocimientos teóricos y prácticos, también se encuentran diferencias significativas entre el profesorado y el alumnado, el cual a su vez no presenta diferencias con las empresas y egresados. Del mismo modo, no se encuentran diferencias significativas entre ningún colectivo en la importancia otorgada a las competencias instrumentales, es decir, todos coinciden en la importancia otorgada a estas competencias.

Si bien la hipótesis marcada no se cumple tal y como se postuló, se aprecia que es significativo que los egresados y las empresas dan más importancia que los estudiantes y los profesores a la mayoría de competencias, este hecho se puede comprobar comparando las columnas 1, 3, 4 y 6 de la Tabla 31 en la página 286). De una manera más clara este hecho se refleja en la Tabla 33 (ver página 288) donde se observan diferencias significativas en esta línea en los factores a) Gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos, b) Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento; c) Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación.

En cuanto a la valoración de déficits percibido en la formación de competencias, se confirma que en 2008 la falta de experiencias formativas en contextos profesionales del alumnado de los antiguos planes, se traduce en comparación con el resto de colectivos en una mayor inseguridad en la valoración de las competencias adquiridas y por tanto en la valoración de déficits percibidos en la formación universitaria de dichas competencias.

Parecía razonable esperar que la incorporación al mercado laboral facilitara el ajuste de la valoración de competencia, de modo que estudiantes y egresados con experiencia laboral compartieran una misma valoración frente a estudiantes y egresados sin experiencia laboral.

Sorprendentemente los resultados sólo muestran diferencias significativas entre alumnos y egresados sin experiencia y alumnos y egresados con más de 6 meses de experiencia en el Factor de la Importancia de la Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento, donde los egresados y estudiantes con más experiencia otorgan más importancia a este conjunto de competencias que los estudiantes y egresados que no tienen experiencia laboral. En cuanto a los factores de déficits percibidos en la formación no se encuentran diferencias significativas en función del nivel de experiencia.

En este punto, debemos recordar las diferencias significativas encontradas entre egresados y estudiantes independientemente de la experiencia que acumularan. Estos resultados indican que un estudiante que está trabajando tiene un sistema de valoración de las competencias más próximo a los estudiantes sin experiencia que a los egresados con experiencia laboral, del mismo modo que un egresado sin experiencia laboral tiene un sistema de valoración de las competencias más próximo a los egresados con experiencia que a los estudiantes sin experiencia.

Parece que la valoración de las competencias está modulada por las expectativas y prioridades del contexto de referencia, es decir para un alumno aunque esté trabajando o haya trabajado, sus prioridades y expectativas están acordes a las prioridades y expectativas del contexto de referencia que en este caso sería el ámbito universitario. De este modo parece que el contexto académico y las prioridades académicas están modulando o suavizando los efectos de una socialización laboral en un puesto de trabajo que seguramente tampoco se ajusta a sus expectativas profesionales futuras.

Del mismo modo, en el caso contrario para los egresados sin experiencia laboral su contexto de referencia es el mercado laboral donde esperan insertarse, las expectativas y prioridades académicas han quedado atrás y ahora su sistema de valoración de las competencias se comienza a ajustar a este nuevo contexto, la socialización laboral se está produciendo incluso antes de obtener un primer empleo.

En cuanto a la comparación entre 2008 y 2015 en la importancia otorgada a las competencias y el déficit percibido en su formación, se aprecia que el alumnado de 2015 otorga significativamente más importancia a las competencias de gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos, así como a las competencias de autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento. En cambio son los alumnos de 2008 los que más importancia dan a las competencias asociadas con la cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación.

Igualmente los alumnos de 2015 perciben menos déficits en la formación de las competencias relacionadas con la Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento, sin embargo, perciben más déficits en la formación de las competencias relacionadas con Gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos y las competencias relacionadas con la cultura y desarrollo empresarial.

Por su parte, en el ámbito laboral (egresados y empresas), encontramos que en 2015 se otorga menos importancia a las competencias para el empleo.

Por tanto, tenemos que por un lado en el caso del alumnado se ha producido entre 2008 y 2015 un incremento de la importancia otorgada a las competencias, lo que parece a priori que es fruto de la implementación de los nuevos planes de estudios más preocupados por la promoción de competencias de empleabilidad y la formación en contexto profesionales mediante programas de prácticas.

Por otro lado, en el caso de los egresados y empresas se observa un descenso entre 2008 y 2015 en la importancia otorgada a las competencias, de lo que se deduce que, los cambios socioeconómicos, laborales y tecnológicos de estos 7 años han influido en la valoración de las competencias para el empleo y por tanto en uno de los componentes principales de valoración de la empleabilidad de las personas.

De la combinación de estas dos tendencias en sentidos opuestos ha resultado que en 2015 existe un mayor ajuste en la importancia otorgada a las

competencias entre empresas, egresados y estudiantes. Es decir, atendiendo a la comparación de la Tabla 31 (página 286) y la Tabla 54 (página 317) se aprecia que mientras en 2008 se detectaron 43 diferencias significativas entre el conjunto de egresados, estudiantes y empresas, en 2015 las diferencias significativas entre estos colectivos se redujeron a 20. Lo mismo se aprecia en la comparación en los factores de importancia otorgada a las competencias pasando de 7 diferencias significativas en 2008 (ver Tabla 33 en página 288) a 4 en 2015 (ver Tabla 56 en página 319).

En la percepción de déficits se produce un efecto similar, si bien hay que recordar que esta comparación sólo se puede hacer con los estudiantes y egresados debido a que en 2015 a las empresas no se les pidió valorar el déficit percibido en la formación de las competencias. Atendiendo a los resultados expuestos en la Tabla 32 (ver página 287) y en la Tabla 55 (ver página 318) en 2008 encontramos 15 diferencias significativas entre estudiantes y egresados, en cambio en 2015 estas diferencias significativas se reducen a 10. El mismo efecto se encuentra en las diferencias en las puntuaciones factoriales, pasando de 3 diferencias en 2008 (ver Tabla 34 en página 288) a 2 en 2015 (ver Tabla 57 en página 320).

Una vez comprobadas las diferencias existentes en la valoración de las competencias para el empleo entre los colectivos de 2008 y 2015, nos interesaba comprobar si la implementación de los nuevos planes de estudio han supuesto cambios significativos en los métodos de enseñanza empleados y cómo estos afectan en la valoración que el alumnado hace de las competencias para el empleo.

Los resultados expuestos en el capítulo 7 dejan de manifiesto que entre 2008 y 2015, periodo en el que se ha implementado los nuevos planes de estudios como mecanismos de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, la Universidad de La Laguna ha experimentado un cambio en los planteamientos metodológicos de enseñanza lo que hay que unir a los cambios



experimentado en la valoración que sus estudiantes hacen de las competencias para el empleo.

Se ha confirmado que con la incorporación de los nuevos planes de estudio es más frecuente el uso de métodos de enseñanza de corte constructivista y profesionalizadores.

Del mismo modo, los resultados indican que en general el alumnado de 2015 percibe una mayor frecuencia de uso en todos los métodos de enseñanza, lo que podría interpretarse como el efecto de percibir una mayor diversidad de métodos de enseñanzas aplicados por sus docentes.

En todas las ramas de conocimiento, donde más diferencias se obtiene con respecto a 2008 es en la mayor frecuencia de uso de prácticas en entornos profesionales, clases prácticas en el aula, clases teóricas participantes, realización de proyectos de investigación, debates y seminarios.

Del mismo modo, se confirma que en 2015 los métodos de enseñanza se han normalizado entre las diferentes ramas de enseñanza, es decir, que las diferencias entre ramas de enseñanza en la frecuencia de uso de los distintos métodos de enseñanza se ha reducido debido a un efecto de normalización por la implementación y asunción de los principios pedagógicos del EEES.

Principalmente es en la frecuencia de prácticas laborales y de prácticas en el aula donde mayor se reduce la diferencia entre ramas de enseñanza de 2008 a 2015.

Estos resultados confirman que la implementación de los nuevos planes de estudio acordes con el marco del EEES ha ajustado en cierto modo la metodología docente entre las diferentes ramas de enseñanza, siendo la formación práctica donde más se ha enfatizado.

No se puede obviar que desde la percepción del alumnado, las clases teóricas de tipo magistral eran en 2008 y siguen siendo en 2015 el método docente predominante en la formación universitaria.

En cuanto a la influencia de los métodos de enseñanza en la valoración de las competencias para el empleo, se ha encontrado una estrecha relación entre frecuencia de uso de métodos de enseñanza y valoración de las competencias.

Una mayor frecuencia de métodos de enseñanza expositivos se asocia con una mayor importancia otorgada a las competencias relacionadas con la autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento y a las competencias instrumentales, pero también con un mayor déficit percibido en la formación de la cultura y desarrollo empresarial y en la formación de las competencias instrumentales.

Una mayor frecuencia de uso de los métodos de enseñanza participativos se asocia con una mayor importancia otorgada a las competencias para el empleo y unos menores déficits percibidos en la formación de las competencias.

Aquellos alumnos que perciben una mayor frecuencia de uso de métodos de enseñanza profesionalizadores otorgan significativamente mayor importancia a las competencias de Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento y Gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos, así como a los conocimientos teóricos-prácticos. En cambio, otorgan menos importancia a la cultura empresarial y a las competencias instrumentales.

Una mayor frecuencia de uso de métodos de enseñanza profesionalizadores y/o participativos se asocia con percibir menos déficits en la formación de las competencias Autonomía, respuesta a las exigencias, gestión del conocimiento; Gestión del trabajo, de situaciones y recursos humanos; así como de las competencias instrumentales.

Por tanto, ha quedado demostrado que la metodología de enseñanza empleada en el ámbito universitario influye en la valoración de las competencias para el empleo de los estudiantes, un hecho de crucial importancia que hay que tener en cuenta a la hora de preparar a los futuros egresados para su proceso de inserción laboral.

Una de los puntos donde más insistencia se ha puesto en el marco de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, es en que los planes de estudio deben integrar periodos de prácticas que junto con la incorporación de nuevos métodos docentes y programas de formación y adiestramiento innovadores resuelvan el desajuste persistente que existe entre las cualificaciones de los titulados y las necesidades del mercado de trabajo.

Las prácticas en contextos profesionales no es algo nuevo en la formación universitaria, sin embargo, en el Espacio Europeo de Educación Superior toma una relevancia mayor acorde con el interés por desarrollar capacidades más acordes con las necesidades del mercado laboral.

En el capítulo 8 hemos querido aportar una breve valoración de los programas de prácticas externas dirigidos a los estudiantes, así como de los programas de becas formativas de inserción laboral dirigidos a los recién titulados. Para ello nos hemos centrado en la valoración que hacen de este tipo de programas sus beneficiarios, es decir, el alumnado y los titulados universitarios.

Los programas de becas formativas de inserción laboral y los programas de prácticas externas están siendo muy bien acogidos por los titulados y estudiantes universitarios. La media de satisfacción general en ambos programas está por encima de 8 en una escala de 10.

No se han encontrado prácticamente diferencias en la valoración de ambos programas, lo que puede ser un reflejo del carácter formativo y de preparación con el que viven tanto el alumnado y titulados como las propias empresas este tipo de experiencias.

Teníamos un interés especial en intentar determinar cuáles son los aspectos que más estrechamente se relacionan con el grado de satisfacción de los programas de prácticas externas y becas de inserción laboral de cara a poder

diseñar estrategias que faciliten el máximo provecho de este tipo de estancias en empresas.

A priori parece que el nivel de desempeño de los tutores externos es crucial para garantizar el éxito de este tipo de programas y la satisfacción de sus beneficiarios. Por tanto se hace necesario promover la formación y preparación de estos trabajadores que acogerán a alumnos y titulados en prácticas no laborales y dedicar más esfuerzo desde las entidades académicas y gestoras de este tipo de programas en compartir recursos e información con estos trabajadores.

Somos conscientes de las limitaciones que ofrece el instrumento de valoración empleado y consideramos relevante que desde la universidad se apueste por sistematizar procesos de análisis y evaluación de los programas de prácticas externas y becas formativas de inserción laboral que vayan más allá de la mera satisfacción, y analicen otros elementos que puedan estar influyendo en el aprovechamiento y eficacia de este tipo de programas, tales como diseño de evaluaciones test y retest para identificar los cambios producidos por los programas en las creencias, actitudes y competencias del alumnado.

De igual modo, queremos resaltar la relevancia que pueden llegar a tener estos programas como fuente y campo de estudio de la empleabilidad universitaria, poder contar con un volumen considerable de alumnado y titulados que todos los años acceden a un entorno laboral y de unas empresas que a su vez pueden ofrecer una evaluación objetiva del nivel de empleabilidad de los beneficiarios, abre la puerta a un sinnúmero de oportunidades para analizar aquellas variables y parámetros personales y contextuales que favorecen o dificultan la empleabilidad, así como implementar y evaluar programas que potencien la eficacia de las prácticas externas y de las becas formativas de inserción profesional.

No queremos tampoco dejar pasar la oportunidad para romper mitos sobre la precariedad laboral asociada a los programas becas formativas de inserción laboral, los resultados no dejan lugar para dudas, además de la satisfacción de los beneficiarios queda patente que, al menos en el contexto de la

Universidad de La Laguna, estos programas son una vía importante para la inserción laboral. Más del 60% de los beneficiarios de una beca de inserción laboral se han insertado en el mercado una vez finalizada la misma, de hecho, en el momento de la entrevista el 77% de estos insertados están trabajando en la misma empresa donde realizaron sus prácticas, de lo que se deduce que para las empresas, este tipo de programas es también un recurso para formar e incorporar a nuevos trabajadores en su plantilla sustituyendo a los tradicionales sistemas de selección de personal.

Por último, en el capítulo 9 se han abordado diferentes puntos de interés para analizar desde el enfoque de las expectativas y necesidades la satisfacción y el grado de preparación para la vida activa de los estudiantes formados en los nuevos planes de estudio diseñados acorde con las estrategias marcadas por el Espacio Europeo de Educación Superior.

Un primer resultado que nos ha llamado la atención es encontrar una interacción significativa entre las ramas de conocimiento y los cambios acaecidos entre 2008 y 2015. Se hace necesario interpretar los resultados a nivel de rama de conocimiento y posiblemente en líneas futuras de investigación será necesario hacerlo a nivel de especialidades.

En el caso de la satisfacción, en comparación con 2008, en 2015 en todas las ramas de conocimiento la satisfacción del alumnado se ha incrementado. Parece que los cambios introducidos en los planes formativos están dando frutos pero desde el punto de vista del alumnado todavía hay muchas cosas por hacer. A nivel global nos hemos encontrado con un grado de satisfacción mayor que en 2008, pasando de un nivel medio-bajo (2,7 sobre 5 en 2008) a un nivel medio (3,07 sobre 5 en 2015).

En 2015, los mayores niveles de motivación hacia la carrera se detectan en la rama de Ciencias, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas

En las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas y la rama de Conocimiento de Ingeniería y Arquitectura, el alumnado en 2015 manifiesta estar más motivado que el alumnado de 2008. Sin embargo, en las ramas de Artes y Humanidades, Ciencias y Ciencias de la Salud el nivel de motivación no ha variado sustancialmente en estos 7 años.

Cabe mencionar que, en general el alumnado está bastante motivado pasándose de una puntuación global en 2008 de 3,66 a una puntuación en 2015 de 3,87. Lo mismo se aprecia en el nivel de exigencia percibido donde se obtiene una puntuación global de 3,76 en 2015.

En cuanto a la posibilidad de encontrar un empleo acorde con su formación, en la rama de Ciencias de la salud y de Conocimientos de Ingeniería y Arquitectura el alumnado de 2015 es menos optimista que en 2008. Sin embargo, en la rama Artes y Humanidades, Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas encontramos un incremento del optimismo del alumnado.

El análisis de las creencias y actitudes para el empleo refleja que el alumnado en 2015 lo que más valora de un trabajo es la “Oportunidad de aprender cosas nuevas”, “Tener autonomía en el trabajo” y “Estabilidad laboral”, Estos resultados se asemejan a los aportados por el estudio REFLEX en 2007, por lo que se puede deducir que estas actitudes y valores no han cambiado sustancialmente en el alumnado universitario con la incorporación de los nuevos planes de estudio. Además no se aprecian diferencias destacables entre ramas de conocimiento en la importancia otorgada a los diferentes aspectos

Respecto a la intención emprendedora, cabe resaltar que globalmente se observa un nivel de intención emprendedora medio (3,12 sobre 5).

La rama de Ciencias es donde se obtiene una Intención Emprendedora más baja, en cambio es en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas donde se aprecia una mayor disposición hacia el autoempleo.

Deseamos resaltar que el emprendimiento es una vía para poder aunar los intereses personales con el plano profesional puesto que nos permite

desarrollarnos por cuenta propia en aquello que realmente nos gusta hacer. Se hace necesario seguir apostando por programas e iniciativas que promuevan el espíritu emprendedor entre el alumnado universitario, además es conveniente profundizar en los motivos y las inseguridades del alumnado hacia el emprendimiento para poder abordarlo desde las aulas y facilitar vías por medio de la mentoría y/o becas que faciliten emprender un proyecto profesional de manera independiente.

En cuanto a la empleabilidad percibida y la autoeficacia para la búsqueda de empleo era de esperar que con la implementación de los nuevos planes de estudio, donde la empleabilidad tiene un peso fundamental, no se hallaran diferencias significativas entre las ramas de conocimiento como resultado de una normalización en el uso de metodologías acordes con el fomento de la empleabilidad del alumnado.

La importancia de la empleabilidad percibida radica en su relación con las emociones y las conductas de las personas, ya que estas reaccionan a las situaciones en función de la evaluación cognitiva que realizan de las mismas. En este sentido, tal y como sugiere Taberero, Briones y Arenas (2010) es la percepción de empleabilidad lo que determina “cómo el individuo siente y reacciona frente a las circunstancias del contexto”, igualmente hace que el individuo se sienta más flexible ante las posibles amenazas, determinando así la salud y el bienestar. Por lo tanto, una puntuación alta en Empleabilidad Percibida se asocia con un mayor control sobre la capacidad de emplearse, así como con patrones más flexibles y proactivos hacia la búsqueda de empleo.

Por su parte un índice alto de Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo implica tener una predisposición positiva para afrontar una etapa de búsqueda de empleo, ahora bien, se trata de un índice subjetivo de confianza que puede estar sesgado por la falta de experiencia y conocimiento del mercado laboral, y por tanto es muy susceptible de variación en función de los resultados que se obtengan en futuros procesos de búsqueda de empleo.

Se obtienen niveles bastante altos en todas las ramas de conocimiento tanto para empleabilidad percibida (3,83 sobre 5) como en autoeficacia para la búsqueda de empleo (3,93 sobre 5).

Por último, en cuanto a las estrategias de búsqueda de empleo, los resultados confirman que la mayoría del alumnado en todas las ramas de conocimiento escoge la estrategia mixta de búsqueda de empleo.

No obstante nos alarma que aproximadamente el 20% del alumnado encuestado selecciona la estrategia pasiva de búsqueda de empleo. En todas las ramas de enseñanza se aprecia una tendencia similar, si bien cabe destacar que en ciencias de la salud es donde menos se escoge la estrategia pasiva (13,84%) y donde más se escoge la estrategia mixta (79,73%).

Este hecho, pone de manifiesto la necesidad de seguir luchando por implementar acciones de orientación laboral obligatorias en los planes de estudio universitario desarrolladas por personal cualificado y experto en la materia.

Concluyendo, la imagen trazada nos permite ser optimistas y afirmar que la implementación de los nuevos planes de estudio están proporcionando los resultados esperados.

Sin embargo, los objetivos fijados para la creación del EEES y las políticas desarrolladas en los años posteriores siguen siendo válidos hoy en día, puesto que no se han alcanzado completamente todos los objetivos.

Para lograr estos objetivos de mejora de la empleabilidad, se debe seguir reforzando los lazos con la vida laboral y la investigación, y con la sociedad en general, apostando por programas innovadores que permitan al alumnado tomar conciencia de su papel como agente activo en el mercado laboral.





# BIBLIOGRAFÍA



- Adams, K. (1996). Competency's American origins and the conflicting approaches in use today. *Competency* 3(2), 44-48.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). Encuesta de inserción laboral. Madrid: Aneca.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2009). Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Madrid. ANECA. Disponible en:  
[http://www.aneca.es/content/download/10357/115911/file/publi\\_procesosil.pdf](http://www.aneca.es/content/download/10357/115911/file/publi_procesosil.pdf)
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2007). El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento. Madrid: ANECA. Disponible en:  
[http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca\\_jornada\\_sreflexv20.pdf](http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornada_sreflexv20.pdf)
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Chicago. Dorsey Press.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 50, 179-211.
- Ajzen, I. y Madden, T. J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- Alba, A. (1996). En busca del primer empleo: el precio de la experiencia. *Economistas*, núm. 70, pp. 14-22.
- Albert, C.; Davia, M.A. y Toharia, L. (2003a): To Find or not to Find a Significant Job: the Case of Spain. *Actas de las V Jornadas de Economía Laboral*. Universidad Rovira i Virgili.

- Albert, C.; Davia, M.A. y Toharia, L. (2003b). The Process of Finding the First “Good” Job: the Case of Spain. Actas de las XII Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación. Universidad Carlos III de Madrid.
- Albert, C.; Juárez, J.P.; Sánchez, R. y Toharia, L. (1998). Las transiciones de los jóvenes de la escuela al mercado de trabajo: un análisis de flujos. Working Paper EC 98-24. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE).
- Albert, C.; Juárez, J.P.; Sánchez, R. y Toharia, L. (2000). La transición de la escuela al mercado de trabajo en España: años noventa. Papeles de Economía Española, núm. 86, pp. 43-57.
- Albuquerque Heidemann, L., Solano Araujo, I., & Angela Veit, E. (2012). Um referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento de pesquisas sobre atitude: a Teoria do Comportamento Planejado de Icek Ajzen. Revista Electrónica de Investigación En Educación En Ciencias, 7(1), 22–31. Retrieved from [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850-66662012000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-66662012000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt)
- Allen, D. and Griffith, R. (1999) ‘Job Performance and turnover: a review and integrative multi-route model’, Human Resource Management Review, Vol. 9, No. 4, p.535.
- Allen, J. y Van der Velden, R. (eds.) (2007). The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University.
- Alles, M. (2009). Diccionario de Comportamientos. La Trilogía. Ediciones Granica. Méjico.

- Almarcha, A. y Cristóbal, P. (2000). Competencias e indicadores de la Universidad en la inserción laboral de los titulados universitarios. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 4, 115-126.
- Almarcha, A., Cristobal, P. y Castro, L. (2005). Tendencias de las trayectorias de los titulados en tránsito al mercado laboral. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(3). 233-246.
- Alonso, M. A.; Sánchez-Herrero, S. A. (2011). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* vol. 22 (1) p. 80-92
- Álvarez, A.; Bustos, D. y Valencia, M. (2004). Empleabilidad profesional. Una aproximación a la psicología del trabajo. Trabajo de Grado. Instituto de Psicología. Área de Psicología Organizacional y del Trabajo. Cali: Universidad del Valle.
- Alvarez, G. y Miles, D. (2005). El papel de la Empleabilidad en la satisfacción laboral de los trabajadores temporales. *Revista Galena de Economía*, 15(2), pp. 1-20.
- Aramburu-Zabala Higuera, L. (1997). Transición a la vida activa: procesos de búsqueda de empleo en una muestra de universitarios madrileños. Universidad Complutense de Madrid. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=14987&info=resumen&idioma=SPA>
- Arnold, R. y Schüssler, I. (2001). Entwicklung des kompetenzbegriffs und seine bedeutung für die berufsbildung und für die berufsbildungsforschung in: G. Franke (Ed.), *Komplexität und kompetenz. Ausgewählte fragen der kompetenzforschung*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Arriaza Balmón, M. (2006). *Guía Práctica de Análisis de Datos*. IFAPA. España

- Ashforth, B. E. y Fugate, M. (2001). Role transitions and the life span. In B. E. Ashforth (Ed.), *Role transitions in organizational life: An identity-based perspective* (pp. 225–257). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ato, M., López-García, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <http://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Auster, C. J. (1996). *The sociology of work. Concepts and cases*. Thousand Oaks (California): Pine Forge Press.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.
- Bae, S. (2012). Socialización organizacional de enfermeras extranjeras en el área metropolitana de Nueva York. *International Nursing Review En Español*, 59(1), 88–95.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344–358.
- Barber, A. E.; Daly, C. L.; Giannantonio; C. M. y Philips, J. M. (1994). Job search activities: An examination of changes over time. *Personnel Psychology*, 47, 739-765.
- Bartlett, F.C. (1916). An experimental study of some problems of perceiving and imaging. *British Journal of Psychology*, 8, 222-266.
- Baruch, Y. (2001). Employability: A Substitute for Loyalty). *Human Resource Development International* 4 (4), 543-566.

- Bermúdez Restrepo, H. L. (2011). La inducción general en la empresa. Entre un proceso administrativo y un fenómeno sociológico. *Universidad & Empresa*, 13(21), 117–142. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5096811.pdf>
- Bermudez Restrepo, H.L. (2012). ¿Socialización o individuación? Dos enfoques para examinar la inducción de los nuevos trabajadores. *Cuadernos de Administración*, 28(48), 134–148. Retrieved from <http://cuadernosdeadministracion.univalle.edu.co/index.php/cuadernosadmin/article/view/1601>
- Betancourt Agüero, Y. y Mayo Alegre, J (2010). "La evaluación de la calidad en el contexto universitario" en *Contribuciones a la Economía*, Abril 2010, en <http://www.eumed.net/ce/2010a/>
- Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M. y Wesselink, R. (2004). Competence based VET in the Netherlands: background and pitfalls, *Journal for Vocational Education and Training*, 56, 4, 523-538.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea, S.A. De ediciones. España
- Blanch, J.M. (1990). *Del viejo al nuevo paro: un análisis psicológico y social*. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias S.A.
- Boado, M. (1996). Movilidad ocupacional y mercado de trabajo: las caras ocultas del empleo urbano en Montevideo. *Revista de Ciencias Sociales*, 12. Consultado el 3 de mayo de 2001 en: <http://www.rau.edu.uy/fcs/soc/Publicaciones/Revista/Revista12/Boado.html>
- Borghans, L. y A. de Grip (1999). Skills and low pay: upgrading or overeducation?, *Research Centre for Education and the Labour Market*, Maastrich University.



- Boxman, E. A.; de Graaf, P. M. y Flap, H. D. (1991). The impact of social and human capital on the income attainment of Dutch managers. *Social Networks*, 13, 51–73.
- Boys, C. y Kirkland, J. (1987): *Levels of Success*. Department of Government, University of Brunel.
- Bravo, M.J.; Hontangas, P.; Peiró, J.M.; Prieto, F.; Ripoll, P.; Rodríguez, I. y Salanova, M. (Dirs.) (1994). *Los jóvenes ante el ambiente laboral y las estrategias de adaptación*. Valencia: Nau Llibres.
- Brennan, J. y Mc. Grevor, P.A. (1987): *Graduates at Work*. Jessica Kingsley Publishers.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning, *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Burger, J.M. y Caldwell, D.F. (2000). Personality, social activities, job-search behavior and interview success: Distinguishing between PANAS trait positive affect and NEO extraversion. *Motivation and Emotion*, 24, 51-62.
- Burt, R. S. (1997). The contingent value of social capital. *Administrative Science Quarterly*, 42, 339–365.
- Caballer, A.;Rodríguez, I.; Salanova, M.; Hontangas, P.; Prieto, F. y Peiró, J. M. (1994). Patrones de carrera durante el proceso de incorporación al primer empleo. En: M.J. Bravo, P. Hontangas, J.M. Peiró, F. Prieto, P. Ripoll, I. Rodríguez y Salanova, M. (Dirs.). (1994). *Los jóvenes ante el ambiente laboral y las estrategias de adaptación*. Valencia: Nau Llibres.
- Cachón, L. y Lefresne, F. (2000). Estrategia de los actores: lógicas y política juvenil en Europa. En L. Cachón (ed.), *El Empleo Juvenil, Volumen I*. Alzira, Alemania.

- Cajide, J. (Coord.) (2004). *Calidad universitaria y empleo*. Madrid: Dykinson.
- Calle Durán, M. d. C. y Ortiz de Urbina Criado, M. (2004). *Fundamentos de recursos humanos*. Madrid: Pearson Educación.
- Camacho Rosales, J. (2002). *Estadística con SPSS versión 11 para Windows*. RAMA Librería y Editorial Informática. Madrid.
- Camacho Rosales, J. (1995). *Análisis multivariado con SPSS/PC+*. EUB. Barcelona
- Campos, G. (2003). Implicancias del concepto de empleabilidad en la reforma educativa. *Revista Iberoamericana de educación*. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/573Campos.PDF>.
- Cañada, J.A.; Olivares, A. y Suarez, J.M. (1998). From Entering the Labour Market to Obtaining Permanent Employment. An Approach by Education Levels and Marital Status to Processes Followed by Spanish Youth . TSER/STT Working Paper, 98-07, Leo-CRESEP, Orleans.
- Capelleras i Segura, J. L. (2001). *Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria: un análisis empírico*. Tesis en opción al Grado de Doctor. Universidad Autónoma de Barcelona. [Electronic Version]. from <http://www.tesisenred.net/handle/10803/3943;jsessionid=BE45429C78D8ECF104895225FE349AD3.tdx1>
- Caplan, U.J.; Vinokur, A.D.; Price, R.H. y Van Ryn, M. (1989). Job seeking, reemployment and mental health: A randomized field experiment in coping with job loss. *Journal of Applied Psychology*. 74, 759-769.
- Cáritas (1999). *¿Cómo desarrollar la empleabilidad?* Madrid: Cuadernos para la inserción laboral.

Casal, J.; Masjuan, J.M. y Planas, J. (1991): La inserción social y profesional de los jóvenes. C.I.D.E. Proyecto G.E.F.E. 90. MEC.

Casalli, A.; Rios, L.; Teixeira, J. y Cortella, M. S. (1997). "Empleabilidad y Educación: Nuevos caminos en el mundo del trabajo". São Paulo: EDUC–RHODIA.

Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional. (2001). Síntesis del estudio "Formación continua y trayectorias laborales". Consultado el 16 de mayo de 2002 en: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/worker/doc/sind/viii/>

Chacón Moscoso, S., Pérez Gil, J. A. y Moreno Rodríguez, R. (2000). Validez de constructo: el uso del análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*. Ediuno. Ediciones de la Universidad de Oviedo. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2011417&info=resumen&idioma=SPA>

Chan, D. (2000). Understanding adaptation to changes in the work environment: Integrating individual difference and learning perspectives. In G. R. Ferris (Ed.), *Research in personnel and human resources management* (Vol. 18, pp. 1–42). Stamford, CT: JAI Press.

Varela, Otmar. (2003). Competencias y desempeño humano: mito o realidad. *Academia. Revista Latinoamericana de Administración*, . 97-108. En <http://www.redalyc.org/pdf/716/71603006.pdf>

Clarke, L. (1980). *The transition from school to work: a critical review of research in the United Kingdom*. Londres. HMSO.

Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del consejo sobre las competencias clave para*

el aprendizaje permanente. Bruselas. Comisión de las Comunidades Europeas.

Comisión de las Comunidades Europeas (2006). Cumplir la Agenda de modernización para las universidades: Educación, investigación e innovación. COM (2006) 208 final. Bruselas: Comisión Europea. En <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52006DCo208>

Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior (1999). Declaración de Bolonia. El Espacio Europeo de Educación Superior (1999). Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación, Bolonia, Italia 19 de junio.

Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior (2003). Declaración de Berlín. Educación Superior Europea (2003). Declaración conjunta de los Ministerios Europeos de Educación, Berlín, Alemania, 19 de septiembre.

Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior (2009). Declaración de Lovaina. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación, Lovaina, Bélgica, 29 de abril.

Cong Hermida, M. (2008). La calidad en el contexto universitario [Electronic Version]. Contribuciones a las Ciencias Sociales. En [www.eumed.net/rev/cccss/0712/mch.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/0712/mch.htm).

Coopers y Lybrand. (1998). Skills development in Higher Education. Report for CVCP/DfEE/HEQE, November, London: Committee of Vice-Chancellors and Principals of the universities of the UK (CVCP)

Corpoeducación (2003). Competencias Laborales: Base para mejorar la Empleabilidad de las personas. Organización de Estados Iberoamericanos. Bogota.

- Crites, John O. (1974). *Psicología vocacional*. Buenos Aires: Paidós
- Crossley, C.D. y Stanton, J.M. (2005). Negative affect and job search: Further examination of the reverse causation hypothesis. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 549-560.
- Dalziel, M.; Cubeiro, J. y Fernández G. (1996). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Ediciones Deusto, S.A., Bilbao, España.
- Davis, T. R. y Luthans, F. (1980). A social learning approach to organizational behavior. *Academy of Management Review*, 5, 281–290.
- 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 (3), 211-35.
- De Keyser (1997). A comparative and Historical Approach to the Psychology of Work and Organizations in Europe. Eighth European Congress on Work and Organizational Psychology on Feelings Work in Europe. Verona-Bussolengo (Italia).
- De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. . Ediciones Universidad de Oviedo. España.  
En  
[http://www.uvic.es/sites/default/files/Ensenanza\\_para\\_competencias.PDF](http://www.uvic.es/sites/default/files/Ensenanza_para_competencias.PDF)
- Delamare Le Deist, F. y Winterton, J. (2005). What is competence?, *Human Resource Development International*, 8, 1, 27-46.
- Delgado García, A.M.; Borge Bravo, R.; García Albero, J.; Oliver Cuello, R. y Salomón Sancho, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Dirección General de Universidades.

- Dess, G. G. y Shaw, J. D. (2001). Voluntary turnover, social capital, and organizational performance. *Academy of Management Review*, 26, 446–456.
- Dolan, S. L.; Valle Cabrera, R.; Jackson, S. E. y Schuler, R. S. (2007). En Fernández Soria J. I. (Ed.), *La gestión de los recursos humanos. Cómo atraer, retener y desarrollar con éxito el capital humano en tiempos de transformación*. (3ª ed.). Madrid: Mc Graw Hill.
- Espacio Europeo de Educación Superior (s.f.). Página Web Oficial de Espacio Europeo de Educación Superior. En <http://www.eees.es/es/eees-programa-trabajo-bolonia-empleo>.
- Eraut, M. (2003). National vocational qualifications in England - description and analysis of an alternative qualification system, in: G. Straka (Ed.) *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*, Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Espíritu Olmos, R. and Sastre Castillo M.A. (2010). *Actitud emprendedora en los estudiantes universitarios: un análisis de los factores explicativos en la comunidad de Madrid*, Tesis doctoral leída en octubre de 2010 en la Universidad Complutense de Madrid España. 1-272
- European Ministers Responsible for Higher Education (2009). *The Bologna Process 2020-The European Higher Education Area in the new decade*. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 april. En <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/8.pdf>
- Feather, N.T. (1992). Expectancy-value theory and unemployment effects. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 315-330.
- Feather, N.T. (1992). Expectancy-value theory and unemployment effects. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 65, 315-330.

- Feintuch, A. (1955). Improving the employability and attitudes of difficult to place persons, *Psychological Monographs*, Vol. 69, pp.392–397.
- Fernández Garrido, J. (1998). Programas de intervención en el desarrollo de la carrera. XI Jornadas Internacionales sobre Psicología Clínica y Salud. Universidad de Murcia. Noviembre de 1998. (en prensa)
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación* (24), págs. 35-56. Facultad de Educación. Universidad Politécnica de Valencia.
- Finn, D. (2000). From Full Employment to Employability: A New Deal for Britain's Unemployed?. *International Journal of Manpower*, 21(5), pp. 384-399.
- Forrier, A., Sels, L. (2003). The Concept Employability: A Complex Mosaic. *Internacional Journal of Human Resources Development and Management*, 3 (2), 102-124.
- Fresán Orozco, M. (2004). La extensión universitaria y la Universidad Pública. *Reencuentro*, abril, 47-54.
- Fugate, M.; Kinicki, A. J. y Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behaviour*, 65, 14–38.
- Fundación General de la Universidad de La Laguna (2013). Bases del Programa de Becas Formativas de Inserción Laboral. En <http://fg.ull.es/empleo/wp-content/uploads/sites/3/2013/02/Bases-del-Programa-de-Becas.pdf>
- Fundación Universidad-Empresa (2000, 2001, 2002, 2003, 2004). Guía de empresas que ofrecen empleo. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.

- Fundación Universidad-Empresa (2004, 2005, 2006 , 2007, 2008, 2009, 2010, 2011). Informes de la Fundación Conocimiento y Desarrollo. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Fundación Universidad-Empresa (2005). Las demandas sociales y su influencia en la planificación de las titulaciones en España en el marco del proceso de convergencia europea en Educación Superior. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Fundación Universidad-Empresa (2010). Informe: compromiso laboral de los universitarios. Diagnóstico comparativo 2008/2009. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Gamboa, J. P.; Gracia, F.J.; Ripoll, P. y Peiró, J.M. (2007). La empleabilidad y la iniciativa personal como antecedentes de la satisfacción laboral. Documento de Trabajo, IVIE. Recuperado de:  
<http://www.ivie.es/downloads/docs/wpasec/wpasec-2007-01.pdf>
- Gang, M. (2002): The only Way is Up? Employment Protection and Job Mobility among Recent Entrants to European Labour Markets. MZES Working Paper, núm 48.
- Garavan, T. N. (1999). Employability, the Emerging New Deal?. Journal of European Industrial Training, 23 (1), 4-8.
- García Blanco, J.M. y Gutiérrez, R. (1996). Inserción laboral y desigualdad en el mercado de trabajo: cuestiones teóricas. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 76, 269-293.
- García De Cortazar, M.L. (1987). Educación superior y empleo en España. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- García Espejo, M.I. (1998). Recursos formativos e inserción laboral de los jóvenes. CIS, monografías, nº 158, Siglo XXI.



- García Ferrando, M.; Ibáñez, M. y Alvira, F. (Comp.) (2005). El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid. Alianza Editorial.
- García García, L. A., Hernández Hernández, P.(1994). La Universidad de La Laguna vista por el alumnado: El universo socioacadémico de los universitarios. La Laguna: Universidad de La Laguna, Instituto de Ciencias de la Educación. España.
- García, I., y Gutiérrez, R. (2000) Variantes regionales de inserción laboral: los casos de Asturias y la Comunidad Valenciana. En L. Cachón (ed.) Juventudes y empleos: perspectivas comparadas. (pp.177-197). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- García, L. A. (2007). ¿Qué demandan las empresas de los titulados universitarios?. Fundación Canaria Empresa de La universidad de La Laguna. Tenerife
- García-Montalvo, J. (2001). Educación superior y mercado de trabajo de los titulados universitarios: España frente a Europa. En A. Sáenz de Miera (coord.). En torno al trabajo universitario: reflexiones y datos. (pp. 165-204). Consejo de Universidades.
- 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, 111-127.
- García-Montalvo, J. y Peiró, J.M. (2001). Capital Humano, El mercado laboral de los jóvenes: Formación, transición y empleo. Fundación Bancaja-Ivie. Valencia.
- García-Montalvo, J.; Palafox, J.; Peiró, J. M. y Prieto, F. (1997) La inserción laboral de los jóvenes en la Comunidad Valenciana. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. Fundació Bancaixa.

- 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.
- García-Montalvo, J.; Peiró, J.M. y Soro, A. (2003): Capital humano, Observatorio laboral de los jóvenes: 1996-2002. Fundación Bancaja-Ivie. Valencia.
- García-Tenorio Ronda, J. y Sabater Sánchez, R. (2004). En Fuente Rojo C. M., García Asensio C. (Eds.), Fundamentos de dirección y gestión de recursos humanos. Madrid: Thomson Editores Spain.
- Gazier, B. (2001). Employability: The complexity of a policy notion. En P. Weinert, M. Baukens, P. Bollérot, M. Pineschi-Gapàgne, & U. Walwei (Eds.), Employability: From theory to practice (pp. 3-23). New Brunswick, London: Transaction Publishers.
- Gensbittel, M.-H. y Mainguet, C. (1995). La transition entre l'école et l'emploi. Education and employment, París: OECD, pp. 55-67.
- George, D. y Mallery, P. (1995). SPSS/PC+ Step by step. A simple guide and reference. Wadsworth Publishing, Belmont.
- Gil, J.A. (1999). Los titulados universitarios y el Mercado de trabajo: Un estudio del desajuste educativo. La Caja de Canarias, Las Palmas de Gran Canaria.
- Gilbert, T.F. (1978). Human competence. Engineering worthy performance. New York: McGraw-Hill.
- Goldstein, I.L. (1993) Training in Organizations. Tercera Edición. Brooks/Cole. Pacific Grove

- Gonczy, A. (1994). *Developing a competent workforce*, Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003) (Coord.) *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gracia, F.J.; Martínez-Tur, V. y Peiró, J.M. (2001). Tendencias y controversias en el futuro de la gestión y el desarrollo de los recursos humanos. En: E. Agulló y A. Ovejero (Eds). *Trabajo, Individuo y Sociedad: Perspectivas psicosociológicas sobre el futuro del trabajo*. Madrid: Pirámide.
- Gracia, F.J.; Rodríguez, I. y Prieto, F. (1999). Cambios en la valoración del trabajo en jóvenes de primer empleo durante el proceso de socialización laboral. *Revista de Psicología Social*. 14 (2-3): 347-365.
- Greenspan, S. y Driscoll, J. (1997). The role of intelligence in a broad model of personal competence. En D.P. Flanagan, G. Genshaft y P.L. Harrison (Eds.) *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues* (pp. 131-150). New York: Guilford Press.
- Grelet, Y. y Mansury, M. (2002): *Analysing school to work transition in France since 1975*. European Research Network on Transitions in Youth. 9th workshop, Florence, 5-7 September, 2002.
- Groot, W. y Maassen Van der Brink, H. (2000). Overeducation in the labor market: a meta-analysis. *Economics of Education Review*, 19(2), 149-158.
- Grotevant, H. D. (1997). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2, 202-222.
- Guerras, L. y Navas, J. (2007). *La dirección estratégica de la empresa*. Madrid: Civitas.
- Hall, D.T. (2004). The Protean Career: A QuarterCentury Journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65 (1), 1-13.

- Hamlin, B. y Stewart, J. (1992). Competence-based qualifications: the case against change. *Journal European Industrial Training* 10.
- Hartog, J. y Oosterbeek, H. (1988): "Education, Allocation and Earnings in the Netherlands: Overschooling?". *Economics of Education Review*, nº2, pp. 185-94.
- Hartshorn, C. y Sear, L. (2005). Employability and enterprise: evidence from the North East. *Urban Studies* 42, 2, 271-83.
- Harvey, L. (1999). Employability: developing the relationship between higher education and employment. Scarman House, Warwick University, 28 October, 1999. Ponencia presentada en el quinto seminario de Quality in Higher Education organizado por el Center for Research into Quality, University of Central England in Birgminham.
- Harvey, L. y Green, D. (1994). Employer satisfaction: summary. QHE Project, University of Central England.
- Hellriegel, D. y Slocum, J. W. (2004). Comportamiento organizacional (10ª ed.). México: Thomson.
- Hernández, P. (1991). Psicología de la Educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas. Ed. Trillas, México.
- Hernández, P. (1997). Construyendo el constructivismo: criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional. En M. J. Rodrigo, y J. Arnay, (Comp.): La construcción del conocimiento escolar. Barcelona: Paidós.
- Hernández, P. y García, L. A. (1991). Construyendo el poder de la mente. En Hernández, P. y García, L. (Eds). Psicología y enseñanza del estudio. Madrid. Pirámide

Hernández-Fernaud, E., Ramos-Sapena, Y., Negrín, F., Ruiz-de la Rosa, C. I., & Hernández, B. (2011). Empleabilidad Percibida y Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo en Universitarios . Revista de Psicología Del Trabajo Y de Las Organizaciones . En <http://scielo.isciii.es/pdf/rpto/v27n2/v27n2a5.pdf>.

Herranz, R. (1990). La inserción laboral de los técnicos especialistas de FP2: un análisis comparado de las orientaciones y la experiencia de empleo en tres mercados locales de trabajo. *Educación*, 293, 151–173.

Hesketh, B. Y Bochner, S. (1994). Technological Change in a Multicultural Context: Implications for Training and Career Planning. En Triandis, Dunnette y Hough. *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*.

Higgins, M. C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management Review*, 26, 264–288.

Hillage, J. y Pollard, E. (1998). “Employability: developing a framework for policy analysis”. London: DfEE.

Hiltrop, J.M. (1995) ‘The changing psychological contract: the human resource challenge of the 1990’s’, *European Management Journal*, Vol. 13, pp.286–294.

Hirata, H. (1997). Os mundos do trabalho. En A. Casali, I. Rios, J. E. Teixeira, & M. S. Cortella (Orgs.), *Empregabilidade e Educação. Novos caminhos no mundo do trabalho* (pp. 23-42). São Paulo: EDUC– RHODIA.

Hooghiemstra, T. (1992). Gestión integrada de recursos humanos. En A. Mitrani y otros (Coords.). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. (pp. 13-42). Bilbao: Ediciones Deusto

- Hoyt, K.B. (1978) 'Employability: are the schools responsible?', *New Directions for Education and Work: Reassessing the Link Between Work and Education*, pp.29–33.
- Ianelli, C. (2002): *Evaluation and Analyses of the LFS 2000 Ad Hoc Module Data on School to work Transitions*. MZES, June 2002. Disponible en [http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/papers/LFS\\_dataquality\\_report\\_final.pdf](http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/papers/LFS_dataquality_report_final.pdf)
- Instituto Nacional de Empleo (2000). *Impacto de Políticas Activas de Empleo en los Universitarios*. Observatorio Ocupacional del INEM. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Conferencia de Consejos Sociales (2014). *Inserción Laboral de los egresados universitarios. La perspectiva de la afiliación a la Seguridad Social*. Madrid. Disponible en [http://ccsu.es/sites/default/files/insercion\\_laboral\\_de\\_los\\_egresados\\_universitarios.\\_la\\_persperctiva\\_de\\_la\\_afiliacion\\_a\\_la\\_seguridad\\_social.pdf](http://ccsu.es/sites/default/files/insercion_laboral_de_los_egresados_universitarios._la_persperctiva_de_la_afiliacion_a_la_seguridad_social.pdf)
- Jensen, P. y Westergård-Nielsen, N. (1987): *A Search Model Applied to the Transition from Education to Work*, *Review of Economic Studies*, LIV, pp. 461-472.
- Jiménez Vásquez, M. S. (2009). *Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral*. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(1), 1-21. Recuperado en 20 de agosto de 2015, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412009000100001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000100001&lng=es&tlng=es).
- Jiménez, J. de Dios. y Salas-Velasco, M. (2000). *Modeling educational choices. A binomial logit model applied to the demand for Higher Education*. *Higher Education*, 40, 293–311.

- Jiménez, M. S. (2005). Trayectorias laborales de biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Disertación doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- Johnes, J. y Taylor, J. (1989): The First Destination of New Graduates: Comparisons between Universities. *Applied Economics*, vol. 21, pp. 357-373.
- Judge, T. A.; Cable, D. M.; Boudreau, J. W. y Bretz, R. D. (1995). An empirical investigation of the predictors of executive career success. *Personnel Psychology*, 48, 485–519.
- 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.
- Kanter, R. M. (1989). The New Managerial Work. *Harvard Business Review* 67, no. 6 (November–December). Boston: Harvard Business School Press.
- Kirchmeyer, C. (1998). Determinants of managerial career success: Evidence and explanation of male/ female differences. *Journal of Management*, 24, 673–692.
- Kitchener, R. (1986). Piaget's theory of knowledge. [La teoría del conocimiento de Piaget] New Haven: Yale University Press.
- Knight, P. y Yorke, M. (2001). “Assessment, Learning and Employability”. Glasgow: Society for Research into Higher Education y Open University Press.
- Malvezzi, S. (1999). El agente económico reflexivo. *Desarrollo y Capacitación*, 49, pp. 16-19.
- Kogan, I y Schubert, F. (2003): Youth Transitions from Education to Working Life in Europe. En I. Kogan y W. Müller (ed.), *School to Work Transition in europe: Analyses of EU LFS 200 Ad Hoc Module*. MZES. University of

Mannheim. Disponible en [http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/books/school\\_to\\_work\\_2ed.pdf](http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/books/school_to_work_2ed.pdf)

Krau, E. (1987). The Crystalization of work values in adolescence: A sociocultural approach. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 103-123.

Lassibille, G.; Navarro, L.; Aguilar, M.I.; y De La O, C. (2001). Youth Transition from School to Work in Spain. *Economics of Education Review*, vol. 20, p. 139-149.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.

Lees, D. (2002). Graduate employability: literature review. University of Essex.

Lefkowitz, J. (2003). *Ethics and Values in Industrial Organizational Psychology*. New Jersey: LEA.

Legge, K. (1995). *Human Resources Management*. Londres: Macmillan Business. Malvezzi, S. (2000). *Psicología*

Lemoine, C. (1997). Evolution of training in organizations. Proceedings, congreso de Verona.

Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las Competencias. Cómo Analizarlas, Cómo Evaluarlas, Cómo Desarrollarlas*. Editorial Gestión 2000. Madrid

Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo. España. Boletín Oficial del Estado de 16 de diciembre, de Empleo.

Magendzo, S. y González, L. E. (1988). Trayectoria educativo–laboral de jóvenes egresados de educación media en sectores populares y su relación con la teoría de la atribución. *Estudios Pedagógicos* 14, 69–78.



- Magnus, K.; Diener, E.; Fujita, F. y Pavot, W. (1993). Extraversion and neuroticism as predictors of objective life events: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1046-1053.
- Mandon, N. & Sulzer, E. (1998). Analysis of work: describing competences through a dynamic approach to jobs. *Training & Employment. A French newsletter from Céreq and its associated centres*, 33, 1-4. Disponible on line <http://www.cereq.fr/cereq/trai33.pdf> (descargado el 20/01/2006).
- Marhuenda Fluixà, F.; Cros Castelló, M. J. y Giménez Urraco, E. (2001). *Aprender de las prácticas : didáctica de la formación en centros de trabajo*. Valencia : Universidad de Valencia.
- Martínez González, J. (2011). La empleabilidad: una competencia personal y una responsabilidad social. En *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. [www.eumed.net/rev/ccss/15/](http://www.eumed.net/rev/ccss/15/)
- Martínez Martín, R. (2000). Aproximaciones teóricas a los procesos de inserción laboral. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 26, 65-92.
- Martínez Martín, R. (2003). La inserción laboral de los universitarios a través de las prácticas en empresas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 101, 229-254.
- Martín-González, M. y Pérez Esparrells, M. del C. (2013). El papel de las competencias en el EEES: un instrumento para fomentar la empleabilidad de los titulados universitarios. *Revista del Ministerio de Empleo y Seguridad Social*. Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4493989>
- Masjúan, J.; Troiano, H.; Vivas, J. y Zaldívar, M. (1996): *La inserció professional dels nous titulats universitaris*. Institut de Ciències de l'Educació (UAB). Generalitat de Catalunya.

- Massot, P. y Feisthammel, D. (2003): Seguimiento de la competencia y del proceso de formación. Madrid: AENOR.
- McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioural-event interviews, *Psychological Science*, 9, 5, 331-339.
- McClelland, D.C. (1973). Testing form competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- McQuaid, R.; Green, A. y Danson, M. (2005). Introducing employability. *Urban Studies*. Retrieved from [http://www.researchgate.net/profile/Ronald\\_McQuaid/publication/228647127\\_Introducing\\_employability/links/00b49521497d37325b000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Ronald_McQuaid/publication/228647127_Introducing_employability/links/00b49521497d37325b000000.pdf)
- McQuaid, W. y Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, 42 (2), 197-219. Disponible en <http://usj.sagepub.com/content/42/2/197.short>
- Méndez Giraldo, G. A. (2014). Consideraciones sobre la línea de investigación en Inteligencia Organizacional en el Doctorado en Ingeniería de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. *Ingeniería*, 19(2), 0-5. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5000456.pdf>
- Mertens, L. (1997). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: CINTERFOR/OIT, (versión digital) disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy/public>
- Meyer, R.H. y Wise, D.A. (1978): High School Preparation and Early Labor Force Experience. En *The Youth Labor Market Problem: Its Nature, Causes and Consequences*. Editado por Richard B. Freeman y David A. Wise. National Bureau of Economic Research: The University of Chicago Press.

- Migdalia, C. e Isabel, C. M. (2010). De la complejidad a la diversidad: gerenciando la comunicación en las organizaciones. REDHECS, 5(8), 32–48. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3167952.pdf>
- Ministros Europeos de Educación Superior (1999). Declaración de Bolonia. En <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica>
- Ministros Europeos de Educación Superior (1999). El espacio Europeo de Educación Superior. En <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica>
- Ministros Europeos de Educación Superior (2001). Declaración de Praga, 2001 Hacia el Área de la Educación Superior Europea. En <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica>
- Ministros europeos de Educación Superior (2003). Educación Superior Europea. En <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica>
- Ministros Europeos de Educación Superior (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas. En <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica>
- Ministros Europeos de Educación Superior (2007). Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado. En <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica>
- Ministros representantes de Francia, Alemania, Italia, y el Reino Unido (1998). Declaración de la Sorbona. En <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica>
- Mora, J.G., Carot, J. y Conchado A. (2010). El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento. Informe Resumen de los Resultados

Proyecto PROFLEX en Latinoamérica. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

MOW Internacional, Research Team. (1987). The meaning of working. An international view. London: Academia Press.

Muñoz Izquierdo, C. (1994). Formación universitaria y ejercicio profesional y compromiso social. Resultado de un seguimiento de egresados de la Universidad Iberoamericana. México: Universidad Iberoamericana.

Nelson, D. L. (1990). Adjusting to a new organization: easing the transition from outsider to insider. *Prevention in human services*, 8(1), 61-86.

Nilsen, T.S. y Risa, A.E. (1999): Duration in Work after Leaving School. TSER-STT Working Paper, 02-99.

Núñez, I. y Livanos, I. (2010). Higher education and unemployment in Europe: An analysis of the academic subject and national effects. *Higher Education*, 59(4), 475-487.

OCDE (2005). The definition and selection of key competences. En <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/>

OCDE (2014). What Are the Earnings Advantages from Education, *Education Indicators in Focus*, No. 27, OECD Publishing, Paris. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/5jxrcllj8pwl-en>

Organización Internacional de Trabajo (2004). Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente, R195. Ginebra: OIT.

Olleros, M (2004). ¿Cómo encontrar trabajo? Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Orgemer, G. (2002). Enciclopedia de los Recursos Humanos. Madrid: Artegraf.

- Paul, J.J.; Murdoch, J. y Zanzala, J. (1999): University Selectivity and Employment: a Comparison between British and French Graduates. TSER-STT Working Paper 03-99.
- Peiró, J. M.; Hontangas, P. M. y Salanova, M. (1989): «La Formación Profesional-1, ¿es una vía de acceso al Mercado Laboral? Implicaciones para la Orientación Profesional, Papeles del Psicólogo, junio-agosto, (39-40), pp. 21-30.
- Peiro, J.M. (1989). Desempleo juvenil y socialización para el trabajo. En J.R. Torregrosa, U. Bergere y J.L. Alvaro (eds). Juventud, trabajo y desempleo. Madrid. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. (159-178)
- Peiró, J.M. y Moret, D. (1987) (eds.) Socialización laboral y desempleo juvenil. La transición de la escuela al trabajo. Valencia, Nau Llibres.
- Pepe, S., Farnese, M. L., Avallone, F. y Vecchione, M. (2010). Work Self-efficacy Scale and Search for Work Self-efficacy Scale: A validation study in Spanish and Italian cultural contexts. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26, 201-210.
- Pereda, S. Y Berrocal, F. (1999). Gestión de Recursos Humanos por Competencias. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A., España.
- Pérez Alonso-Geta, P. M. (2005). La socialización para el trabajo en escolares de 6 a 11 años a través de las expectativas profesionales. *Revista española de pedagogía*. Universidad Internacional de La Rioja. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1290896&info=resumen&idioma=SPA>
- Pérez Escoda, N. (1998). La orientación para la inserción laboral: una propuesta de intervención integrada en el currículum. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.). *Manual de orientación y tutoría* (pp.328/7-328/13). Barcelona: Praxis, S.A.

- Perkins, D.N. (1992). *Smart schools: From training memories to educating minds*: New York: The Free Press.
- Perna, L. (2003). The private benefits of higher education: An examination of the earnings premium. *Research in Higher Education*, 44, 471-472.
- Perrenoud. (2000). *Competencias en la Formación y Competencias en la Gestión del Talento Humano. Convergencias y Desafíos*. Organización Internacional del Trabajo. CINTERFOR: Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre formación profesional.
- Pinazo, D.; Salanova, M.; Prieto, F. y Peiró, J.M. (1994). Desajustes de expectativas en aspectos intrínsecos, extrínsecos y sociales del trabajo. En V.V. A.A. (Dir.). *Los jóvenes ante el ambiente laboral y las estrategias de adaptación*. Valencia: Nau Llibres.
- Pinto, L. (1999) Currículo por competencias. Necesidad de una nueva escuela. *RevistaTarea*, 43
- Pirou, O. (2006). *La face cachée de la sociologie*, Francia, Belin.
- Plumy, L.W. y Oliver, J.E. (1987). The locus of control attribute and the job search process. *Psychological Reports*. 61 (3), 907-910.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. In J. Hagan & K. S. Cook (Eds.), *Annual Review of Sociology* (Vol. 24, pp. 1–24). Palo Alto, CA: Annual Reviews Inc..
- Prégent, R.: (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal: Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.
- Prilleltensky, I. (1994). *The Morals and Politics of Psychology*. NY: State University of New York Press.

- Pryor, R. (1979). In search of concept: Work values. *The Vocatioanl Guidance Quartely*, 27, 250-258.
- Rahona López, M. (2008). La educacion universitaria en españa y la inserción laboral de los graduados en la década de los noventa. Un enfoque comparado. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO. En [http://www.boe.es/t/es/bases\\_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/00238](http://www.boe.es/t/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/00238)
- Rentería, E. (2004). Empleabilidad: una lectura psicosocial. En: Seminario Los Trabajos de la Globalización. Escuela Nacional Sindical ENS, Medellín.
- Rentería, E. y Enríquez, Á. (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 de la Universidad del Norte*, 18, 139-160.
- Rentería-Pérez, E. y Malvezzi, S. (2008). Empleabilidad, cambios y exigencias psicosociales en el trabajo. *Universitas Psychologica*. <http://doi.org/10.11144/319>
- Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas* 13 (79). Disponible en <https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/4704>
- Ripoll, P.; Rodríguez, I.; Hontangas, P.; Peiró, J. M. y Prieto, F. (1994). Perspectivas de empleo. En J. M. Peiró, F. Prieto, M.J. Bravo, P. Ripoll, I. Rodríguez, P. Hontangas y M. Salanova (Eds). *Los jóvenes ante el ambiente laboral y las estrategias de adaptación*, 81-88. Valencia: Nau Libres.

- Rivas, F. (2003). Asesoramiento vocacional. Barcelona: Ariel.
- Robbins, S. P. y Judge, T. A. (2009). Comportamiento organizacional (10ª ed.). México etc.: Pearson Educación.
- Robst, J. (2007). Education and job match: The relatedness of college major and work. *Economics of Education Review*, 26, 397–407.
- Rodrigo López, M. J., Arnay Puerta, J. A. (1997). La construcción del conocimiento escolar. Ed. Paidós. Barcelona.
- Rodríguez Esteban, A. (2013). El ajuste entre formación y empleo de los universitarios en España (Tesis doctoral). Universidad de León. Disponible en <http://www.tesisenred.net/handle/10803/124490>
- Rodríguez Mora, H. (2010). El liderazgo transformacional como antecedente de la empleabilidad: su influencia en el rendimiento individual. Director: Camps Torres, Joaquín. Tesis doctorales. Univ. Valencia, Dep. Dirección de Empresas Juan José Renau Piqueras.
- Rodríguez, J.L. y Medrano, G. (1993) La Formación en las Organizaciones. Eudema Psicología.
- Rodríguez, S.; Prades, A.; Basart, A. (2007). Accions per facilitar la inserció laboral. En A. Serra (Ed), *Educació superior i treball a Catalunya* (pp. 329-368). Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).
- Roe, R. A. (2003). ¿Qué hace competente a un Psicólogo?. *Papeles del Psicólogo*, 24 (86), 1-12.
- Romainville, M. (1999). Evaluación de la calidad de la enseñanza en la Educación Superior [Versión Electrónica]. *Higher Education in Europe*, XXIV. en <http://www.fceia.unr.edu.ar/labinfo/facultad/decanato/secretarias/desa>



rr\_institucional/biblioteca\_digital/articulos\_pdf\_biblioteca\_digital/bd\_Doc\_T-72.pdf.

Romero, V.; Pérez Vidal, S. y Juez, M. (2004). *Inserción ocupacional*. Barcelona: Altamar.

Ruiz, E. (2000). *Formación, profesión y actividad laboral de los ingenieros de la industria manufacturera. El caso del área metropolitana de la ciudad de México*. Disertación doctoral no publicada, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Distrito Federal, México.

Rychen y Hersh (2002). *Definición y Selección de las Competencias (DeSeCo): Fundamentos teóricos y conceptuales de las competencias*. OCDE, París

Saéz, F. y Rey, R. (2000). *La inserción laboral de los universitarios*. *Papeles de Economía Española*, núm. 86, pp. 99-110.

Saks, A.M. y Ashforth, B.E. (2000). *Change in job search behaviors and employment outcomes*. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 277-287.

Salanova, M. y Schaufeli, W. (2009). *El engagement de los empleados. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial.

Salanova, M.; Gracia, F. J. y Peiró, J. M. (1996). *Significado del trabajo y valores laborales*. En J. M. Peiró y F. Prieto: *Tratado de Psicología del Trabajo*, vol. II: Aspectos sociales del trabajo. Madrid: síntesis, 35-62.

Salanova, M.; Grau, R.; Hernández, E.; Ripoll, P. y Gracia, F.J. (1993) *Los valores y las metas laborales*. En : V.V.A.A. (Dir.). *Los jóvenes ante el primer empleo*. Valencia: Nau Llibres.

Salas, M. (1999). *Inversión en capital humano: demanda, búsqueda de empleo y rendimientos privados de la educación superior. Una aproximación metodológica al estudio del mercado de trabajo de los titulados (Tesis doctoral)*. Universidad de Granada.

- Salas-Velasco, M. (2007). The transition from higher education to employment in Europe: the analysis of the time to obtain the first job. *Higher Education*, 54. 333–360.
- San Segundo, M. J. (1998). Igualdad de oportunidades educativas. *Ekonomiaz*, 40, 83-103.
- Santana Cárdenas, S. (2004) Análisis de las actitudes hacia la búsqueda de empleo : un estudio longitudinal con universitarios de Alcalá de Henares.
- SCANS. Lo que el trabajo requiere de las escuelas. Washington, Departamento de Trabajo, 1992
- Schmid, G. (1998) 'Transitional labour markets: a new European employment strategy', Discussion Paper FS I 98-206, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Schmit, M.; Amel, E. L. y Ryan, A. M. (1993). Self-reported assertive job-seeking behaviors of minimally educated job hunters. *Personnel Psychology*, 46, 105-124.
- Schomburg, H. y Teichler, U. (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results of Graduate Surveys from Twelve Countries*. Dordrecht: Springer.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive Conceptions of Learning. *Review of Educational Research Winter*, 56 , 411-436.
- Silla, I.; Gracia, F. J. y Peiró, J. M. (2005). "Job Insecurity and Health - Related Outcomes among Different Types of Temporary Workers". *Economic and Industrial Democracy*, 26, pp. 89-117.
- Smith, B. & Stasson, M. (2000). A comparison of health behavior constructs: Social psychological predictors of AIDS - preventive behavioral intentions. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 443-462.

- Spence, M. (1973) Job market signaling, *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 87, pp.355–374.
- Spencer, L. y Spencer, S. (1993). *Competence at work: a model for superior performance*, New York: Wiley.
- Stone, K. (2001). *The New Psychological Contract: Implications of the Changing Workplace for Labor and Employment Law*. *UCLA Law Review*, 48(3), pp. 519-661.
- Suárez Arroyo, B. (2005). *La formación en competencias: un desafío para la educación superior del futuro*. Universidad Politécnica de Cataluña.
- Suárez Lantarón, B. (2012). *Los servicios de orientación profesional y apoyo a los estudiantes universitarios en la mejora de la empleabilidad (Tesis Doctoral)*. Universidad de León, España. Disponible en <http://www.tdx.cat/handle/10803/98517>.
- Super, D. E. (1974). Vocational maturity theory: Toward implementing a psychology of careers in career education and guidance. In D. Super (ed.), *Measuring vocational maturity for counseling and evaluation* (pp. 9–23). Washington, DC: National Career Development Association
- Super, D. (1962). *Psicología de la vida profesional*. Madrid: Ediciones RIALP, S. A.
- Super, D. E. (1970). *Manual: Work Values Inventory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Super, Donald E. (1957). *Psicología de la vida profesional*. Madrid, España. Editorial RIALP.
- Super, Donald E. (1977). Vocational maturity in midcareer. *Vocational Guidance Quarterly*, June, 294-301.

- Taberero, C., Briones, E. y Arenas, A. (2010). Empleabilidad en jóvenes. En E. Agulló (Ed.), Trabajo, Organizaciones y Recursos Humanos en el siglo XXI. Nuevos Avances y Perspectivas. México: Editorial Ediuno.
- Tamkin, P. y Hillahe, J. (1999). Employability and Employers: the missing piece on the jigsaw. Brighton: Institute for Employment Studies
- Teichler, U. (1997). TSER Research Proposal 1997: Higher Education and Graduate Employment in Europe. Universität Gesamthochschule Kassel. Disponible en [http://www.uni-kassel.de/wz1/TSEREGS/PDF/cheers\\_pro.pdf](http://www.uni-kassel.de/wz1/TSEREGS/PDF/cheers_pro.pdf)
- Teichler, U. (1998). Graduate Employment and Work in Selected European Countries. Vienna: Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr, mimeo.
- Teichler, U. (2003). Aspectos Metodológicos de las Encuestas a Graduados Universitarios. En Vidal, J. (Coord.). Métodos de Análisis de la Inserción Laboral de los Universitarios. (pp. 15-29). Consejo de Coordinación Universitaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Teichler, U. (2005). Graduados y Empleo: Investigación, Metodología y Resultados. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Teichler, U. (2007a). Careers of University Graduates: View and experiences in comparative perspectives. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U. (2007b) Does Higher Education Matter? Lessons from a Comparative Graduate Survey. *European Journal of Education*, 42, (1), 1-34.
- Tharenou, P.; Latimer, S. y Conroy, D. (1994). How to make it to the top? An examination of influences on women's and men's managerial advancement. *Academy of Management Journal*, 32, 402-423.

- Tiana Ferrer, A. (1999). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos [Electronic Version]. From <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/ponencia-tiana.pdf>.
- Toledo, M.I. (1999). Inserción laboral y movilidad: un estudio a partir de la encuesta sociodemográfica. En J.M. Maraval (ed.): Políticas de Bienestar y Desempleo. III Simposio sobre Igualdad y Distribución de la Renta y la Riqueza. Vol. II. Fundación Argentaria, Madrid.
- Transcend Technology Ltd. (1995). Desarrollo e implementación de estándares de competencia: seminario introductorio con el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral. México.
- Trevor, C.O. (2001). Interactions among actual ease-of-movement determinants and job satisfaction in the prediction of voluntary turnover. *Academy of Management Journal*, 44, 621-638.
- Trice, A.D., Haire, J.R., y Elliott, K.A. (1989). A career locus of control scale for undergraduate students". *Perceptual and Motor Skills*. 69, (2) 555-561.
- Truch, E. (2001). Managing Personal Knowledge: The Key to Tomorrow's Employability. *Journal of Change Management*, 2(2), pp. 102-105.
- Urbiola Solís, A. E. (2010). La comunicación ritual como mecanismo de socialización en las organizaciones: identidad y regulación. *Razón Y Palabra*, (72), 16–41. Retrieved from [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/Varia\\_72/29\\_Urbiola\\_72.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/Varia_72/29_Urbiola_72.pdf)
- Valenti, G.; Varela, G.; González, R. y Zurita, U. (1997). Los egresados de la UAM en el mercado de trabajo. Investigación evaluativa sobre la calidad de la oferta de servicios educativos. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Valle, Á. y Barrón, C. (2001). Egresados de la UNAM, trayectorias laborales y empleo: el caso de las licenciaturas en administración y física (Avance de

investigación). México: Universidad Nacional Autónoma de México, PAPIIT–CESU.

- Van der Heijden, B. I. (2002). "Prerequisites to Guarantee Life-long Employability". *Personnel Review*, 31(1), pp. 44-61.
- Van der Heijden, C. y Van der Heijden B. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45, 449-476.
- Van Ryn, M. y Vinokur, A. (1992). "How did it work? An examination of the mechanisms through which an intervention for the unemployed promoted job search behavior". *American Journal of Community Psychology*. 20 (5), 577-597.
- Vargas, F.; Casanova, F. y Montanaro, L. (2001). El enfoque de competencia laboral: manual de formación. CINTERFOR/OIT. Montevideo, Uruguay.
- Vargas, R. (2000). Trayectoria profesional de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica: el caso de Sanyo Video componentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2). Consultado el 5 de junio de 2001 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-vargas.html>
- Vega, R. M. T. (1998). Proceso social y compromiso con la empresa. En: M. E. Garrido (Coord.) *Psicología de las Organizaciones*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Ventura, J. (2005). El Prácticum en los Estudios Pedagógicos. Universidad de Barcelona. Disponible en [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43041/1/TESIS\\_JJVENTURA.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43041/1/TESIS_JJVENTURA.pdf)
- Vinokur, A.D.; Van Ryn, M.; Gramlich, E. y Price, R.H. (1991). A long term follow-up and cost-benefit analysis of a successful preventive intervention for the unemployed. *Journal of Applied Psychology*. 76, 1-7.

- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Wagner, J. A. y Hollenbeck, J. R. (2004). *Comportamiento organizativo :consiguiendo la ventaja competitiva* (M. L. Reyes López Trad.). (4ª ed.). Madrid: Thomson-Paraninfo.
- Walker, G. (2007). *Modern competitive strategy* (2 , international ed.). Boston; Madrid etc.: McGraw-Hill.
- Wanberg, C.R. (1997). Antecedents and outcomes of coping behaviors among unemployed and reemployed individuals. *Journal of Applied Psychology*, 82, 731-744.
- Whitely, W. (1987). Cuestiones fundamentales en el estudio de la socialización laboral del joven. En: Peiró, J. M. y Moret, D. (Dirs.). *Socialización Laboral y desempleo juvenil: la transición de la escuela al trabajo*. Valencia: Nau Llibres.
- Wilson, K., and Smith-Lovin, L. (1983). Scaling the prestige, authority, and income potential of college curricula. *Social Science Research*, 12, 159-186.
- Winefield, A.H. Tiggeman, M. Winefield, H. y Goldney R.D. (1993). *Growing up with unemployment*. Londres. Routledge.
- Wittekind, A., Raeder, S. y Grote, G. (2009). A longitudinal study of determinants of perceived employability. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 566-586.
- Wolbers, M. H. J. (2003). Job Mismatches and their Labour-Market Effects among School-Leavers in Europe. *European Sociological Review*, 19(3), 249-266

- Wolpin, K. (1987). Estimating a Structural Search Model: The Transition from School to Work. *Econometrica*, Vol. 55, No. 4 (Jul., 1987), pp. 801-817. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/1911030>
- Yang, E. y Gysbers, N.C. (2007). Career transitions of College Seniors. *The Career Development Quarterly*, 56 (2), 157-170.
- Yorke, M. y Knight, P. (2006). "Embedding employability into the curriculum". York: The Higher Education Academy. Disponible en [http://www.employability.ed.ac.uk/documents/Staff/HEABriefings/ESECT-3-Embedding\\_employability\\_into\\_curriculum.pdf](http://www.employability.ed.ac.uk/documents/Staff/HEABriefings/ESECT-3-Embedding_employability_into_curriculum.pdf)
- Yorke, M. y Knight, P. (2004). Self-theories: some implications for teaching and learning in higher education. *Studies in Higher Education*, 29(1) pp. 25–37.
- Zabalza, A. y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. Graó. *Aula de innovación educativa*, 161
- Zayas Agüero, P. (2002). Concepción teórico y metodológica sobre el proceso de selección de personal (Tesis doctoral). Universidad de la Habana.
- Zikic, J & Saks, A. M. (2009). Job search and social cognitive theory: The role of career-relevant activities. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 117–127.
- Zytowsky, D. G. (1970). *Psychological Inventory on Vocational Development*. Nueva York: Houghton Mifflin.





# **RELACIÓN DE FIGURAS GRÁFICOS Y TABLAS**



## Índice de Figuras

Figura 1. Relación de conceptos en torno a la inserción laboral. Extraído de Ventura, J. (2005:204)	23
Figura 2. Distintos modos de entender la empleabilidad. En Suárez Lantarón, B (2012: p .17)	46
Figura 3. Modelo Heurístico de Empleabilidad. En Fugate et al (2004)	57
Figura 4. Modelo USEM de Knight y Yorke (2006)	61
Figura 5. Factores asociados a la obtención y mantenimiento de un puesto de trabajo (Rodríguez Espiner et. al., 2007)	66
Figura 6. El modelo de proceso de empleabilidad (Forrier y Sels, 2003)	68
Figura 7. Transiciones en el mercado laboral de Schimd, G. (1998)	69
Figura 8. Fases de traslación del auto-concepto personal y el auto-concepto vocacional de D. E. Super (1977)	75
Figura 9. Modelo de comportamiento planificado de Ajzen y Madden (1986)	91
Figura 10. Marco de trabajo. Extraído de Teichler (1997)	128
Figura 11. Modelo Iceberg. Competencias centrales y superficiales (Spencer y Spencer, 1993)	160
Figura 12. Modelo de Flujo Causal de la Competencia (elaboración propia a partir de Dalziel et. al., 1996)	160
Figura 13. Ingeniería de las competencias (Le Boterf, 2001)	161
Figura 14. Modelo de Roe (en Roe, 2003, pág. 5)	163
Figura 15. Modelo MAMI (Hernández, 1997)	183
Figura 16. Pirámide de almacenamiento informativo (adaptado de Hernández, 1997)	189
Figura 17. Porcentaje de beneficiarios de becas durante 2015 contactados en septiembre de 2015	382

## Índice de Gráficos

Gráfico 1. Importancia Otorgada a las Competencias en 2008	278
Gráfico 2. Medias de Déficit Percibido en la formación en competencias para el empleo en 2008	281
Gráfico 3. Medias de las Puntuaciones en los Factores de Importancia en 2008	283
Gráfico 4. Gráfica de Medias de las Puntuaciones en los Factores de Déficit Percibidos en la Formación de Competencias por Colectivo en 2008	284
Gráfico 5. Importancia Otorgada a las Competencias por nivel de experiencia laboral de egresados y estudiantes en 2008	293
Gráfico 6. Medias de Déficit Percibido en la formación en competencias para el empleo por nivel de experiencia laboral de egresados y estudiantes en 2008	295
Gráfico 7. Medias de las Puntuaciones en los Factores de Importancia por nivel de experiencia laboral de egresados y estudiantes en 2008	296
Gráfico 8. Medias de las Puntuaciones en los Factores de Déficit Percibido en la formación en competencias para el empleo por nivel de experiencia laboral de egresados y estudiantes en 2008	297
Gráfico 9. Frecuencia percibida en el uso de métodos de enseñanza en 2008 y 2015	337
Gráfico 10. Frecuencias de uso de metodologías docentes por rama de conocimiento y año.	341
Gráfico 11. Diferencias de uso de metodología docente en Artes y Humanidades	347
Gráfico 12. Diferencias de uso de metodología docente en Ciencias	348
Gráfico 13. Diferencias de uso de metodología docente en Ciencias de la Salud	350
Gráfico 14. Diferencias de uso de metodología docente en Ciencias Sociales y Jurídicas	351
Gráfico 15. Diferencias de uso de metodología docente en Conocimientos de Ingeniería y Arquitectura	353
Gráfico 16. Medias de las puntuaciones factoriales de importancia otorgada y déficit percibido para frecuencia de uso de métodos de enseñanza expositivos	363
Gráfico 17. Medias de las puntuaciones factoriales de importancia otorgada y déficit percibido para frecuencia de uso de métodos de enseñanza participativos	365
Gráfico 18. Medias de las puntuaciones factoriales de importancia otorgada y déficit percibido para frecuencia de uso de métodos de enseñanza profesionalizadores	368
Gráfico 19. Importancia otorgada a los Conocimientos teórico-prácticos en función de la interacción entre uso de métodos profesionalizadores y métodos expositivos	369

Gráfico 20. Déficit formativo percibido en Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento en función de la interacción entre uso de métodos profesionalizadores y métodos expositivos	370
Gráfico 21. Déficit formativo percibido en Cultura y desarrollo empresarial en función de la interacción entre uso de métodos profesionalizadores y métodos expositivos	371
Gráfico 22. Importancia otorgada a los Conocimientos teórico-prácticos en función de la interacción entre uso de métodos profesionalizadores y métodos participativos	372
Gráfico 23. Déficit formativo percibido en Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento en función de la interacción entre uso de métodos profesionalizadores y métodos participativos	373
Gráfico 24. Déficit formativo percibido en Competencias Instrumentales en función de la interacción entre uso de métodos profesionalizadores y métodos participativos	373
Gráfico 25. Situación Laboral a 30 de septiembre de 2015 de los Beneficiarios/as de Becas de Inserción Laboral durante 2014.	396
Gráfico 26. Cambios en la Satisfacción, motivación, exigencia percibida en la carrera y expectativas de empleo por rama de conocimiento	412
Gráfico 27. Actitudes y valores hacia el empleo de los estudiantes universitarios	415

## Índice de Tablas

Tabla 1. Distribución por género de la muestra de estudiantes.	209
Tabla 2. Media de edad de la muestra de estudiantes por año y género.	210
Tabla 3. Distribución de la muestra de estudiantes por año y por rama de enseñanza.	210
Tabla 4. Distribución de la muestra de estudiantes de 2008 y 2015 por facultades y secciones.	212
Tabla 5. Desglose por género de la muestra de egresados de 2008 y de 2015.	214
Tabla 6. Media de edad de la muestra de egresados por año y género.	214
Tabla 7. Distribución y comparación de la muestra de egresados de 2008 y 2015 por rama de conocimiento.	215
Tabla 8. Distribución de la muestra de egresados de 2008 y 2015 por facultades y secciones.	216
Tabla 9. Distribución de la muestra de profesores por género.	218
Tabla 10. Distribución de la muestra de profesores por categoría laboral.	218
Tabla 11. Distribución de la muestra de profesores por rama de conocimiento y centro.	219
Tabla 12. Desglose de empresas encuestadas por tamaño	221
Tabla 13. Gran grupo de actividad de las empresas encuestadas.	222
Tabla 14. Beneficiarios de Prácticas Externas y Becas Formativas de Inserción Laboral que han completado el cuestionario de satisfacción	223
Tabla 15. Cuadro resumen de la muestra de estudio desglosada por colectivo y año de explotación	224
Tabla 16. Competencias y otros aspectos valorados por las empresas entrevistadas en 2007	232
Tabla 17. Elementos de valoración de déficits que presentan los universitarios utilizados en la entrevista a empresas de 2007	234
Tabla 18. Principales variables recogidas en las distintas versiones de CILE en 2008	235
Tabla 19. Comparación de preguntas planteadas en 2007 y 2015 a las empresas	241
Tabla 20. Muestra total empleada para analizar los componentes principales de la escala de competencias	249
Tabla 21. Comparación entre las competencias abordadas en el Proyecto Tuning y el presente estudio	250
Tabla 22. Definición de las competencias genéricas para el empleo	252
Tabla 23. Matriz de componentes rotados en la valoración de importancia	256
Tabla 24. Matriz de componentes rotados en la valoración de déficits	259

Tabla 25. Matriz de componentes rotados para ACP con ambas escalas de valoración	262
Tabla 26. Comparación entre la estructura de competencias del proyecto Tuning y la estructura encontrada	266
Tabla 27. Media y Desviación Típica en la Importancia Otorgada a las Competencias en 2008	277
Tabla 28. Medias y Desviaciones Típicas de los Colectivos de 2008 en Déficit Percibidos en la Formación de Competencias para el Empleo	280
Tabla 29. Medias y Desviación Típica de las Puntuaciones de los Factores de Importancia en 2008	282
Tabla 30. Medias y Desviaciones típicas en los Factores de Déficit Percibidos en la Formación de Competencias para el empleo en 2008	284
Tabla 31. Diferencias de medias significativas en importancia otorgada a las competencias en 2008	286
Tabla 32. Diferencias de medias significativas en déficit percibidos en la formación de competencias en 2008	287
Tabla 33. Diferencias de medias significativas en FACTORES de importancia otorgada a las competencias en 2008	288
Tabla 34. Diferencias de medias significativas en FACTORES de déficit percibidos en la formación de competencias en 2008	288
Tabla 35. Agrupación de estudiantes y egresados por experiencia acumulada	291
Tabla 36. Media y Desviación Típica en la Importancia Otorgada a las Competencias por nivel de experiencia laboral de egresados y estudiantes en 2008	292
Tabla 37. Media y Desviación Típica del Déficit percibido en la formación de las Competencias por nivel de experiencia laboral de egresados y estudiantes en 2008	294
Tabla 38. Medias y Desviación Típica de las Puntuaciones de los Factores de Importancia por nivel de experiencia laboral de egresados y estudiantes en 2008	296
Tabla 39. Medias y Desviación Típica de las Puntuaciones de los Factores de Déficit Percibidos en la Formación de las Competencias por nivel de experiencia laboral de egresados y estudiantes en 2008	297
Tabla 40. Diferencias entre el alumnado de 2008 y 2015 en la importancia otorgada a las competencias para el empleo	300
Tabla 41. Diferencias entre el alumnado de 2008 y 2015 en el déficit percibido en la formación de las competencias para el empleo	301
Tabla 42. Diferencias entre el alumnado de 2008 y 2015 en los factores de importancia otorgada a las competencias para el empleo	303



Tabla 43. Diferencias entre el alumnado de 2008 y 2015 en los factores de déficit percibido en la formación de las competencias para el empleo	303
Tabla 44. Diferencias entre egresados de 2008 y 2015 en la importancia otorgada a las competencias para el empleo	305
Tabla 45. Diferencias entre egresados de 2008 y 2015 en déficit percibido en la formación de las competencias para el empleo	307
Tabla 46. Diferencias entre egresados de 2008 y 2015 en los factores de importancia otorgada a las competencias para el empleo	308
Tabla 47. Diferencias entre egresados de 2008 y 2015 en los factores de déficit percibido en la formación de las competencias para el empleo	309
Tabla 48. Diferencias entre empresas de 2008 y 2015 en la importancia otorgada a las competencias para el empleo	309
Tabla 49. Diferencias entre empresas de 2008 y 2015 en los factores de importancia otorgada a las competencias para el empleo	311
Tabla 50. Medias y desviaciones típicas de la importancia otorgada a las competencias para el empleo en 2015	312
Tabla 51. Medias y desviaciones típicas de déficit percibido en la formación de las competencias para el empleo en 2015	314
Tabla 52. Medias y Desviaciones Típicas de los factores de importancia otorgada a las competencias para el empleo	315
Tabla 53. Medias y Desviaciones Típicas de los factores de déficit percibido en la formación de las competencias para el empleo	316
Tabla 54. Diferencias de medias significativas en importancia otorgada a las competencias en 2015	317
Tabla 55. Diferencias de medias significativas en déficits percibidos en la formación de las competencias en 2015	318
Tabla 56. Diferencias de medias significativas en factores de importancia otorgada a las competencias en 2015	319
Tabla 57. Diferencias de medias significativas en factores de déficits percibidos en la formación de las competencias en 2015	320
Tabla 58. Muestra de estudiantes desglosada por año y rama de conocimiento	331
Tabla 59. Frecuencia de uso de métodos docentes por año y rama de conocimiento	335
Tabla 60. Pruebas de Homogeneidad de las Varianzas para la Frecuencia de Uso de Métodos de enseñanza por año y rama de conocimiento	338
Tabla 61. Correlaciones entre métodos de enseñanza y funciones canónicas del efecto de interacción	340

Tabla 62. Estadísticos Univariados del Efecto de Interacción de Año y Rama de Conocimiento en la frecuencia de uso de los métodos de enseñanza	340
Tabla 63. Diferencias entre 2008 y 2015 en el uso de metodología docente en Artes y Humanidades	347
Tabla 64. Diferencias entre 2008 y 2015 en el uso de metodología docente en la rama de Ciencias	349
Tabla 65. Diferencias entre 2008 y 2015 en el uso de metodología docente en la rama de Ciencias de la Salud	350
Tabla 66. Diferencias entre 2008 y 2015 en el uso de metodología docente en la rama de Ciencias sociales y Jurídicas	352
Tabla 67. Diferencias entre 2008 y 2015 en el uso de metodología docente en la rama de Conocimientos de Ingeniería y Arquitectura	353
Tabla 68. Pruebas robustas de igualdad de las medias de métodos docentes por rama de enseñanza para 2008	354
Tabla 69. Diferencias en la frecuencia de uso de métodos docentes entre ramas de conocimiento en 2008	355
Tabla 70. Pruebas robustas de igualdad de las medias de métodos docentes por rama de enseñanza para 2015	356
Tabla 71. Diferencias en la frecuencia de uso de métodos docentes entre ramas de conocimiento en 2015	357
Tabla 72. Matriz de componentes rotados en la escala de frecuencia de uso de métodos docentes	359
Tabla 73. Asignación de participantes para cada nivel de las variables independientes	360
Tabla 74. Resumen de la significación de los efectos de interacción y de los efectos principales	360
Tabla 75. Diferencias de medias en función de la baja, media o alta frecuencia de uso de métodos de enseñanza expositivos.	362
Tabla 76. Diferencias de medias en función de la baja, media o alta frecuencia de uso de métodos de enseñanza participativos.	364
Tabla 77. Diferencias de medias en función de la baja, media o alta frecuencia de uso de métodos de enseñanza profesionalizadores.	367
Tabla 78. Beneficiarios de Prácticas Externas y Becas Formativas de Inserción Laboral que han completado el cuestionario de satisfacción	381
Tabla 79. Correlaciones entre Item del Cuestionario de Satisfacción Con Becas y Prácticas	387
Tabla 80. Correlaciones entre Item del Cuestionario de Satisfacción Con Becas y Prácticas (Parte II)	388
Tabla 81. Correlaciones entre Item del Cuestionario de Satisfacción Con Becas y Prácticas (Parte III)	389
Tabla 82. Correlaciones entre Item del Cuestionario de Satisfacción Con Becas y Prácticas (Parte IV)	390
Tabla 83. Valoración del Tutor Externo	391

Tabla 84. Valoración del Tutor Académico	392
Tabla 85. Valoración del Programa	393
Tabla 86. Valoración de elección vocacional y la formación universitaria	394
Tabla 87. Muestra de estudiantes desglosada por año y rama de conocimiento	403
Tabla 88. Cambios en la Satisfacción, motivación, exigencia percibida en la carrera y expectativas de empleo por rama de conocimiento	410
Tabla 89. Estadísticos univariados para satisfacción, motivación exigencia y posibilidades de empleo para cada rama de conocimiento.	413
Tabla 90. Actitudes y valores hacia el empleo por rama de enseñanza	416
Tabla 91. Pruebas robustas de Welch de igualdad de las medias por rama de conocimiento para las actitudes y valores hacia el empleo	417
Tabla 92. Diferencias en la valoración de las actitudes y valores hacia el empleo entre ramas de Tabla 94. Intención Emprendedora por rama de conocimiento	418
Tabla 93. Intención Emprendedora por rama de conocimiento	419
Tabla 94. Empleabilidad percibida por rama de conocimiento	421
Tabla 95. Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo por rama de conocimiento	422
Tabla 96. Estrategias de Búsqueda de Empleo por rama de conocimiento	423

# ANEXOS



**ANEXO I. Desglose de muestra de estudiantes de 2008 y 2015 por Rama de Conocimiento y Titulación**

RAMA DE CONOCIMIENTO / Titulación		2008		2015	
		N	%	N	%
<b>ARTES Y HUMANIDADES</b>		<b>111</b>	<b>6,37%</b>	<b>104</b>	<b>11,47%</b>
	Grado en Bellas Artes			23	2,54%
	Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales			3	0,33%
	Grado en Diseño			17	1,87%
	Grado en Español: Lengua y Literatura			8	0,88%
	Grado en Estudios Clásicos			6	0,66%
	Grado en Estudios Francófonos Aplicados			3	0,33%
	Grado en Estudios Ingleses			23	2,54%
	Grado en Geografía y Ordenación del Territorio			15	1,65%
	Grado en Historia			1	0,11%
	Licenciatura en Bellas Artes	23	1,32%		
	Licenciatura en Filología Clásica	5	0,29%		
	Licenciatura en Filología Francesa	4	0,23%		
	Licenciatura en Filología Hispánica	11	0,63%		
	Licenciatura en Filología Inglesa	12	0,69%		
	Licenciatura en Filosofía	7	0,40%		
	Licenciatura en Geografía	17	0,98%		
	Licenciatura en Historia	15	0,86%		
	Licenciatura en Historia del Arte	17	0,98%		
	Master en Estudios Africanos			1	0,11%
	Master en Estudios Norteamericanos			2	0,22%
	Master en Uso y Gestión del Patrimonio Cultural			2	0,22%
<b>CIENCIAS</b>		<b>123</b>	<b>7,06%</b>	<b>53</b>	<b>5,84%</b>
	Grado en Biología			1	0,11%

RAMA DE CONOCIMIENTO / Titulación	2008		2015	
	N	%	N	%
Grado en Física			14	1,54%
Grado en Matemáticas			16	1,76%
Grado en Química			1	0,11%
Licenciatura en Biología	53	3,04%	3	0,33%
Licenciatura en Ciencias Estadísticas	4	0,23%		
Licenciatura en Ciencias Químicas	19	1,09%		
Licenciatura en Física	16	0,92%		
Licenciatura en Matemáticas	8	0,46%		
Licenciatura en Química			1	0,11%
Master en Astrofísica			4	0,44%
Master en Biodiversidad Terrestre y Conservación en Islas			2	0,22%
Master en Biología Marina: Biodiversidad y Conservación			1	0,11%
Master en Energías Renovables			8	0,88%
Master en Química			1	0,11%
Ingeniería Química	23	1,32%	1	0,11%
<b>CIENCIAS DE LA SALUD</b>	<b>283</b>	<b>16,24%</b>	<b>279</b>	<b>30,76%</b>
Diplomatura en Enfermería	49	2,81%		
Diplomatura en Fisioterapia	41	2,35%		
Diplomatura en Logopedia	17	0,98%		
Grado en Enfermería			11	1,21%
Grado en Farmacia			10	1,10%
Grado en Fisioterapia			2	0,22%
Grado en Psicología			223	24,59%
Licenciatura en Ciencia y Tecnología de los Alimentos	4	0,23%		
Licenciatura en Farmacia	59	3,38%	14	1,54%

RAMA DE CONOCIMIENTO / Titulación		2008		2015	
		N	%	N	%
	Licenciatura en Medicina	39	2,24%		
	Licenciatura en Psicología	74	4,25%		
	Master en Biomedicina			1	0,11%
	Master en Investigación y Diagnóstico de Enfermedades Tropicales			1	0,11%
	Master en Investigación, Gestión y Calidad en Cuidados para la Salud			1	0,11%
	Master en Mediación Familiar y Sociocomunitaria			3	0,33%
	Master en Psicología de la Educación			9	0,99%
	Master en Psicología General Sanitaria			1	0,11%
	Master en Seguridad y Calidad de los Alimentos			3	0,33%
<b>CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS</b>		<b>836</b>	<b>47,96%</b>	<b>241</b>	<b>26,57%</b>
	Diploma Universitario en Desarrollo Emprendedor			1	0,11%
	Diplomatura Ciencias Empresariales	115	6,60%		
	Diplomatura en Relaciones Laborales	70	4,02%	1	0,11%
	Diplomatura en Trabajo Social	40	2,29%		
	Diplomatura en Turismo	69	3,96%		
	Grado en Administración y Dirección de Empresas			38	4,19%
	Grado en Contabilidad y Finanzas			46	5,07%
	Grado en Derecho			8	0,88%
	Grado en Economía			17	1,87%
	Grado en Maestro en Educación Infantil			11	1,21%
	Grado en Maestro en Educación Primaria			12	1,32%
	Grado en Pedagogía			42	4,63%
	Grado en Periodismo			1	0,11%
	Grado en Relaciones Laborales			13	1,43%



RAMA DE CONOCIMIENTO / Titulación		2008		2015	
		N	%	N	%
	Grado en Sociología			1	0,11%
	Grado en Trabajo Social			5	0,55%
	Grado en Turismo			22	2,43%
	Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas	95	5,45%	1	0,11%
	Licenciatura en Ciencias de la Información	9	0,52%		
	Licenciatura en Derecho	102	5,85%		
	Licenciatura en Economía	42	2,41%		
	Licenciatura en Pedagogía	74	4,25%	1	0,11%
	Licenciatura en Psicopedagogía	9	0,52%		
	Licenciatura en Sociología	25	1,43%		
	Magisterio Esp. de Educación Física	30	1,72%		
	Magisterio Esp. de Educación Infantil	62	3,56%	2	0,22%
	Magisterio Esp. de Educación Musical	33	1,89%		
	Magisterio Esp. de Educación Primaria	40	2,29%	2	0,22%
	Magisterio Esp. de Lengua Extranjera	21	1,20%		
	Master en Ciencias de la Comunicación			1	0,11%
	Master en Dirección y Planificación del Turismo			3	0,33%
	Master en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (título conjunto)			7	0,77%
	Master en Prevención de Riesgos Laborales			1	0,11%
	Máster Universitario en Asesoría Fiscal y Contable (MFC)			3	0,33%
	Máster Universitario en Dirección de Empresas (MBA)			2	0,22%
<b>CONOCIMIENTO DE INGENIERÍA Y ARQUITECTURA</b>		<b>365</b>	<b>20,94%</b>	<b>230</b>	<b>25,36%</b>
	Arquitectura Técnica	84	4,82%		

RAMA DE CONOCIMIENTO / Titulación	2008		2015	
	N	%	N	%
Diplomatura en Máquinas Navales	5	0,29%		
Diplomatura en Radioelectrónica Naval	5	0,29%		
Experto Universitario de Ingeniería Civil en el Ámbito Municipal			1	0,11%
Grado en Ingeniería Agrícola y del Medio Rural			5	0,55%
Grado en Ingeniería Civil			6	0,66%
Grado en Ingeniería de Edificación			17	1,87%
Grado en Ingeniería Electrónica Industrial y Automática			38	4,19%
Grado en Ingeniería Informática			92	10,14%
Grado en Ingeniería Mecánica			50	5,51%
Grado en Ingeniería Química Industrial			10	1,10%
Grado en Ingeniería Radioelectrónica Naval			1	0,11%
Grado en Tecnologías Marinas *			1	0,11%
Ingeniería en Informática	28	1,61%	4	0,44%
Ingeniería Técnica Agrícola, Especialidad en Hortofruticultura y Jardinería	37	2,12%		
Ingeniería Técnica Industrial, Especialidad en Mecánica	36	2,07%		
Licenciatura en Máquinas Navales	1	0,06%		
Licenciatura en Náutica y Transporte Marítimo	2	0,11%		
Licenciatura en Navegación Marítima	15	0,86%		
Master en Ingeniería Industrial			1	0,11%
Master en Ingeniería Informática aplicada a la Industria, a la Ingeniería de Software y a los Sistemas y Tecnologías de la Información			1	0,11%
Máster Universitario en Ingeniería de Puertos y Costas			1	0,11%
Ingeniería Técnica Industrial, Especialidad en Electrónica Industrial	30	1,72%		
Ingeniería Agrónoma	14	0,80%	2	0,22%

RAMA DE CONOCIMIENTO / Titulación	2008		2015	
	N	%	N	%
Ingeniería Técnico de Obras Públicas, Especialidad en Hidrología	33	1,89%		
Ingeniería Técnica en Informática de Gestión	42	2,41%		
Ingeniería en Automática y Electrónica Industrial	4	0,23%		
Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas	23	1,32%		
Ingeniería en Electrónica	6	0,34%		
<b>NO ESPECIFICADO</b>	<b>25</b>	<b>1,43%</b>		
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>1743</b>	<b>100%</b>	<b>907</b>	<b>100%</b>

## ANEXO II. Desglose de la muestra de egresados por titulación

RAMA DE CONOCIMIENTO Titulación		2008		2015	
		N	%	N	%
<b>ARTES Y HUMANIDADES</b>		<b>102</b>	<b>10,29%</b>	<b>41,0</b>	<b>7,87%</b>
	Diploma de Especialización en Traducción e Interpretación para los Servicios Comunitarios			1	0,19%
	Grado en Bellas Artes			3	0,58%
	Grado en Diseño			1	0,19%
	Grado en Estudios Ingleses			1	0,19%
	Grado en Filosofía			1	0,19%
	Grado en Geografía y Ordenación del Territorio			9	1,73%
	Grado en Historia del Arte			1	0,19%
	Grado en Traducción e Interpretación: Inglés - Alemán			1	0,19%
	Licenciatura en Bellas Artes	16	1,61%	8	1,54%
	Licenciatura en Filología Clásica	2	0,20%		
	Licenciatura en Filología Francesa	6	0,61%		
	Licenciatura en Filología Hispánica	15	1,51%		
	Licenciatura en Filología Inglesa	16	1,61%	2	0,38%
	Licenciatura en Filosofía	10	1,01%		
	Licenciatura en Geografía	12	1,21%	3	0,58%
	Licenciatura en Historia	8	0,81%	5	0,96%
	Licenciatura en Historia del Arte	17	1,72%	4	0,77%
	Master en Arte, Territorio y Paisaje			1,0	0,19%
<b>CIENCIAS</b>		<b>73</b>	<b>7,37%</b>	<b>46</b>	<b>8,83%</b>
	Grado en Biología			2,0	0,38%
	Ingeniería Química	6	0,61%	11	2,11%

RAMA DE CONOCIMIENTO Titulación		2008		2015	
		N	%	N	%
	Licenciatura en Biología	24	2,42%	16	3,07%
	Licenciatura en Ciencias Ambientales			1	0,19%
	Licenciatura en Ciencias Estadísticas	5	0,50%		
	Licenciatura en Ciencias Químicas	16	1,61%		
	Licenciatura en Ciencias y Técnicas Estadísticas			1	0,19%
	Licenciatura en Física	14	1,41%	2	0,38%
	Licenciatura en Matemáticas	8	0,81%	3	0,58%
	Licenciatura en Química			3	0,58%
	Master en Astrofísica			6	1,15%
	Master en Energías Renovables			1	0,19%
<b>CIENCIAS DE LA SALUD</b>		<b>199</b>	<b>20,08%</b>	<b>44</b>	<b>8,45%</b>
	Diplomatura en Enfermería	57	5,75%		
	Diplomatura en Fisioterapia	20	2,02%	1	0,19%
	Diplomatura en Logopedia	16	1,61%	1	0,19%
	Grado en Logopedia			1	0,19%
	Grado en Psicología			10	1,92%
	Licenciatura en Ciencia y Tecnología de los Alimentos	3	0,30%	1	0,19%
	Licenciatura en Farmacia	16	1,61%	5,0	0,96%
	Licenciatura en Medicina	31	3,13%		
	Licenciatura en Psicología	56	5,65%	17	3,26%
	Master en Intervención y Mediación Familiar			2	0,38%
	Master en Neurociencia Cognitiva y Necesidades Educativas Específicas			2	0,38%
	Master en Psicología Clínica y de la Salud			1	0,19%
	Master en Psicología de la Educación			3	0,58%

RAMA DE CONOCIMIENTO Titulación		2008		2015	
		N	%	N	%
<b>CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS</b>		<b>425</b>	<b>42,89%</b>	<b>290</b>	<b>55,66%</b>
	Diplomatura Ciencias Empresariales	66	6,66%		
	Diplomatura en Ciencias Empresariales			41	7,87%
	Diplomatura en Relaciones Laborales	29	2,93%	17	3,26%
	Diplomatura en Trabajo Social	31	3,13%	4	0,77%
	Diplomatura en Turismo	16	1,61%	4	0,77%
	Experto Universitario en Redes Sociales y Comunidades Virtuales			1	0,19%
	Grado en Administración y Dirección de Empresas			36	6,91%
	Grado en Antropología Social y Cultural			1	0,19%
	Grado en Contabilidad y Finanzas			19	3,65%
	Grado en Derecho			7	1,34%
	Grado en Economía			5	0,96%
	Grado en Maestro en Educación Infantil			3	0,58%
	Grado en Maestro en Educación Primaria			2	0,38%
	Grado en Pedagogía			6	1,15%
	Grado en Periodismo			11	2,11%
	Grado en Relaciones Laborales			11	2,11%
	Grado en Trabajo Social			6	1,15%
	Grado en Turismo			7	1,34%
	Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas	26	2,62%	31	5,95%
	Licenciatura en Ciencias de la Información	17	1,72%		
	Licenciatura en Derecho	41	4,14%	21	4,03%
	Licenciatura en Economía	24	2,42%	14	2,69%
	Licenciatura en Pedagogía	51	5,15%	10	1,92%

RAMA DE CONOCIMIENTO Titulación		2008		2015	
		N	%	N	%
	Licenciatura en Periodismo			5	0,96%
	Licenciatura en Psicopedagogía	17	1,72%	3	0,58%
	Licenciatura en Sociología	13	1,31%	7	1,34%
	Magisterio Esp. de Educación Física	31	3,13%		
	Magisterio Esp. de Educación Infantil	30	3,03%	4	0,77%
	Magisterio Esp. de Educación Musical	12	1,21%		
	Magisterio Esp. de Educación Primaria	14	1,41%	2	0,38%
	Magisterio Esp. de Lengua Extranjera	7	0,71%		
	Master en Ciencias de la Comunicación			1	0,19%
	Master en Dirección y Planificación del Turismo			2	0,38%
	Master en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (título conjunto)			3	0,58%
	Master en Intervención Social y Comunitaria			1	0,19%
	Máster Universitario en Asesoría Fiscal y Contable (MFC)			3	0,58%
	Máster Universitario en Dirección de Empresas (MBA)			2	0,38%
<b>CONOCIMIENTO DE INGENIERÍA Y ARQUITECTURA</b>		<b>192</b>	<b>19,37%</b>	<b>100</b>	<b>19,19%</b>
	Arquitectura Técnica	44	4,44%		
	Diplomatura de la Marina Civil	7	0,71%		
	Diplomatura en Máquinas Navales	6	0,61%		
	Diplomatura en Radioelectrónica Naval	2	0,20%		
	Grado en Ingeniería Agrícola y del Medio Rural			2	0,38%
	Grado en Ingeniería Civil			3	0,58%

RAMA DE CONOCIMIENTO Titulación		2008		2015	
		N	%	N	%
	Grado en Ingeniería de Edificación			22	4,22%
	Grado en Ingeniería Electrónica Industrial y Automática			4	0,77%
	Grado en Ingeniería Informática			4	0,77%
	Grado en Ingeniería Mecánica			5	0,96%
	Grado en Tecnologías Marinas *			2	0,38%
	Ingeniería Agrónoma	6	0,61%	4	0,77%
	Ingeniería de Caminos, Canales Y Puertos			1	0,19%
	Ingeniería en Automática y Electrónica Industrial			1	0,19%
	Ingeniería en Electrónica	2	0,20%	1	0,19%
	Ingeniería en Informática	14	1,41%	9	1,73%
	Ingeniería Técnica Agrícola, Especialidad en Hortofruticultura y Jardinería	23	2,32%	3	0,58%
	Ingeniería Técnica en Informática de Gestión	12	1,21%	3	0,58%
	Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas	15	1,51%	2	0,38%
	Ingeniería Técnica Industrial, Especialidad en Electrónica Industrial	16	1,61%	5	0,96%
	Ingeniería Técnica Industrial, Especialidad en Mecánica	6	0,61%	16	3,07%
	Ingeniería Técnico de Obras Públicas, Especialidad en Hidrología	6	0,61%	7	1,34%
	Licenciatura de la Marina Civil	11	1,11%		
	Licenciatura en Máquinas Navales	2	0,20%		
	Licenciatura en Náutica y Transporte Marítimo	12	1,21%	1	0,19%
	Licenciatura en Navegación Marítima	8	0,81%		
	Máster en Gestión Integrada de la Calidad, El Medio Ambiente y la Prevención de Riesgos			1	0,19%



<b>RAMA DE CONOCIMIENTO</b> <b>Titulación</b>		<b>2008</b>		<b>2015</b>	
		<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
	Laborales				
	Master en Ingeniería Electrónica			1	0,19%
	Master en Ingeniería Industrial			1	0,19%
	Master en Ingeniería Informática aplicada a la Industria, a la Ingeniería de Software y a los Sistemas y Tecnologías de la Información			2	0,38%
<b>TOTAL GENERAL</b>		<b>991</b>	<b>100%</b>	<b>521</b>	<b>100%</b>

### ANEXO III. Desglose de empresas encuestadas por actividad principal.

ACTIVIDAD PRINCIPAL	2007		2015		Total	
	N	%	N	%	N	%
Agricultura y ganadería	5	2,2%	5	3,0%	10	2,6%
Industria de productos alimenticios y bebidas	5	2,2%	4	2,4%	9	2,3%
Industria del tabaco			1	0,6%	1	0,3%
Industria textil	1	0,4%			1	0,3%
Industria del papel	2	0,9%	1	0,6%	3	0,8%
Edición, artes gráficas y reproducción de soportes grabados	4	1,8%	2	1,2%	6	1,5%
Coquerías, refinado de petróleo y tratamiento de combustibles nucleares	1	0,4%			1	0,3%
Industria química			3	1,8%	3	0,8%
Fabricación de productos de caucho y materias plásticas			1	0,6%	1	0,3%
Fabricación de productos metálicos, excepto maquinaria y equipo	1	0,4%			1	0,3%
Industria de la construcción de maquinaria y equipo mecánico	2	0,9%			2	0,5%
Fabricación de material electrónico y equipos de radio y tv	1	0,4%			1	0,3%
Fabricación de muebles; otras industrias manufactureras			3	1,8%	3	0,8%
Reciclaje			1	0,6%	1	0,3%
Producción y distribución de energía eléctrica, gas, vapor y agua caliente	1	0,4%	1	0,6%	2	0,5%
Construcción	20	9,0%	3	1,8%	23	5,9%
Venta, mantenimiento y reparación de vehículos de motor	7	3,1%	1	0,6%	8	2,0%
Comercio al por mayor e intermediarios del comercio, excepto de vehículos de motor y motocicletas	14	6,3%	6	3,6%	20	5,1%
Comercio al por menor, excepto el comercio de vehículos de motor	16	7,2%	4	2,4%	20	5,1%

Hostelería	25	11,2%	9	5,3%	34	8,7%
Transporte terrestre; transporte por tuberías	3	1,3%	2	1,2%	5	1,3%
Transporte marítimo, de cabotaje y por vías de navegación interiores	2	0,9%			2	0,5%
Transporte aéreo y espacial			1	0,6%	1	0,3%
Actividades anexas a los transportes; actividades de agencias de viajes	2	0,9%	1	0,6%	3	0,8%
Correos y telecomunicaciones	1	0,4%	3	1,8%	4	1,0%
Seguros y planes de pensiones, excepto seguridad social obligatoria			3	1,8%	3	0,8%
Actividades auxiliares a la intermediación financiera	2	0,9%	2	1,2%	4	1,0%
Actividades inmobiliarias	4	1,8%	2	1,2%	6	1,5%
Actividades informáticas	3	1,3%	11	6,5%	14	3,6%
Investigación y desarrollo	1	0,4%	5	3,0%	6	1,5%
Otras actividades empresariales	52	23,3%	38	22,5%	90	23,0%
Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria	8	3,6%	7	4,1%	15	3,8%
Educación	17	7,6%	7	4,1%	24	6,1%
Actividades sanitarias y veterinarias, servicio social	11	4,9%	9	5,3%	20	5,1%
Actividades asociativas	8	3,6%	4	2,4%	12	3,1%
Actividades recreativas, culturales y deportivas	2	0,9%	7	4,1%	9	2,3%
Actividades diversas de servicios personales	2	0,9%	5	3,0%	7	1,8%
No informa			17	10,1%	17	4,3%
<b>Total general</b>	<b>223</b>	<b>100%</b>	<b>169</b>	<b>100%</b>	<b>392</b>	<b>100%</b>



a titulados universitarios? (p11) Otros  Especificar (p11b): \_\_\_\_\_  
 Marque una única opción

12. Valore de 1 a 10 su satisfacción con la incorporación de titulados universitarios (p12)  
 Tache lo que corresponda: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13. ¿Su empresa ha tenido alumnos universitarios en prácticas (2 últimos años)? (p13) Sí  No   
 En caso que la respuesta sea Sí, pase a la pregunta 15. Si es No, pase a la pregunta 14

14. En caso que No, ¿por qué razones? (p14)

No conocía la posibilidad <input type="checkbox"/>	Experiencias desfavorables <input type="checkbox"/>	Burocracia <input type="checkbox"/>
Marque una única opción	No es necesario <input type="checkbox"/>	No encuentra candidatos <input type="checkbox"/>
		Otras razones <input type="checkbox"/>

15. En caso que Sí, ¿cómo valora la experiencia? (p15)  
 Tache lo que corresponda: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

16. ¿Ha contratado posteriormente a alumnos que han estado en prácticas? (p16) Sí  No

### PROCESO DE SELECCIÓN DE PERSONAL

17. ¿Quién realiza el proceso de selección de personal? (p17\_1 a p17\_6). Marque tantas opciones como sea necesario

Dirección (p17_1) <input type="checkbox"/>	RR.HH. (p17_2) <input type="checkbox"/>	Jefes Dptos. (p17_3) <input type="checkbox"/>
Empresa externa (p17_4) <input type="checkbox"/>	ETT (p17_5) <input type="checkbox"/>	Otro (p17_6) <input type="checkbox"/>

18. ¿Qué medios utiliza para captar personal? (p18\_1 a p18\_12). Marque tantas opciones como sea necesario

Prensa escrita (p18_1) <input type="checkbox"/>	Internet (p18_2) <input type="checkbox"/>	Empresas externas (p18_3) <input type="checkbox"/>
ETT (p18_4) <input type="checkbox"/>	Asoc. Empresariales (p18_5) <input type="checkbox"/>	Servicio Canario de Empleo (p18_6) <input type="checkbox"/>
Autocandidatura (currículum, etc.) (p18_7) <input type="checkbox"/>	Personas de la propia empresa (p18_8) <input type="checkbox"/>	Personas de otras empresas (p18_9) <input type="checkbox"/>
Contactos propios (p18_10) <input type="checkbox"/>	Bolsas de empleo (p18_11) <input type="checkbox"/>	Otros (p18_12) <input type="checkbox"/>

18.a. En caso que Bolsas de Empleo u Otros, especificar (p18b): \_\_\_\_\_

19. ¿Qué técnicas de selección de personal utiliza? (p19\_1 a p19\_10). Marque tantas opciones como sea necesario

Entrevista individual (p19_1) <input type="checkbox"/>	Entrevista grupal (p19_2) <input type="checkbox"/>	Prueba teórica (p19_3) <input type="checkbox"/>
Supuesto práctico (p19_4) <input type="checkbox"/>	Pruebas psicotécnicas (p19_5) <input type="checkbox"/>	Pruebas de idiomas (p19_6) <input type="checkbox"/>
Assessment Center (p19_7) <input type="checkbox"/>	Role playing (p19_8) <input type="checkbox"/>	Pruebas de informática (p19_9) <input type="checkbox"/>
Otros (p19_10) <input type="checkbox"/>		

19.a. En caso que *Otros*, especificar (p19b): \_\_\_\_\_

A continuación, valore la importancia que tienen para su empresa los siguientes elementos a la hora de contratar un titulado universitario con dos años de experiencia como máximo

<b>ASPECTOS A VALORAR EN LA SELECCIÓN</b>					
<b>20. Intervalo de edad (p20a - p20c)</b>	Mínima (p20a)	—	Máxima (p20a)	—	Indiferente (p20c) <input type="checkbox"/>
<b>21. Valore de 1 a 5 la importancia a la hora de seleccionar personal de los siguientes elementos (p21_1 a p21_8)</b>					
Experiencia con contrato dentro de su sector (p21_1)	1		2		3 4 5
Experiencia con contrato en otros sectores (p21_2)	1		2		3 4 5
Sin contrato, relacionada con su sector (p21_3)	1		2		3 4 5
Sin contrato, no relacionada con su sector (p21_4)	1		2		3 4 5
Actividades voluntarias, asociativas y similares (p21_5)	1		2		3 4 5
Prácticas en su empresa (p21_6)	1		2		3 4 5
Prácticas en otras empresas de su sector (p21_7)	1		2		3 4 5
Prácticas en otros sectores (p21_8)	1		2		3 4 5
<b>22. Cite las tres titulaciones universitarias que más demanda su empresa a la hora de seleccionar personal (p22_1 a p22_3)</b>	1. _____ (p22_1)				
	2. _____ (p22_2)				
	3. _____ (p22_3)				
<b>23. Cite los tres másters o postrados universitarios que más demanda su empresa a la hora de seleccionar personal (p23_1 a p23_3)</b>	1. _____ (p23_1)				
	2. _____ (p23_2)				
	3. _____ (p23_3)				
<b>24. ¿Qué tipo de Formación Complementaria demanda su empresa a la hora de seleccionar personal? (p24_1 a p24_3)</b>	1. _____ (p24_1)				
	2. _____ (p24_2)				
	3. _____ (p24_3)				
<b>25. De los siguientes aspectos, valore la importancia que tienen en la selección de titulados universitarios</b>					
Expediente académico (p25_1)	1		2		3 4 5
Conocimientos teóricos (p25_2)	1		2		3 4 5
Conocimientos prácticos (p25_3)	1		2		3 4 5
<b>Idiomas</b>					
Inglés específico (p25_4)	1		2		3 4 5
Inglés genérico (p25_5)	1		2		3 4 5
Francés específico (p25_6)	1		2		3 4 5
Francés genérico (p25_7)	1		2		3 4 5
Alemán específico (p25_8)	1		2		3 4 5
Alemán genérico (p25_9)	1		2		3 4 5
Otro idioma (p25_10): _____					
Otro específico (p25_10a)	1		2		3 4 5
Otro genérico (p25_10b)	1		2		3 4 5

**Informática**

	Nombre y puntúe todos los ítems				
Ofimática general (p25_11)	1	2	3	4	5
Aplicaciones de contabilidad (p25_12)	1	2	3	4	5
Aplicaciones de nóminas y SS.SS. (p25_13)	1	2	3	4	5
Aplicaciones de facturación (p25_14)	1	2	3	4	5
C.R.M. (p25_15)	1	2	3	4	5
Gestores de proyectos (p25_16)	1	2	3	4	5
Diseño multimedia (p25_17)	1	2	3	4	5
Bases de datos (p25_18)	1	2	3	4	5
Software estadístico (p25_19)	1	2	3	4	5
Sistemas de información geográfica (p25_20)	1	2	3	4	5
Software propio de la empresa (p25_21)	1	2	3	4	5
Otros (p25_22, p25_22b): _____	1	2	3	4	5

**Otros aspectos**

	Puntúe todos los ítems				
Disponibilidad para viajar (p25_23)	1	2	3	4	5
Disponibilidad para cambiar de residencia (p25_24)	1	2	3	4	5
Flexibilidad en la jornada laboral (p25_25)	1	2	3	4	5
Carnet de conducir (p25_26)	1	2	3	4	5
Vehículo propio (p25_27)	1	2	3	4	5
Otros (p25_28, p25_28b): _____	1	2	3	4	5

**26. Competencias y características más valoradas**

	Puntúe todos los ítems				
Adaptación al cambio, flexibilidad (p26_1)	1	2	3	4	5
Búsqueda y gestión de la información (p26_2)	1	2	3	4	5
Capacidad de aprendizaje continuo (p26_3)	1	2	3	4	5
Capacidad para el trabajo autónomo (p26_4)	1	2	3	4	5
Capacidad para redactar docs. e informes (p26_5)	1	2	3	4	5
Capacidad para rendir bajo presión (p26_6)	1	2	3	4	5
Comunicación oral (p26_7)	1	2	3	4	5
Creatividad e innovación (p26_8)	1	2	3	4	5
Cultura básica empresarial (p26_9)	1	2	3	4	5
Cultura de calidad (p26_10)	1	2	3	4	5
Habilidades interpersonales (p26_11)	1	2	3	4	5
Iniciativa, espíritu emprendedor (p26_12)	1	2	3	4	5
Liderazgo y coordinación de equipos (p26_13)	1	2	3	4	5
Mediación y solución de conflictos (p26_14)	1	2	3	4	5
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender (p26_15)	1	2	3	4	5
Organización y planificación, gestión del tiempo (p26_16)	1	2	3	4	5
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico (p26_17)	1	2	3	4	5
Toma de decisiones y resol. de problemas (p26_18)	1	2	3	4	5

Trabajo en equipo (p26_19)	1	2	3	4	5
<b>27. ¿Qué déficits laborales presentan los titulados universitarios?</b>					
<b>Puntúe todos los ítems</b>					
Formación teórica asociada con su titulación (p27_1)	1	2	3	4	5
Formación práctica asociada con su titulación (p27_2)	1	2	3	4	5
Formación de postgrado (p27_3)	1	2	3	4	5
Formación complementaria (p27_4)	1	2	3	4	5
Conocimiento de idiomas (p27_5)	1	2	3	4	5
Conocimiento de informática (p27_6)	1	2	3	4	5
Movilidad geográfica (p27_7)	1	2	3	4	5
Flexibilidad horaria (p27_8)	1	2	3	4	5
Adaptación al cambio, flexibilidad (p27_9)	1	2	3	4	5
Búsqueda y gestión de la información (p27_10)	1	2	3	4	5
Capacidad de aprendizaje continuo (p27_11)	1	2	3	4	5
Capacidad para el trabajo autónomo (p27_12)	1	2	3	4	5
Capacidad para redactar documentos e informes (p27_13)	1	2	3	4	5
Capacidad para rendir bajo presión (p27_14)	1	2	3	4	5
Comunicación oral (p27_15)	1	2	3	4	5
Coordinación de equipos (p27_16)	1	2	3	4	5
Creatividad e innovación (p27_17)	1	2	3	4	5
Cultura básica empresarial (p27_18)	1	2	3	4	5
Cultura de calidad (p27_19)	1	2	3	4	5
Habilidades interpersonales (p27_20)	1	2	3	4	5
Iniciativa, espíritu emprendedor (p27_21)	1	2	3	4	5
Liderazgo, capacidad para motivar a otros (p27_22)	1	2	3	4	5
Mediación y solución de conflictos (p27_23)	1	2	3	4	5
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender (p27_24)	1	2	3	4	5
Organización y planificación, gestión del tiempo (p27_25)	1	2	3	4	5
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico (p27_26)	1	2	3	4	5
Toma de decisiones y resolución de problemas (p27_27)	1	2	3	4	5
Trabajo en equipo (p27_28)	1	2	3	4	5
<b>Otros (p27_29 a p27_31):</b>					
1. _____ (p27_29, p27_29b)	1	2	3	4	5
2. _____ (p27_30, p27_30b)	1	2	3	4	5
3. _____ (p27_31, p27_31b)	1	2	3	4	5

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**





## Actividad económica de la empresa

En color rojo aparecen las diez actividades económicas más frecuentes.

Código	Denominación
63	Actividades anexas a los transportes; actividades de agencias de viajes
91	<b>Actividades asociativas</b>
67	Actividades auxiliares a la intermediación financiera
95	Actividades de los hogares como empleadores de personal doméstico
90	Actividades de saneamiento público
93	Actividades diversas de servicios personales
72	Actividades informáticas
70	Actividades inmobiliarias
92	<b>Actividades recreativas, culturales y deportivas</b>
85	<b>Actividades sanitarias y veterinarias, servicio social</b>
75	<b>Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria</b>
01	Agricultura y ganadería
71	Alquiler de maquinaria y equipo sin operario, de efectos personales y enseres domésticos
41	Captación, depuración y distribución de agua
51	Comercio al por mayor e intermediarios del comercio, excepto de vehículos de motor y motocicletas
52	<b>Comercio al por menor, excepto el comercio de vehículos de motor</b>
45	<b>Construcción</b>
23	Coquerías, refino de petróleo y tratamiento de combustibles nucleares
64	Correos y telecomunicaciones
22	Edición, artes gráficas y reproducción de soportes grabados
80	<b>Educación</b>
11	Extracción de crudos de petróleo y gas natural
12	Extracción de minerales de uranio y torio
13	Extracción de minerales metálicos
14	Extracción de minerales no metálicos ni energéticos
10	Extracción y aglomeración de antracita, hulla, lignito y turba
33	Fabricación de equipo e instrumentos médico-quirúrgicos, de precisión, óptica y relojería
31	Fabricación de maquinaria y material eléctrico
30	Fabricación de máquinas de oficina y equipos informáticos
32	Fabricación de material electrónico y equipos de radio y tv
36	Fabricación de muebles; otras industrias manufactureras
35	Fabricación de otro material de transporte
26	Fabricación de otros productos minerales no metálicos
25	Fabricación de productos de caucho y materias plásticas
28	Fabricación de productos metálicos, excepto maquinaria y equipo
34	Fabricación de vehículos de motor, remolques y semirremolques
55	<b>Hostelería</b>
18	Industria de la confección y de la peletería
29	Industria de la construcción de maquinaria y equipo mecánico
20	Industria de la madera y del corcho, excepto muebles

15	Industria de productos alimenticios y bebidas
21	Industria del papel
16	Industria del tabaco
24	Industria química
17	Industria textil
65	<b>Intermediación financiera, excepto seguros y planes de pensiones</b>
73	Investigación y desarrollo
19	Marroquinería, zapatería y relacionados
27	Metalurgia
99	Organismos extraterritoriales
74	<b>Otras actividades empresariales</b>
05	Pesca y acuicultura
40	Producción y distribución de energía eléctrica, gas, vapor y agua caliente
37	Reciclaje
66	Seguros y planes de pensiones, excepto seguridad social obligatoria
02	Selvicultura
62	Transporte aéreo y espacial
61	Transporte marítimo, de cabotaje y por vías de navegación interiores
60	Transporte terrestre; transporte por tuberías
50	Venta, mantenimiento y reparación de vehículos de motor

### Tamaño de la empresa.

Definiciones según lo establecido en la Recomendación 2003/361/CE de la Comisión Europea, de 6 de mayo, sobre la definición de microempresas, pequeñas y medianas empresas. Publicado en el Boletín nº 124, de 20/05/2003.

Denominación	Características
Microempresa	Menos de diez trabajadores Volumen de negocios anual no superior a los dos millones de Euros
Pequeña empresa	De diez a cincuenta trabajadores Volumen de negocios anual no superior a los diez millones de Euros
Mediana empresa	De cincuenta a doscientos cincuenta trabajadores Volumen de negocios anual no superior a los cincuenta millones de Euros
Gran empresa	Más de doscientos cincuenta trabajadores



### Tipo de puestos ocupados

Denominación	Definición
Directivos	Se consignará dentro de esta categoría a los máximos responsables de la empresa: gerente, adjunto a gerente, subdirector, director de sucursal, etc.
Mandos intermedios	Se consignarán aquí aquellas personas que tienen a su cargo grupos de trabajo dentro de un departamento concreto o ejercen como jefes del departamento en su totalidad . P. ej. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Encargado/a</li> <li>- Jefes de taller</li> <li>- Jefe de sala de hostelería</li> <li>- Coordinador de proyecto</li> </ul>
Técnicos	Se consignarán aquí aquellas personas que ejercen labores de un nivel de cualificación universitaria. P.ej. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicólogo/a</li> <li>- Técnico en prevención de riesgos laborales</li> <li>- Trabajador/a Social</li> <li>- Enfermero/a</li> <li>- Arquitecto Técnico</li> </ul>
Administrativos	Se consignarán aquellas personas que ejercen labores asociadas a empleos de tipo administrativo, exceptuando los técnicos y jefes de áreas de administración de las empresas. P.ej. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Auxiliar administrativo</li> <li>- Contable</li> <li>- Administrativo de personal</li> </ul>
Dependientes	Personal de atención al público en comercios al por menor como librerías, tiendas de moda, etc.
Operarios cualificados	Operarios de cualificación similar a la obtenida mediante Formación Profesional. P. ej. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Electricista</li> <li>- Fontanero</li> <li>- Albañil</li> </ul>
Trabajadores no cualificados	Personas que realizan labores para las cuales no es necesaria cualificación. P. ej. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Peón</li> <li>- Mozo de carga/descarga</li> <li>- Pinche de cocina</li> </ul>



**ANEXO V. Cuestionario sobre Inserción Laboral de Egresados, versión  
para Universitarios (CILE-U 2008)**

---

# Cuestionario CILE-U

*Cuestionario sobre Inserción  
Laboral de Egresados, versión  
para Universitarios*

---



**Observatorio Permanente  
para el Seguimiento de la  
Inserción Laboral**

---



ULL



Con el presente cuestionario se pretende conocer la opinión que los universitarios tienen respecto a su futuro proceso de inserción laboral, cuáles son las principales estrategias, herramientas y servicios de búsqueda de empleo que utilizan, así como su realidad sociolaboral.

También se pretende saber cuál es su opinión respecto a las futuras demandas laborales y en qué medida creen que la formación universitaria es acorde con esas expectativas.

Rogamos que sea sincero en las respuestas dadas así como que responda a todas las preguntas planteadas, puesto que la información que proporcionen puede enriquecer en gran medida el conocimiento de las necesidades que plantea la comunidad universitaria en cuanto a formación y orientación laboral.

Por último señalar que, aunque este cuestionario es **totalmente anónimo** su identificación nos puede servir para realizar futuros seguimientos del proceso de inserción laboral, es por ello que alternativamente le rogamos, que de manera **voluntaria**, nos proporcione su DNI con la finalidad de poder realizar dicho seguimiento.

D.N.I. nº \_\_\_\_\_

Sin más le agradecemos de antemano su colaboración.

***La información recabada en este cuestionario es completamente confidencial y persigue solo fines estadísticos, dichos datos no serán cedidos a terceros con fines distintos a los que persigue la presente investigación. En cualquier momento podrá solicitar la modificación o cancelación de los presentes datos tal y como lo expresa la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, para ello puede contactar con nosotros en el teléfono 922317551***

1. Edad: \_\_\_\_\_
2. Género:  Hombre  Mujer
3. Municipio de Residencia: \_\_\_\_\_
4. Nacionalidad: \_\_\_\_\_
5. ¿Qué titulación está cursando actualmente? \_\_\_\_\_
6. Si tiene otros estudios universitarios finalizados:
  - Titulación 1: \_\_\_\_\_ Año finalización: \_\_\_\_\_
  - Titulación 2: \_\_\_\_\_ Año finalización: \_\_\_\_\_
7. Si está realizando o ha realizado algún tipo de formación de postgrado (master, experto, doctorado) complete:
  - Realizando actualmente: \_\_\_\_\_
  - Posgrado 1: \_\_\_\_\_ Año de finalización: \_\_\_\_\_
  - Posgrado 2: \_\_\_\_\_ Año de finalización: \_\_\_\_\_
8. El nivel de exigencia de mi profesorado creo que es:
  - Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto
9. El nivel de motivación e interés actual que despierta en mí la carrera es:
  - Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

10. Señale el **grado de satisfacción** que tienes con respecto a:

	Nada	Medio	Algo	Bastante	Mucho
Los contenidos teóricos que recibo					
La estructuración de las materias del plan de estudio de la carrera					
Las prácticas que realizo					
La conexión de los contenidos con el campo profesional					
La formación investigadora que aporta					
La actuación del profesorado					
La metodología o forma de dar la clase					
La organización de la escuela o facultad					
Mi propio rendimiento					

11. Señale con qué **nivel de frecuencia** se realiza cada uno de los siguientes métodos de enseñanza en tu escuela o facultad:

	Nada	Medio	Algo	Bastante	Mucho
Clases teóricas de tipo magistral					
Clases teóricas participantes					
Clases prácticas en el aula					
Prácticas en laboratorio					
Seminarios					
Debates					
Tutorías en despacho					
Prácticas en situaciones laborales profesionales (empresas, centros, etc...)					
Realización de proyectos de investigación					

12. Valore de 1 a 5 la importancia que tienen los siguientes aspectos en la selección laboral de titulados universitarios. Por favor, puntúe todos los ítems.

1: Ninguna importancia 2: Poca importancia 3: Alguna importancia 4: Bastante importancia 5: Mucha importancia

<b>Formación Académica</b>					
Expediente académico	1	2	3	4	5
Conocimientos teóricos	1	2	3	4	5
Conocimientos prácticos	1	2	3	4	5
<b>Conocimientos complementarios</b>					
Idiomas	1	2	3	4	5
Ofimática en general	1	2	3	4	5
<b>Otros aspectos</b>					
Disponibilidad para viajar	1	2	3	4	5
Disponibilidad para cambiar de residencia	1	2	3	4	5
Flexibilidad en la jornada laboral	1	2	3	4	5
<b>Competencias transversales y características personales</b>					
Adaptación al cambio, flexibilidad	1	2	3	4	5
Búsqueda y gestión de la información	1	2	3	4	5
Capacidad de aprendizaje continuo	1	2	3	4	5
Capacidad para el trabajo autónomo	1	2	3	4	5
Capacidad para redactar docs. e informes	1	2	3	4	5
Capacidad para rendir bajo presión	1	2	3	4	5
Comunicación oral	1	2	3	4	5
Creatividad e innovación	1	2	3	4	5
Cultura básica empresarial	1	2	3	4	5
Cultura de calidad	1	2	3	4	5
Habilidades interpersonales	1	2	3	4	5
Iniciativa, espíritu emprendedor	1	2	3	4	5
Liderazgo y coordinación de equipos	1	2	3	4	5
Mediación y solución de conflictos	1	2	3	4	5
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	1	2	3	4	5
Organización y planificación, gestión del tiempo	1	2	3	4	5
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	1	2	3	4	5
Toma de decisiones y resol. de problemas	1	2	3	4	5
Trabajo en equipo	1	2	3	4	5



13. ¿En qué grado crees que la formación universitaria presenta déficits en las siguientes competencias? Puntúe todos los ítems.

	1:Ningún déficit	2: Poco déficit	3: Algo	4: Bastante	5: Mucho déficit	
Formación teórica	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
Formación práctica	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
Conocimiento de idiomas	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
Conocimiento de ofimática	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
Adaptación al cambio, flexibilidad	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
Búsqueda y gestión de la información	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
Capacidad de aprendizaje continuo	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
Capacidad para el trabajo autónomo	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
Capacidad para redactar documentos e informes	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
Capacidad para rendir bajo presión	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
Comunicación oral	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
Coordinación de equipos	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
Creatividad e innovación	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
Cultura básica empresarial	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
Cultura de calidad	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
Habilidades interpersonales	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
Iniciativa, espíritu emprendedor	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
Liderazgo, capacidad para motivar a otros	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
Mediación y solución de conflictos	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
Organización y planificación, gestión del tiempo	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
Toma de decisiones y resolución de problemas	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
Trabajo en equipo	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
Otros déficits:	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
1. _____	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
2. _____	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit
3. _____	Ningún déficit	1	2	3	4	5 Mucho déficit

14. ¿Ha buscado empleo en alguna ocasión? En su caso, ¿cuánto meses tardó en encontrarlo su último empleo?

- No he buscado empleo
- He buscado pero no encontré empleo
- \_\_\_\_\_ Meses que tardé en encontrar mi último empleo

15. Señale cuál es su situación laboral actual, marque una sola opción:

- No estoy buscando empleo *(IR A PREG. 20)*
- Estoy buscando empleo *(IR A PREG. 16)*
- Trabajo por cuenta propia (autónomo o similar) *(IR A PREG. 17)*
- Trabajo por cuenta Ajena *(IR A PREG. 18)*
- Becario/a *(IR A PREG. 20)*
- Otra Especificar: \_\_\_\_\_ *(IR A PREG. 20)*

16. ¿Cuántos meses lleva buscando empleo? \_\_\_\_\_ *(IR A PREG. 20)*

17. ¿Cuántos meses lleva como autónomo o similar? \_\_\_\_\_ *(IR A PREG. 20)*

18. ¿Cuántos meses lleva empleado en la última empresa? \_\_\_\_\_ *(IR A SIGUIENTE PREG.)*

19. ¿Qué tipo de contrato tiene o ha tenido en su último trabajo? Marque tantas opciones como considere necesario

- Indefinido                       Tiempo parcial                       Prácticas
- Temporal                               Tiempo completo                       Formación
- Bonificados
- Otros: \_\_\_\_\_

20. ¿Ha tenido algún tipo de experiencia laboral?

- Si *(IR A SIGUIENTE PREGUNTA)*
- No *(IR A PREG. 21)*

21. ¿Cuántos meses de experiencia laboral tiene? \_\_\_\_\_

22. ¿En qué sectores trabaja o ha trabajado? (ordenar en su caso de más a menos reciente)

a) \_\_\_\_\_ (consulte tabla 1)

b) \_\_\_\_\_ (consulte tabla 1)

c) \_\_\_\_\_ (consulte tabla 1)

23. ¿Qué puesto ocupa o ha ocupado en su último trabajo? Marque una sola opción

Directivos                       Mandos intermedios       Técnicos

Administrativos               Dependientes               Operarios cualif.

Trab. no cualificados       Otros: \_\_\_\_\_

24. Valore del 1 al 10 su satisfacción con la experiencia laboral actual o última vivida.

Tache lo que corresponda: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

25. ¿Ha participado en un programa de prácticas universitario?

- Sí (IR A PREG. 27)  
 No (IR A SIGUIENTE PREGUNTA)

26. En caso que No, ¿por qué razones? Marque una única opción

No conocía la posibilidad       No es necesario       Excesiva Burocracia

Preferí seguir formándome       Preferí buscar empleo       No me seleccionaron

Otras razones: \_\_\_\_\_

27. En caso que Sí, ¿cómo valora la experiencia?

Tache lo que corresponda: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

28. ¿Ha sido contratado posteriormente por la empresa donde ha estado en prácticas?

- Sí  
 No

29. En un proceso de búsqueda de empleo, ¿con cuál de las siguientes afirmaciones está más de acuerdo?:

- Cuando busco empleo me centro en estar atento a las ofertas por medio de los diferentes medios.  
 Cuando busco empleo prefiero ir directamente a las empresas a dejar mi currículum aunque no exista una oferta (*autocandidatura*).  
 Cuando busco empleo estoy atento a las ofertas pero también voy a presentarme a las empresas aunque no tengan ofertas.

30. Indique que medios utilizaría o ha utilizado para buscar empleo. Marque tantas opciones como considere oportuna señalando 1 si "utiliza o utilizaría" y 2 si "ha utilizado y ha tenido éxito"

- |   |  |   |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Prensa escrita               | <input type="checkbox"/> Internet            | <input type="checkbox"/> Empresas externas <sup>1</sup> |
| <input type="checkbox"/> ETT                          | <input type="checkbox"/> Asoc. Empresariales | <input type="checkbox"/> Servicio Canario de Empleo     |
| <input type="checkbox"/> Autocandidatura <sup>2</sup> | <input type="checkbox"/> Asoc. Sindicales    | <input type="checkbox"/> ADL o similares <sup>3</sup>   |
| <input type="checkbox"/> Redes Sociales               | <input type="checkbox"/> Universidad         | <input type="checkbox"/> Otros                          |

<sup>1</sup> Empresas consultoras de Recursos Humanos

<sup>2</sup> Supone ir directamente a las empresas a dejar el currículum aunque no exista una oferta

<sup>3</sup> Agencias de Desarrollo Local de los Ayuntamientos (Sociedad de Desarrollo en el caso de S.C. de Tenerife)

24b. En caso que Asoc Empresariales, Asoc. sindicales u Otros, especificar:

\_\_\_\_\_

31. ¿Qué técnicas de selección de personal ha experimentado o conoce? Marque tantas opciones como sea necesario

- Entrevista individual     Entrevista grupal     Prueba teórica  
 Supuesto práctico     Pruebas psicotécnicas     Pruebas de idiomas  
 *Assessment Center*<sup>1</sup>     *Role playing*<sup>2</sup>     Pruebas de informática  
 Otros

<sup>1</sup>Técnica de selección caracterizada por la utilización de ejercicios de simulación de actividades o tareas propias del puesto de destino y técnicas de observación directa **en situaciones de interacción en grupo**. La Evaluación en la realiza un Equipo de Evaluadores formado por al menos dos Consultores y, siempre que sea posible, con el apoyo de un directivo de línea de la propia Empresa.

<sup>2</sup> Simulación de actividades o tareas propias del puesto de destino y técnicas de observación directa.

32. Valore de 1 a 5 la importancia que tienen según usted los siguientes elementos en un proceso de selección de personal. Puntúe todos los ítems.

1: Ninguna importancia 2: Poca importancia 3: Alguna importancia 4: Bastante importancia 5: Mucha importancia

Experiencia con contrato dentro de su sector	1	2	3	4	5
Experiencia con contrato en otros sectores	1	2	3	4	5
Sin contrato, relacionada con su sector	1	2	3	4	5
Sin contrato, no relacionada con su sector	1	2	3	4	5
Actividades voluntarias, asociativas y similares	1	2	3	4	5
Prácticas en su empresa	1	2	3	4	5
Prácticas en otras empresas de su sector	1	2	3	4	5
Prácticas en otros sectores	1	2	3	4	5

33. Valore de 1 a 10 la posibilidad de encontrar empleo en su titulación

Tache lo que corresponda: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

34. ¿Qué tipo de formación de posgrado cree conveniente realizar una vez terminada su titulación? Opcionalmente marque hasta 3 opciones

- i. \_\_\_\_\_
- ii. \_\_\_\_\_
- iii. \_\_\_\_\_

35. ¿Dónde ha recibido formación y orientación laboral?

- No he recibido
- Universidad
- Servicio Canario de Empleo
- Asociaciones Empresariales
- Asociaciones Sindicales
- Búsqueda de información por cuenta propia
- Otros \_\_\_\_\_

36. Valore de 1 a 10 la importancia que tiene y que cree que debería tener la Formación y Orientación Laboral en el ámbito universitario.

Importancia que tiene: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Importancia que debería tener: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

37. ¿Qué aspectos considera que podrían mejorar su preparación para el empleo?

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**



## ANEXO VI. Cuestionario sobre Inserción Laboral de Egresados, versión Telefónica para Egresados (CILE-E 2008)

Cuestionario de competencias para universitarios egresados  
Observatorio Permanente para el Seguimiento de la Inserción Laboral



<b>Número encuesta</b>		<b>Fecha</b>	
<b>Encuestador/a</b>			

### DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

<b>1.Nombre y apellidos (p1)</b>			
<b>2.Edad (p2)</b>	<b>3.Genero (p3)</b>	<b>4.Municipio de Residencia (p5)</b>	
<b>5.Nacionalidad (p5)</b>			

### DATOS SOCIOLABORALES

<b>6.Título universitario 1(p6) :</b>	<b>Año finalización (p6.b) :</b>
<b>7.Título universitario 2(p7) :</b>	<b>Año finalización (p7.b) :</b>
<b>8.Título universitario 3 (p8):</b>	<b>Año finalización (p8.b) :</b>
<b>9.Formación de postgrado 1 (p9):</b>	<b>Año finalización (p9.b) :</b>
<b>10.Formación de postgrado 2 (p10):</b>	<b>Año finalización (p10.b) :</b>
<b>11.Formación de postgrado 3 (p11):</b>	<b>Año finalización (p11.b) :</b>
<b>12.Satisfacción con la formación universitaria</b>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
<b>13.Nivel de exigencia de la carrera</b>	1 2 3 4 5

**14.Nivel de motivación e interés actual con la carrera o estudios realizados**

**15.A continuación le voy a citar una serie de aspectos, por favor indíqueme el grado de importancia entre 1 y 5 que considera que tienen en un proceso de selección laboral, así como los déficits que presenta la formación universitaria en ese elemento, siendo 1 poco déficits y 5 mucho déficits. (EN CASO DE RELLENAR LA ENCUESTA EN PAPEL UTILIZAR UN REDONDEL PARA IMPORTANCIA Y UNA X PARA DÉFICIT)**

1: Ninguna importancia 2: Poca importancia 3: Alguna importancia 4: Bastante importancia 5: Mucha importancia

Expediente académico (p34_1)	1	2	3	4	5
*Conocimientos teóricos (p34_2) (p34_2d)	1	2	3	4	5
*Conocimientos prácticos (p34_3) (p34_3d)	1	2	3	4	5

#### Otros conocimientos

*Conocimientos de Idiomas (p34_4) (p34_4d)	1	2	3	4	5
*Conocimientos de Ofimática general (p34_5) (p34_5d)	1	2	3	4	5

#### Otros aspectos

Disponibilidad para viajar (p34_6)	1	2	3	4	5
Disponibilidad para cambiar de residencia (p34_7)	1	2	3	4	5
Flexibilidad en la jornada laboral (p34_8)	1	2	3	4	5
*Adaptación al cambio, flexibilidad (p34_11) (p34_11d)	1	2	3	4	5
*Búsqueda y gestión de la información (p34_12) (p34_12d)	1	2	3	4	5
*Capacidad de aprendizaje continuo (p34_13) (p34_13d)	1	2	3	4	5
*Capacidad para el trabajo autónomo (p34_14) (p34_14d)	1	2	3	4	5
*Capacidad para redactar docs. e informes (p34_15) (p34_15d)	1	2	3	4	5
*Capacidad para rendir bajo presión (p34_16) (p34_16d)	1	2	3	4	5
*Comunicación oral (p34_17) (p34_17d)	1	2	3	4	5
*Creatividad e innovación (p34_18) (p34_18d)	1	2	3	4	5
*Cultura básica empresarial (p34_19) (p34_19d)	1	2	3	4	5
*Cultura de calidad (p34_20) (p34_20d)	1	2	3	4	5



*Habilidades interpersonales (p34_21) (p34_21d)	1	2	3	4	5
*Iniciativa, espíritu emprendedor (p34_22) (p34_22d)	1	2	3	4	5
*Liderazgo y coordinación de equipos (p34_23) (p34_23d)	1	2	3	4	5
*Mediación y solución de conflictos (p34_24) (p34_24d)	1	2	3	4	5
*Motivación, entusiasmo, ganas de aprender (p34_25) (p34_25d)	1	2	3	4	5
*Organización y planificación, gestión del tiempo (p34_26) (p34_26d)	1	2	3	4	5
*Pensamiento analítico, crítico y autocrítico (p34_27) (p34_27d)	1	2	3	4	5
*Toma de decisiones y resol. de problemas (p34_28) (p34_28d)	1	2	3	4	5
*Trabajo en equipo (p34_29) (p34_29d)	1	2	3	4	5

¿Hay algún otro aspecto que quiera valorar?:

*1. _____ (p34_30, p34_30b, p34_30_d)	1	2	3	4	5
*2. _____ (p34_31, p34_31b, p34_31d)	1	2	3	4	5
*3. _____ (p34_32, p34_32b, p34_32bd)	1	2	3	4	5

16. ¿Una vez finalizada la titulación empezó a buscar empleo? (p12)  Sí /  No

17. Situación Laboral (p13) :
- No estoy buscando empleo (ir a preg 21)
  - Estoy buscando empleo (ir a preg 20)
  - Trabajo por cuenta Propia (ir preg 18)
  - Trabajo por cuenta Ajena (ir preg 19)
  - Becario (ir preg 21)
  - Otra Especificar: (p13a) \_\_\_\_\_ (ir preg 21)

18. ¿Cuántos meses lleva como autónomo? (p14)

19. ¿Cuántos meses lleva empleado en la última empresa? (p15)

20. ¿Cuántos meses lleva desempleado? (p16)

21. ¿Ha tenido algún tipo de experiencia laboral? (p17)  Sí (ir a siguiente preg. ) /  No (ir a preg. 27)

22. ¿Cuántos meses de experiencia laboral tiene? (p18)

### DATOS DEL EMPLEO ACTUAL O ÚLTIMO EMPLEO

23. ¿En que sectores trabaja o ha trabajado? (ordenar en su caso de más a menos reciente)

- i. \_\_\_\_\_ (ver tabla 1) (p19)  
 ii. \_\_\_\_\_ (ver tabla 1) (p19.a)  
 iii. \_\_\_\_\_ (ver tabla 1) (p19.b)

24. ¿Qué puestos ocupa o ha ocupado en su último trabajo? (p20)  
 Ver Anexo 2. Marcar una única opción

Directivos	<input type="checkbox"/>	Mandos intermedios	<input type="checkbox"/>	Técnicos	<input type="checkbox"/>
Administrativos	<input type="checkbox"/>	Dependientes	<input type="checkbox"/>	Operarios cualif.	<input type="checkbox"/>
Trab. no cualificados	<input type="checkbox"/>	Otros	<input type="checkbox"/>	(p20b) _____	

25. ¿Qué tipo de contrato tiene o ha tenido en su último trabajo? (p21)  
 Marcar tantas opciones como sea necesario

Indefinido	<input type="checkbox"/>	Tiempo parcial	<input type="checkbox"/>	Prácticas	<input type="checkbox"/>
Temporal	<input type="checkbox"/>	Tiempo Completo	<input type="checkbox"/>	Formación	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	Especificar (p21b): _____		Bonificados	<input type="checkbox"/>

26. ¿En qué rango se sitúa su último salario?

- < de 600€       Entre 601 y 900 €       Entre 901 y 1200 €  
 Entre 1201 y 1500 €       > de 1500 €

27. Valore del 1 al 10 su satisfacción con la experiencia laboral actual o última vivida (p22)

Tache lo que corresponda: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

28. ¿Ha participado en un programa de prácticas universitario? (p23)

Sí       No

En caso que la respuesta sea Sí, pase a la pregunta 25. Si es No, pase a la pregunta 24

29. En caso que No, ¿por qué razones? (p24)  
 Marque una única opción

No conocía la posibilidad	<input type="checkbox"/>	No es necesario	<input type="checkbox"/>	Burocracia	<input type="checkbox"/>
Preferencia por seguir formándome	<input type="checkbox"/>	Preferencia por inserción laboral	<input type="checkbox"/>		
Otras razones	<input type="checkbox"/>	Especificar (p24_nopracticas_especificar) _____			

30. En caso que Sí, ¿cómo valora la experiencia? (p25) Tache lo que corresponda: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

31. ¿Ha sido contratado posteriormente por la empresa donde ha estado en prácticas? (p26)

Sí       No

## PROCESO DE BÚSQUEDA DE EMPLEO

32. En un proceso de búsqueda de empleo, con cuál de las siguientes afirmaciones está más de acuerdo

(p27)

- Cuando busco empleo me centro en estar atento a las ofertas por medio de los diferentes medios.
- Cuando busco empleo prefiero ir directamente a las empresas a dejar mi currículum aunque no exista una oferta (autocandidatura).
- (Esta opción no se lee pero en caso de que el entrevistado diga ambas) Cuando busco empleo estoy atento a las ofertas pero también voy a presentarme a las empresas aunque no tengan ofertas.

33. ¿Qué medios utiliza o ha utilizado para buscar empleo? (p28\_1 a p28\_12)

Marque tantas opciones como sea necesario

- |  |                          |                             |                          |                                    |                          |
|--|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| Prensa escrita (p28_1)                     | <input type="checkbox"/> | Internet (p28_2)            | <input type="checkbox"/> | Empresas externas (p28_3)          | <input type="checkbox"/> |
| ETT (p28_4)                                | <input type="checkbox"/> | Asoc. Empresariales (p28_5) | <input type="checkbox"/> | Servicio Canario de Empleo (p28_6) | <input type="checkbox"/> |
| Autocandidatura (currículum, etc.) (p28_7) | <input type="checkbox"/> | Asoc. Sindicales (p28_8)    | <input type="checkbox"/> | ADL o similares (p28_9)            | <input type="checkbox"/> |
| Redes Sociales (p28_10)                    | <input type="checkbox"/> | Universidad (p28_11)        | <input type="checkbox"/> | Otros (p28_12)                     | <input type="checkbox"/> |

33.a. En caso que *Asoc Empresariales*, *Asoc. sindicales* u *Otros*, especificar (p28a): \_\_\_\_\_

34. ¿Qué técnicas de selección de personal ha experimentado personalmente? (p29\_1 a p29\_10). Marque tantas opciones como sea necesario

- |                               |                          |                               |                          |                                |                          |
|-------------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| Entrevista individual (p29_1) | <input type="checkbox"/> | Entrevista grupal (p29_2)     | <input type="checkbox"/> | Prueba teórica (p29_3)         | <input type="checkbox"/> |
| Supuesto práctico (p29_4)     | <input type="checkbox"/> | Pruebas psicotécnicas (p29_5) | <input type="checkbox"/> | Pruebas de idiomas (p29_6)     | <input type="checkbox"/> |
| Assessment Center (p29_7)     | <input type="checkbox"/> | Role playing (p29_8)          | <input type="checkbox"/> | Pruebas de informática (p29_9) | <input type="checkbox"/> |
| Otros (p29_10)                | <input type="checkbox"/> |                               |                          |                                |                          |

34.a. En caso que *Otros*, especificar (p29b): \_\_\_\_\_

### ASPECTOS A VALORAR EN LA SELECCIÓN

35. Valore de 1 a 5 la importancia que tienen según usted los siguientes elementos en un proceso de selección de personal (p30\_1 a p30\_8)

Experiencia con contrato dentro de su sector (p30_1)	1	2	3	4	5
Experiencia con contrato en otros sectores (p30_2)	1	2	3	4	5
Sin contrato, relacionada con su sector (p30_3)	1	2	3	4	5
Sin contrato, no relacionada con su sector (p30_4)	1	2	3	4	5
Actividades voluntarias, asociativas y similares (p30_5)	1	2	3	4	5
Prácticas en su empresa (p30_6)	1	2	3	4	5
Prácticas en otras empresas de su sector (p30_7)	1	2	3	4	5
Prácticas en otros sectores (p30_8)	1	2	3	4	5

36. Cite las tres titulaciones universitarias que crees que más demandan las empresas (p31\_1 a p31\_3)

1. \_\_\_\_\_ (p31\_1)
2. \_\_\_\_\_ (p31\_2)
3. \_\_\_\_\_ (p31\_3)

37. Cite los tres másters o posgrados universitarios que crees que más demandan las empresas (p32\_1 a p32\_3)

1. \_\_\_\_\_ (p32\_1)
2. \_\_\_\_\_ (p32\_2)
3. \_\_\_\_\_ (p32\_3)

38. ¿Qué tipo de Formación Complementaria crees necesaria para tí? (p33\_1 a p33\_3)

1. \_\_\_\_\_ (p33\_1)
2. \_\_\_\_\_ (p33\_2)
3. \_\_\_\_\_ (p33\_3)

39. ¿Dónde ha recibido formación y orientación laboral?

- No he recibido (p35\_FOL\_no)
  Universidad (p35\_FOL\_uni)
  Servicio Canario de Empleo (p35\_FOL\_SCE)
- Asociaciones Empresariales (p35\_FOL\_asosempre)
  Asociaciones Sindicales (p35\_FOL\_asosindi)
  Búsqueda de información por cuenta propia (p35\_FOL\_búsqueda)
- Otros (p35\_FOL\_otros) \_\_\_\_\_ (p35\_FOL\_otros\_espe)

40. Valore de 1 a 10 la importancia que tiene la Formación y Orientación Laboral en la ámbito universitario.  
Importancia que tiene: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (p36)

41. Valore de 1 a 10 la importancia que debería tener según usted la Formación y Orientación Laboral en la ámbito universitaria universitaria.  
Importancia que debería tener: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (p37)

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**



**ANEXO VII. Cuestionario sobre Inserción Laboral de Egresados, versión  
auto administrada para Egresados**

---

# Cuestionario CILE-E

*Cuestionario sobre Inserción  
Laboral de Egresados, versión  
para Egresados*



**Observatorio Permanente  
para el Seguimiento de la  
Inserción Laboral**

---



ULL



Con el presente cuestionario se pretende conocer la opinión que los egresados tienen respecto a su futuro proceso de inserción laboral, cuáles son las principales estrategias, herramientas y servicios de búsqueda de empleo que utilizan, así como su realidad sociolaboral.

También se pretende saber cuál es su opinión respecto a las futuras demandas laborales y en qué medida creen que la formación universitaria es acorde con esas expectativas.

Rogamos que sea sincero en las respuestas dadas así como que responda a todas las preguntas planteadas, puesto que la información que proporcionen puede enriquecer en gran medida el conocimiento de las necesidades que plantea la comunidad universitaria en cuanto a formación y orientación laboral.

Por último señalar que, aunque este cuestionario es **totalmente anónimo** su identificación nos puede servir para realizar futuros seguimientos del proceso de inserción laboral, es por ello que alternativamente le rogamos, que de manera **voluntaria**, nos proporcione su DNI con la finalidad de poder realizar dicho seguimiento.

D.N.I. nº \_\_\_\_\_

Sin más le agradecemos de antemano su colaboración.

***La información recabada en este cuestionario es completamente confidencial y persigue solo fines estadísticos, dichos datos no serán cedidos a terceros con fines distintos a los que persigue la presente investigación. En cualquier momento podrá solicitar la modificación o cancelación de los presentes datos tal y como lo expresa la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, para ello puede contactar con nosotros en el teléfono 922317551.***

1. Edad: \_\_\_\_\_
2. Género:  Hombre  Mujer
3. Municipio de Residencia: \_\_\_\_\_
4. Nacionalidad: \_\_\_\_\_
5. Titulación universitaria 1:: \_\_\_\_\_ Año finalización: \_\_\_\_\_
6. Titulación Universitaria 2: \_\_\_\_\_ Año finalización: \_\_\_\_\_
7. Titulación Universitaria 3: \_\_\_\_\_ Año finalización: \_\_\_\_\_
8. Si está realizando o ha realizado algún tipo de formación de postgrado (máster, experto, doctorado) complete:
  - Realizando actualmente:  
\_\_\_\_\_
  - Posgrado 1: \_\_\_\_\_ Año de finalización: \_\_\_\_\_
  - Posgrado 2: \_\_\_\_\_ Año de finalización: \_\_\_\_\_
9. Valore del 1 al 10 su nivel de satisfacción con la formación Universitaria:

Tache lo que proceda: 1 2 3 4 5 6 8 9 10
10. Valore el nivel de exigencia de la carrera, siendo éstos valores:
  - Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto
11. Valore la motivación e interés actual que despierta en usted la carrera y/o los estudios realizados, siendo éstos los valores:
  - Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto



12. Valore de 1 a 5 la **importancia** que tienen para usted los siguientes aspectos en un proceso de selección laboral, Puntúe todos los ítems.

1: Ninguna importancia 2: Poca importancia 3: Alguna importancia 4: Bastante importancia 5: Mucha importancia

<b>Formación Académica</b>					
Expediente académico	1	2	3	4	5
Conocimientos teóricos	1	2	3	4	5
Conocimientos prácticos	1	2	3	4	5
<b>Conocimientos complementarios</b>					
Idiomas	1	2	3	4	5
Ofimática en general	1	2	3	4	5
<b>Otros aspectos</b>					
Disponibilidad para viajar	1	2	3	4	5
Disponibilidad para cambiar de residencia	1	2	3	4	5
Flexibilidad en la jornada laboral	1	2	3	4	5
<b>Competencias transversales y características personales</b>					
Adaptación al cambio, flexibilidad	1	2	3	4	5
Búsqueda y gestión de la información	1	2	3	4	5
Capacidad de aprendizaje continuo	1	2	3	4	5
Capacidad para el trabajo autónomo	1	2	3	4	5
Capacidad para redactar docs. e informes	1	2	3	4	5
Capacidad para rendir bajo presión	1	2	3	4	5
Comunicación oral	1	2	3	4	5
Creatividad e innovación	1	2	3	4	5
Cultura básica empresarial	1	2	3	4	5
Cultura de calidad	1	2	3	4	5
Habilidades interpersonales	1	2	3	4	5
Iniciativa, espíritu emprendedor	1	2	3	4	5
Liderazgo y coordinación de equipos	1	2	3	4	5
Mediación y solución de conflictos	1	2	3	4	5
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	1	2	3	4	5
Organización y planificación, gestión del tiempo	1	2	3	4	5
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	1	2	3	4	5
Toma de decisiones y resol. de problemas	1	2	3	4	5
Trabajo en equipo	1	2	3	4	5

**13. ¿En qué grado cree que la formación universitaria presenta déficits en las siguientes competencias? Puntúe todos los ítems.**

**1: Ningún déficit 2: Poco déficit 3: Algo 4: Bastante 5: Mucho déficit**

Formación teórica	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Formación práctica	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Conocimiento de idiomas	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Conocimiento de ofimática	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Adaptación al cambio, flexibilidad	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Búsqueda y gestión de la información	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Capacidad de aprendizaje continuo	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Capacidad para el trabajo autónomo	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Capacidad para redactar documentos e informes	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Capacidad para rendir bajo presión	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Comunicación oral	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Coordinación de equipos	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Creatividad e innovación	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Cultura básica empresarial	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Cultura de calidad	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Habilidades interpersonales	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Iniciativa, espíritu emprendedor	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Liderazgo, capacidad para motivar a otros	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Mediación y solución de conflictos	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Organización y planificación, gestión del tiempo	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Toma de decisiones y resolución de problemas	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Trabajo en equipo	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Otros déficits:	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
1. _____	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
2. _____	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
3. _____	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit

14. ¿Una vez finalizada la titulación empezó a buscar empleo?

- Sí  
 No

15. Señale cuál es su situación laboral actual:

- No estoy buscando empleo *(IR A PREG. 20)*  
 Estoy buscando empleo *(IR A PREG. 16)*  
 Trabajo por cuenta Propia *(IR A PREG. 17)*  
 Trabajo por cuenta Ajena *(IR A PREG. 18)*  
 Becario/a *(IR A PREG. 20)*  
 Otra Especificar: \_\_\_\_\_ *(IR A PREG. 20)*

16. ¿Cuántos meses lleva buscando empleo? \_\_\_\_\_

17. ¿cuantos meses lleva como autónomo? \_\_\_\_\_

18. Cuántos meses lleva empleado en la última empresa? \_\_\_\_\_

19. Ha tenido algún tipo de experiencia laboral?

- Sí *(IR A SIGUIENTE PREG.)*  
 No *(IR A PREG. 25)*

20. ¿Cuántos meses de experiencia laboral tiene? \_\_\_\_\_

21. ¿En qué sectores trabaja o ha trabajado? (ordenar en su caso de más a menos reciente)

- a) \_\_\_\_\_ (consulte tabla 1)  
b) \_\_\_\_\_ (consulte tabla 1)  
c) \_\_\_\_\_ (consulte tabla 1)  
d)

22. ¿Qué puesto ocupa o ha ocupado en su último trabajo? Marque una sola opción

- |  |   |  |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Directivos            | <input type="checkbox"/> Mandos intermedios | <input type="checkbox"/> Técnicos          |
| <input type="checkbox"/> Administrativos       | <input type="checkbox"/> Dependientes       | <input type="checkbox"/> Operarios cualif. |
| <input type="checkbox"/> Trab. no cualificados | <input type="checkbox"/> Otros: _____       |  |

**23. ¿Qué tipo de contrato tiene o ha tenido en su último trabajo? Marque tantas opciones como considere necesario**

- |                                       |  |                                      |
|---------------------------------------|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Indefinido   | <input type="checkbox"/> Tiempo parcial  | <input type="checkbox"/> Prácticas   |
| <input type="checkbox"/> Temporal     | <input type="checkbox"/> Tiempo completo | <input type="checkbox"/> Formación   |
| <input type="checkbox"/> Otros: _____ |  | <input type="checkbox"/> Bonificados |

**24. ¿En qué rango se sitúa su último salario?**

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> < de 600€           | <input type="checkbox"/> Entre 601 y 900 € | <input type="checkbox"/> Entre 901 y 1200 € |
| <input type="checkbox"/> Entre 1201 y 1500 € | <input type="checkbox"/> > de 1500 €       |   |

**25. Valore del 1 al 10 su satisfacción con la experiencia laboral actual o última vivida.**

**Tache lo que corresponda:** 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**26. ¿Ha participado en un programa de prácticas universitario?**

- Sí  
 No

**27. En caso que No, ¿por qué razones? Marque una única opción**

- |  |  |  |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> No conocía la posibilidad | <input type="checkbox"/> No es necesario       | <input type="checkbox"/> Excesiva Burocracia |
| <input type="checkbox"/> Preferí seguir formándome | <input type="checkbox"/> Preferí buscar empleo | <input type="checkbox"/> No me seleccionaron |
| Otras razones: _____                               |  |  |

**28. En caso que Sí, ¿cómo valora la experiencia?**

**Tache lo que corresponda:** 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**29. ¿Ha sido contratado posteriormente por la empresa donde ha estado en prácticas?**

- Sí  
 No

**30. En un proceso de búsqueda de empleo, ¿con cuál de las siguientes afirmaciones está más de acuerdo?:**

- Cuando busco empleo me centro en estar atento a las ofertas por medio de los diferentes medios.
- Cuando busco empleo prefiero ir directamente a las empresas a dejar mi currículum aunque no exista una oferta (*autocandidatura*).
- Cuando busco empleo estoy atento a las ofertas pero también voy a presentarme a las empresas aunque no tengan ofertas.

**31. Indique que medios ha utilizado o utilizaría para buscar empleo. Marque tantas opciones como considere oportuna señalando 1 si “utiliza o utilizaría” y 2 si “ha utilizado y ha tenido éxito”**

- |   |  |   |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Prensa escrita               | <input type="checkbox"/> Internet            | <input type="checkbox"/> Empresas Externas <sup>1</sup> |
| <input type="checkbox"/> ETT                          | <input type="checkbox"/> Asoc. Empresariales | <input type="checkbox"/> Servicio Canario de Empleo     |
| <input type="checkbox"/> Autocandidatura <sup>2</sup> | <input type="checkbox"/> Asoc. Sindicales    | <input type="checkbox"/> ADL o similares <sup>3</sup>   |
| <input type="checkbox"/> Redes Sociales               | <input type="checkbox"/> Universidad         | <input type="checkbox"/> Otros                          |

<sup>1</sup>Empresas consultoras de Recursos Humanos

<sup>2</sup>Supone ir directamente a las empresas a dejar el currículum aunque no exista una oferta

<sup>3</sup>Agencias de Desarrollo Local de los Ayuntamientos (Sociedad de Desarrollo en el caso de S.C. de Tenerife)

**31b.** En caso que *Asoc Empresariales*, *Asoc. sindicales* u *Otros*, especificar:

---

32. ¿Qué técnicas de selección de personal ha experimentado o conoce? Marque tantas opciones como sea necesario

- Entrevista individual     Entrevista grupal     Prueba teórica  
 Supuesto práctico     Pruebas psicotécnicas     Pruebas de idiomas  
 *Assessment Center*<sup>1</sup>     Pruebas psicotécnicas     Pruebas de informática  
 *Role playing*<sup>2</sup>  
 Otros

<sup>1</sup>Técnica de selección caracterizada por la utilización de ejercicios de simulación de actividades o tareas propias del puesto de destino y técnicas de observación directa **en situaciones de interacción en grupo**. La Evaluación se realiza un Equipo de Evaluadores formado por al menos dos Consultores y, siempre que sea posible, con el apoyo de un directivo de línea de la propia Empresa.

<sup>2</sup> Simulación de actividades o tareas propias del puesto de destino y técnicas de observación directa.

33. Valore de 1 a 5 la **importancia** que tienen según usted los siguientes elementos en **un proceso de selección de personal**. Puntúe todos los ítems.

1: Ninguna importancia 2: Poca importancia 3: Alguna importancia 4: Bastante importancia 5: Mucha importancia

Experiencia con contrato dentro de su sector	1	2	3	4	5
Experiencia con contrato en otros sectores	1	2	3	4	5
Sin contrato, relacionada con su sector	1	2	3	4	5
Sin contrato, no relacionada con su sector	1	2	3	4	5
Actividades voluntarias, asociativas y similares	1	2	3	4	5
Prácticas en su empresa	1	2	3	4	5
Prácticas en otras empresas de su sector	1	2	3	4	5
Prácticas en otros sectores	1	2	3	4	5

34. Cite las tres titulaciones Universitarias que cree que más demandan las empresas:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

35. ¿Qué tipo de formación complementaria cree necesaria para usted?Valore de 1 a 10 la posibilidad de encontrar empleo en su titulación

Tache lo que corresponda: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

36. ¿Ha recibido algún tipo de formación y orientación Laboral?

- Si  
 No

37. Valore de 1 a 10 la importancia que tiene y que cree que debería tener la Formación y Orientación Laboral en el ámbito universitario.

Importancia que tiene: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Importancia que debería tener: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

***MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN***

**ANEXO VIII. Cuestionario sobre Inserción Laboral de Egresados, versión  
auto administrada para Profesores (CILE-P 2008)**

---

# Cuestionario CILE-P

*Cuestionario sobre Inserción  
Laboral de Egresados, versión  
para profesores*



**Observatorio Permanente  
para el Seguimiento de la  
Inserción Laboral**



ULL





Con el presente cuestionario se pretende conocer la opinión que los profesores universitarios tienen respecto al futuro proceso de inserción laboral de sus estudiantes, así como cuál es su opinión respecto a las futuras demandas laborales y en qué medida creen que la formación universitaria es acorde con esas expectativas.

La cumplimentación de este cuestionario no le llevará más de 10 minutos. Rogamos que sea sincero en las respuestas dadas así como que responda a todas las preguntas planteadas, puesto que la información que proporcionen puede enriquecer en gran medida el conocimiento de las necesidades que plantea la comunidad universitaria en cuanto a formación y orientación laboral.

Como referencia tenga en cuenta que en todas las preguntas en las que se le solicita que valore entre 1 y 10 nos atengamos al siguiente rango:

<i>Muy bajo</i>		<i>Bajo</i>		<i>Medio</i>		<i>Alto</i>		<i>Muy Alto</i>	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Sin más le agradecemos de antemano su colaboración.

***La información recabada en este cuestionario es completamente confidencial y persigue solo fines estadísticos, dichos datos no serán cedidos a terceros con fines distintos a los que persigue la presente investigación. En cualquier momento podrá solicitar la modificación o cancelación de los presentes datos tal y como lo expresa la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, para ello puede contactar con nosotros en el teléfono 922317551.***

- Edad: \_\_\_\_\_
- Género: \_\_\_\_\_
- Universidad: \_\_\_\_\_
- Años de ejercicio docente: \_\_\_\_\_

• **Categoría Laboral:**

- Catedrático de Universidad
- Catedrático de Escuela Universitaria
- Profesor Titular de Universidad
- Profesor Titular de Escuela Universitaria
- Profesor Ayudante Doctor
- Profesor Contratado Doctor
- Profesor Asociado
- Profesor Visitante
- Ayudante
- Otra

- Facultad de pertenencia: \_\_\_\_\_
- Departamento: \_\_\_\_\_
- Titulación con mayor carga docente: \_\_\_\_\_

1. ¿Ha tenido experiencia laboral en su campo fuera del ámbito universitario? SI / NO

En caso afirmativo, ¿Cuántos años ejerció? \_\_\_\_\_

2. Valore entre 1 y 10 la cantidad y calidad de la información sobre el mercado laboral que usted tiene:

<i>Muy bajo</i>		<i>Bajo</i>		<i>Medio</i>		<i>Alto</i>		<i>Muy Alto</i>	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. Valore entre 1 y 10 el grado de ajuste entre la formación que se imparte y la demanda del mercado laboral de los titulados de su especialidad:

<i>Muy bajo</i>		<i>Bajo</i>		<i>Medio</i>		<i>Alto</i>		<i>Muy Alto</i>	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. A continuación le presentamos una serie de aspectos y competencias transversales, valore la importancia que tiene según usted en la incorporación laboral de los titulados universitarios.

1: Ninguna importancia 2: Poca importancia 3: Alguna importancia 4: Bastante importancia  
5: Mucha importancia

<b>Formación Académica</b>					
Conocimientos teóricos	1	2	3	4	5
Conocimientos prácticos	1	2	3	4	5
<b>Conocimientos complementarios</b>					
Idiomas	1	2	3	4	5
Ofimática en general	1	2	3	4	5
<b>Competencias transversales y características personales</b>					
Adaptación al cambio, flexibilidad	1	2	3	4	5
Búsqueda y gestión de la información	1	2	3	4	5
Capacidad de aprendizaje continuo	1	2	3	4	5
Capacidad para el trabajo autónomo	1	2	3	4	5
Capacidad para redactar docs. e informes	1	2	3	4	5
Capacidad para rendir bajo presión	1	2	3	4	5
Comunicación oral	1	2	3	4	5
Creatividad e innovación	1	2	3	4	5
Cultura básica empresarial	1	2	3	4	5
Cultura de calidad	1	2	3	4	5
Habilidades interpersonales	1	2	3	4	5
Iniciativa, espíritu emprendedor	1	2	3	4	5
Liderazgo y coordinación de equipos	1	2	3	4	5
Mediación y solución de conflictos	1	2	3	4	5
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	1	2	3	4	5
Organización y planificación, gestión del tiempo	1	2	3	4	5
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	1	2	3	4	5
Toma de decisiones y resol. de problemas	1	2	3	4	5
Trabajo en equipo	1	2	3	4	5

5. ¿En qué grado cree que la formación universitaria presenta déficits en las siguientes competencias?

1: Ningún déficit 2: Poco déficit 3: Algo 4: Bastante 5: Mucho déficit

Formación teórica	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Formación práctica	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Conocimiento de idiomas	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Conocimiento de ofimática	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Adaptación al cambio, flexibilidad	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Búsqueda y gestión de la información	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Capacidad de aprendizaje continuo	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Capacidad para el trabajo autónomo	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Capacidad para redactar documentos e informes	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Capacidad para rendir bajo presión	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Comunicación oral	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Coordinación de equipos	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Creatividad e innovación	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Cultura básica empresarial	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Cultura de calidad	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Habilidades interpersonales	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Iniciativa, espíritu emprendedor	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Liderazgo, capacidad para motivar a otros	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Mediación y solución de conflictos	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Organización y planificación, gestión del tiempo	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Toma de decisiones y resolución de problemas	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Trabajo en equipo	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
Otros déficits:	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
1. _____	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
2. _____	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit
3. _____	Ningún déficit	1	2	3	4	5	Mucho déficit

6. ¿Qué tipo de Formación Complementaria cree necesaria para la inserción laboral de los universitarios de su especialidad?

i. \_\_\_\_\_

ii. \_\_\_\_\_

iii. \_\_\_\_\_

7. De cara al futuro ¿Qué tipo de Formación Especializada (Posgrados,etc...) cree que se debería plantear para los titulados de su especialidad?

i. \_\_\_\_\_

ii. \_\_\_\_\_

iii. \_\_\_\_\_

8. En la actualidad ¿Qué tipo de Formación Especializada (Posgrados,etc...) está impartiendo?

i. \_\_\_\_\_

ii. \_\_\_\_\_

iii. \_\_\_\_\_

9. Valore de 1 a 10 el grado de *calidad formativa* con que se incorporan los titulados de su especialidad en el mercado laboral:

<i>Muy bajo</i>		<i>Bajo</i>		<i>Medio</i>		<i>Alto</i>		<i>Muy Alto</i>	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

10. Valore de 1 a 10 la *posibilidad de encontrar empleo* de los titulados de su área de su especialidad al terminar los estudios:

<i>Muy bajo</i>		<i>Bajo</i>		<i>Medio</i>		<i>Alto</i>		<i>Muy Alto</i>	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

11. Valore de 1 a 10 el grado de importancia que tiene y que debería tener la Formación y Orientación Laboral en el ámbito universitario:

Importancia que tiene:

Muy bajo		Bajo		Medio		Alto		Muy Alto	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Importancia que debería tener:

Muy bajo		Bajo		Medio		Alto		Muy Alto	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

12. Cite las que usted considera como principales ocupaciones profesionales de los titulados de su especialidad:

- i. \_\_\_\_\_
- ii. \_\_\_\_\_
- iii. \_\_\_\_\_

13. El nivel de exigencia de la titulación con mayor carga docente que imparte es:

Muy bajo  Bajo  Media  Alto  Muy Alto

14. El nivel de motivación del alumnado de la titulación con mayor carga docente que imparte es:

Muy bajo  Bajo  Media  Alto  Muy Alto

15. Señale con qué frecuencia utiliza cada uno de los siguientes métodos de enseñanza en la titulación con mayor carga docente que imparte:

	Nada	Algo	Medio	Bastante	Mucho
Clases teóricas de tipo magistral					
Clases teóricas participantes					
Clases prácticas en el aula					
Prácticas en laboratorio					
Seminarios					
Debates					
Tutorías en despacho					
Prácticas en situaciones laborales profesionales (empresas, centros, etc...)					
Realización de proyectos de investigación					

16. ¿Qué recomendaría para relacionar la formación universitaria con la demanda del mercado laboral?



***MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN***

## ANEXO IX. Cuestionario online sobre Inserción Laboral de Universitarios (CILU 2015)

Nota Aclaratoria: La visión online el cuestionario se compone de 6 secciones que aquí aparecen continuas.

### Cuestionario sobre Inserción Laboral de Universitarios

EMPLEAULL

Completa el cuestionario y obtén un Informe Personalizado de Empleabilidad.

Con este cuestionario se pretende conocer la opinión de estudiantes y titulados/as universitarios respecto a su proceso de inserción laboral, cuáles son las principales estrategias, herramientas y servicios de búsqueda de empleo que utilizan, así como su realidad sociolaboral. También se pretende saber cuál es su opinión respecto a las futuras demandas laborales y en qué medida creen que la formación universitaria es acorde con esas expectativas.

#### DATOS ACADÉMICOS

**Edad \***

**Género \***

**Lugar de residencia familiar** Select country:   
Enter postal code:

**Indique cuál es su relación actual con la universidad \***  Soy titulado/a  
 Soy alumno/a (grado, posgrado, doctorado, etc.)

**Indique los estudios que está cursando \***

**Indique año de ingreso \***

**Indique el Curso \***

**¿Está cursando o ha finalizado otros estudios universitarios?**  Sí  No

Página 2/6

#### VALORACIÓN DE LOS ESTUDIOS

**Valore el nivel de exigencia de la carrera \***

1 2 3 4 5

Muy Bajo      Muy Alto



**El nivel de motivación e interés actual que despierta en usted la carrera \***

1 2 3 4 5

Muy Bajo      Muy Alto

**Valore del 1 al 10 su nivel de satisfacción con la formación Universitaria \***

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Muy Bajo           Muy Alto

**Señale el grado de satisfacción que tienes con respecto a \***

	No satisfecho	Algo satisfecho	Medio satisfecho	Bastante satisfecho	Muy satisfecho
Los contenidos teóricos que recibo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La estructuración de las materias del plan de estudio de la carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las prácticas que realizo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La conexión de los contenidos con el campo profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La formación investigadora que aporta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La actuación del profesorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La metodología o forma de dar la clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La organización de la escuela o facultad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi propio rendimiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Señale con qué nivel de frecuencia se realiza cada uno de los siguientes métodos de enseñanza en su escuela o facultad \***

	Nunca	Poco frecuente	Algo frecuente	Bastante frecuente	Muy frecuente
Clases teóricas de tipo magistral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clases teóricas participantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clases prácticas en el aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prácticas en laboratorio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prácticas en campo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seminarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Debates	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tutorías en despacho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prácticas en situaciones laborales profesionales (empresas, centros, etc...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realización de proyectos de investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Ordena los siguientes objetivos en función de la importancia que percibes que le da la universidad, siendo el 1 el más importante y el 4 el menos importante.**

- 1: Potenciar la Investigación
- 2: Transferencia de Conocimiento a la Sociedad
- 3: La Formación y Calidad Docente
- 4: El Desarrollo Profesional y la Empleabilidad de su Estudiantes

Página 3/6

#### VALORACIÓN DEL MERCADO LABORAL

**Valore la importancia que usted considera que tienen los siguientes aspectos en la selección laboral de titulados universitarios. Por favor, puntúe todos los ítems. \***

	Ninguna importancia	Poca importancia	Alguna importancia	Bastante importancia	Mucha importancia
Expediente académico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocimientos teóricos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocimientos prácticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Domínio de Idiomas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ofimática en general	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disponibilidad para viajar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disponibilidad para cambiar de residencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flexibilidad en la jornada laboral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adaptación al cambio, flexibilidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidad de búsqueda y gestión de la información	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Capacidad de aprendizaje continuo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidad para el trabajo autónomo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidad para redactar documentos e informes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidad para rendir bajo presión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicación oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creatividad e innovación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cultura empresarial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cultura sobre gestión de calidad en las empresas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidades interpersonales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Iniciativa, espíritu emprendedor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liderazgo y coordinación de equipos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mediación y solución de conflictos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organización y planificación, gestión del tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toma de decisiones y resolución de problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidad para el trabajo en equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**¿Qué otros aspectos considera que son importantes para la selección laboral de universitarios?**

**¿En qué grado consideras que la universidad presenta déficits en la formación de los siguientes aspectos? Puntúe todos los ítems. \***

	Ningún déficit	Poco déficit	Algún déficit	Bastante déficit	Mucho déficit
Formación teórica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Formación práctica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocimiento de idiomas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocimiento de ofimática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adaptación al cambio, flexibilidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Búsqueda y gestión de la información	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidad de aprendizaje continuo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidad para el trabajo autónomo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidad para redactar documentos e informes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidad para rendir bajo presión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicación oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordinación de equipos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creatividad e innovación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cultura empresarial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cultura de gestión de la calidad en la empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidades interpersonales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Iniciativa, espíritu emprendedor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liderazgo, capacidad para motivar a otros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mediación y solución de conflictos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organización y planificación, gestión del tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toma de decisiones y resolución de problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidad para el trabajo en equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**¿Qué otros déficits percibe en la formación universitaria?**

**EXPERIENCIA LABORAL Y DE FORMACIÓN PRÁCTICA**

.....

¿Ha tenido algún tipo de experiencia laboral? \*

NO

¿Ha buscado empleo en alguna ocasión? \*

- No he buscado empleo
- He buscado pero no encontré empleo
- He buscado y encontré empleo

Señale cuál es su situación laboral actual, marque una sola opción \*

- No estoy buscando empleo
- Estoy buscando empleo
- Estoy trabajando
- Trabajo por cuenta propia (autónomo)
- Becario/a en empresa
- Becario/a de investigación
- Alumno en prácticas
- otro

Señale del 1 al 10 el grado en que ha cumplido su meta profesional \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No cumplido            Cumplido plenamente

¿Cuál es su meta profesional?

Indica la importancia que tiene para ti los siguientes aspectos en un trabajo

	Nada importante	Poco importante	Algo importante	Bastante importante	Muy importante
Que me permita tener autonomía en el trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que me proporcione estabilidad laboral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que sea una oportunidad para aprender cosas nuevas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que tenga ingresos elevados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que permita afrontar nuevos retos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que tenga buenas perspectivas de progreso profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tener tiempo para actividades de ocio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que no requiera responsabilidades y esfuerzos extras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que proporcione reconocimiento/prestigio social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oportunidad de hacer algo útil para la sociedad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilidad para combinar trabajo y familia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que tenga un buen clima laboral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Que esté cerca de donde vivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que sea fácil de conseguir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Valore el grado en que usted se identifica con cada una de las siguientes afirmaciones sobre emprendimiento**

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Pienso algún día tener mi propia empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La idea de tener mi propio negocio frente a trabajar por cuenta ajena me resulta atractiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estaría dispuesto a hacer un gran esfuerzo y dedicar el tiempo necesario para crear mi propia empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estaría dispuesto a invertir mis ahorros para tener mi propia empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considero que tengo habilidad para descubrir oportunidades de negocio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**¿Ha realizado prácticas universitarias externas?**  Sí  No

**¿Ha sido beneficiario/a de una Beca de Inserción Laboral?**  Sí  No

Página 5/6

#### ESTRATEGIA Y RECURSOS DE BÚSQUEDA DE EMPLEO

**Indique su grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones**

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Mi poca experiencia laboral es un gran inconveniente para conseguir un empleo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo que me desenvolvería bien en mi primer día de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Creo que tendré dificultades para acceder a un puesto de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conseguir un trabajo hoy en día es difícil, pero creo que lo lograré	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Al margen de mi formación y experiencia laboral, tengo características que pueden atraer a distintas empresas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me resultaría fácil integrarme en un equipo de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quienes me conocen creen que tengo buenas perspectivas laborales en mi profesión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis redes personales me ayudarán en el desarrollo de mi carrera profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las habilidades que tengo son transferibles al mundo laboral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cualquiera con mi nivel de habilidades y conocimientos sería demandado en el mercado laboral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Indique en qué medida sería capaz de realizar eficazmente cada una de las siguientes conductas

	Nada capaz	Poco capaz	Algo capaz	Bastante capaz	Muy capaz
Adaptar mi currículum a las características de las ofertas de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizar mi tiempo eficientemente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preguntar mis dudas directamente durante una entrevista de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presentarme en una empresa para ofrecer mis servicios profesionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resaltar mis cualidades profesionales en un proceso de selección	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**En un proceso de búsqueda de empleo, ¿con cuál de las siguientes afirmaciones está más de acuerdo? \***

- Cuando busco empleo me centro en estar atento a las ofertas por medio de los diferentes medios.
- Cuando busco empleo prefiero ir directamente a las empresas a darme mi currículum aunque no exista

las empresas a dejar mi curriculum aunque no exista una oferta (autocandidatura).

- Cuando busco empleo estoy atento a las ofertas pero también voy a presentarme a las empresas aunque no tengan ofertas.

**Indique que medios utilizaría o ha utilizado para buscar empleo y si le sirvió para conseguir empleo**

	Utiliza/Utilizaría	Consiguió Empleo
Autocandidatura presencial, ir directamente a las empresas a dejar el curriculum aunque no exista una oferta	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Autocandidatura online, mandar un email a las empresas para hacerles llegar tu Curriculum aunque no halla una oferta de empleo	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Servicio Canario de Empleo	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Servicios universitarios de Empleo tipo Itinera, etc.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Agencias de Desarrollo Local o similares	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Asociaciones Empresariales	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Asociaciones Sindicales	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Agencias de Colocación	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Empresas consultoras y de selección de personal	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Anuncios en prensa escrita	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Empresas de Trabajo Temporal	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Plataformas web de gestión de ofertas tipo infojob, etc.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Plataformas web de perfiles profesionales tipo linkedin, etc.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Otras web de divulgación de ofertas	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Otros medios	<input type="text"/>	<input type="text"/>

**Por favor nombre aquellos medios de búsqueda de empleo que usted conoce (Agencias de colocación, asociaciones empresariales, sindicales, páginas web, etc.)**

**¿Qué técnicas de selección de personal**

- ha experimentado o conoce? Marque tantas opciones como sea necesario \***
- Entrevista individual
  - Entrevista grupal
  - Prueba teórica



- Supuesto práctico
- Pruebas psicotécnicas
- Pruebas de idiomas
- Assessment Center
- Role playing
- Pruebas de informática
- otro

Valore de 1 a 5 la importancia que tienen según usted los siguientes elementos en un proceso de selección de personal. \*

	Ninguna importancia	Poca importancia	Alguna importancia	Bastante importancia	Mucha importancia
Experiencia dentro de su sector	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiencia en otros sectores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiencia sin contrato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividades voluntarias, asociativas y similares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prácticas en empresas de su sector	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prácticas en otros sectores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Qué tipo de formación de posgrado cree conveniente realizar una vez terminada su titulación?

¿Dónde ha recibido formación y orientación laboral? Marque tantas opciones como considere necesario \*

- No he recibido
- Asignaturas y actividades de los estudios
- Otros servicios universitarios (Itinera, etc.)
- Servicio Canario de Empleo
- Agencias de Desarrollo Local
- Asociaciones Empresariales
- Asociaciones Sindicales
- Agencias de colocación
- Búsqueda de información por cuenta propia
- otro

Valore de 1 a 10 la posibilidad de encontrar empleo relacionado con su titulación \*

1   2   3   4   5   6   7   8   9   10

---

Ninguna           Muchas





# ANEXO X. Informe Personalizado de Percepción de Empleabilidad



## INFORME DE EMPLEABILIDAD de

### INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

#### 1. EMPLEABILIDAD PERCIBIDA

Seguendo la definición de Gamboa et al. (2007) la empleabilidad percibida hace referencia a *"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"*.

La importancia de este constructo radica en su relación con las emociones y las conductas de las personas, ya que estas reaccionan a las situaciones en función de la evaluación cognitiva que realizan de las mismas. En este sentido, tal y como sugiere Tabernero, Briones y Arenas (2010) es la percepción de empleabilidad lo que determina "cómo el individuo siente y reacciona frente a las circunstancias del contexto, hace que el individuo se sienta más flexible ante las posibles amenazas, determinando así la salud y el bienestar". Por lo tanto, una puntuación alta en Empleabilidad Percibida se asocia con un mayor control sobre la capacidad de emplearse, así como con patrones más flexibles y proactivos hacia la búsqueda de empleo.

#### 2. AUTOEFICACIA PARA LA BÚSQUEDA DE EMPLEO

La autoeficacia hace referencia a la confianza que posee la persona en su propia capacidad para afrontar una determinada situación (Bandura, 1977), reflejando el nivel de control que el individuo cree tener sobre las circunstancias que afectan a su vida. La autoeficacia influye sobre el pensamiento y las conductas, los objetivos y las aspiraciones, la resiliencia a la adversidad, el compromiso con los objetivos, el esfuerzo, los resultados y la perseverancia (Pepe, Farnese, Avallone y Vecchione, 2010; Tabernero et al., 2010).

Un índice alto de Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo implica tener una predisposición positiva para afrontar una etapa de búsqueda de empleo, ahora bien, se trata de un índice subjetivo de confianza que puede estar sesgado por la falta de experiencia y conocimiento del mercado laboral, y por tanto es muy susceptible de variación en función de los resultados que se obtengan en futuros procesos de búsqueda de empleo.

#### 3. DISPOSICIÓN AL AUTOEMPLEO

La Escala de Disposición al Autoempleo es un instrumento que permite clarificar la predisposición por el emprendimiento el análisis más minuciosos de sus ítem permiten ahondar en que elementos del emprendimiento son susceptibles de ser trabajados.

Emprender es una vía para poder aunar los intereses personales con el plano profesional puesto que nos permite desarrollarnos por cuenta propia en aquello realmente nos gusta hacer.

#### 4. VALORES ASOCIADOS AL TRABAJO

La escala de valores y valencias hacia el empleo nos permite conocer y reflexionar sobre qué aspectos del empleo nos importa más. Es una excelente herramienta para deducir el bienestar en futuros puestos de trabajo. La escala proporciona cuatro puntuaciones cada una relacionada con un grupo de valores.

Las personas que puntúan alto en el factor "Centrado en el puesto de trabajo" dan mucha importancia a aspectos relacionados con el espacio y las condiciones de desarrollo de las tareas, es decir se preocupan por el clima laboral, tener autonomía, el grado de responsabilidad, etc.

Las personas que puntúan alto en el factor "Valor Instrumental" tienden a ver el trabajo como un mero instrumento para obtener otros beneficios sociales como el prestigio o el dinero.

Las personas que puntúan alto en el factor "Autorrealización" dan mucha importancia a que el trabajo sea un medio para autorrealizarse y aporta a la sociedad

Las personas que puntúan alto en el factor "Conciliación" tienden a centrar la importancia en los aspectos relacionados con la conciliación personal y familiar del trabajo, valorando la cercanía, la disponibilidad de tiempo libre, etc.

#### 5. IMPORTANCIA OTORGADA A LAS COMPETENCIAS PARA EL EMPLEO

La escala de importancia otorgada a las competencias para el empleo permite analizar el ajuste entre nuestras expectativas y las del mercado laboral, es decir, nos permite contrastar si nuestras creencias sobre lo que valoran los empleadores es real. A la hora de afrontar un proceso de selección o una entrevista laboral es muy importante tener claro que es lo que se espera del candidato ideal, esta escala te permite conocer qué competencias para el empleo son las más valoradas por los empleadores y en qué medida nuestras expectativas están ajustadas.

### EMPLEABILIDAD PERCIBIDA

Cuanto más se aproxime al 5 más oportunidades percibe el individuo 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

5,0

### AUTOEFICACIA PARA LA BÚSQUEDA DE EMPLEO

Cuanto más se aproxime a 5 mayor es la autoconfianza en las propias capacidades para afrontar el proceso de búsqueda de empleo

5

### DISPOSICIÓN AL AUTOEMPLEO

Cuanto más se aproxime a 5 mayor es la disposición para emprender

5

### VALORES ASOCIADOS AL TRABAJO

Refleja las puntuaciones propias y del grupo sobre la importancia dada a diferentes valores y preferencias sobre el trabajo, cuanto más se aproxima a 5 más importancia se le otorga a ese grupo de valores.

#### Centrado en el Puesto de trabajo

Importancia otorgada a valores relacionados con el puesto de trabajo (clima laboral, autonomía, responsabilidad y esfuerzo)



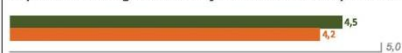
#### Valor Instrumental

Importancia del trabajo como un medio para lograr otros fines (prestigio social, dinero, etc.)



#### Autorrealización

Importancia otorgada al trabajo vía de desarrollo personal



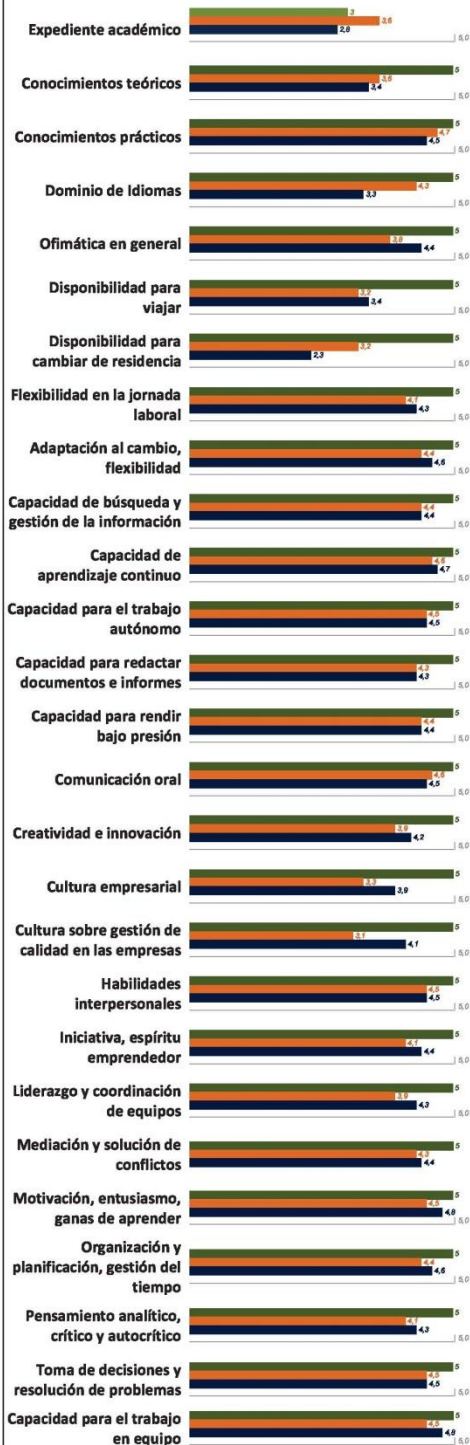
#### Conciliación

Importancia otorgada a la conciliación con otros planos personales (familia ocio, proximidad, etc.)



### IMPORTANCIA OTORGADA A LAS COMPETENCIAS PARA EL EMPLEO

Grado de ajuste entre la valoración personal y la media del grupo y las empresas y empleadores



## ANEXO XI. Cuestionario Online ¿Qué demandan las empresas de los titulados universitarios? (2015)

Nota Aclaratoria: El vision online el cuestionario se compone de 6 secciones que aquí aparecen continuas .



### ¿Qué demandan las Empresas de los titulados/as Universitarios?

EMPLEAULL

Con el presente cuestionario se pretende conocer la opinión que tienen las empresas y empleadores sobre el proceso de inserción laboral de los estudiantes universitarios, así como su opinión respecto a las futuras demandas laborales y en qué medida creen que la formación universitaria es acorde con esas expectativas.

La cumplimentación de este cuestionario no le llevará más de 10 minutos. Rogamos que responda a todas las preguntas planteadas, la información que proporcionen puede enriquecer en gran medida el conocimiento de las necesidades que plantea la comunidad universitaria en cuanto a formación y orientación laboral.

Al final de la encuesta se le dará la opción de proporcionar sus datos de contacto por si tuviera interés en recibir un ejemplar con los principales resultados del estudio que se está desarrollando.

Sin más le agradecemos de antemano su colaboración.



#### DATOS DE LA EMPRESA O INSTITUCIÓN

Nombre (opcional)

CIF (opcional)

Tamaño \*

Actividad Principal

### INSERCIÓN DE UNIVERSITARIOS

Su entidad ha incorporado universitarios durante los últimos cuatro años? \*  Sí  No

¿Podría indicar aproximadamente cuántos universitarios ha incorporado en ese intervalo de tiempo?

En general, ¿En que tipo de cargo se han incorporado los titulados/as universitarios/as? Marque tantas opciones como proceda

- Apoyo a dirección
- Mandos Intermedios
- Técnicos y/o Gestores
- Auxiliares y personal de apoyo
- otro

Valore de 1 (Nada) a 10 (Mucho) su satisfacción con la incorporación de titulados universitarios

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada satisfecho            Muy satisfecho

¿Su empresa ha tenido alumnado universitario en prácticas durante los 2 últimos años?  Sí  No

En caso que Sí, ¿Cómo valora la experiencia de prácticas?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Muy Mal           Muy Bien

¿Ha contratado posteriormente a alumnos que han estado en prácticas?  Sí  No

Su empresa ha participado en un programa de Becas de Inserción Laboral?  Sí  No

En caso que Sí, ¿Cómo valora el Programa de Becas de Inserción Laboral?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Muy Mal           Muy Bien

¿Ha contratado posteriormente a alguno de los becarios que han estado en su empresa?  Sí  No



#### PROCESO DE SELECCIÓN DE PERSONAL

¿Quién realiza el proceso de selección de personal?. Marque tantas opciones como sea necesario

- Dirección
- RR.HH.
- Jefes De Departamentos
- Agencias de colocación
- Consultora externa
- ETT
- otro



¿Qué medios utiliza para captar personal?. Marque tantas opciones como sea necesario

- Anuncios en prensa
- Plataformas web de gestión de ofertas tipo infojob, etc.
- Plataformas web de perfiles profesionales tipo linkedin, etc.
- Otras web de divulgación de ofertas
- Contactos propios
- Empresas de Trabajo Temporal
- Empresas consultoras y de selección de personal
- Bolsa de Empleo Propia
- Autocandidatura presencial
- Autocandidatura online
- Servicio Canario de Empleo
- Servicios Universitarios de Empleo
- Agencias de Desarrollo Local o similares
- Asociaciones Empresariales
- Asociaciones Sindicales
- Agencias de Colocación
- Otros medios
- 

¿Qué técnicas de selección de personal utiliza?

- Entrevista individual
- Entrevista grupal
- Prueba teórica
- Supuesto práctico
- Pruebas psicotécnicas
- Pruebas de idiomas
- Assessment Center
- Role playing
- Pruebas de informática
- 



### ASPECTOS A VALORAR EN LA SELECCIÓN DE PERSONAL

A continuación, valore la importancia que tienen para su empresa los siguientes elementos a la hora de contratar un titulado universitario

#### La Edad

- Sí se valora
- No se valora, es indiferente

#### Intervalo de Edad Idóneo

Desde  Hasta

Valore de 1 (nada) a 5 (mucho) la importancia que tienen en la selección de titulados universitarios las siguientes competencias y habilidades

	Nada importante	Poco importante	Importante	Bastante importante	Muy importante
Expediente académico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocimientos teóricos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocimientos prácticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Idiomas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disponibilidad para viajar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disponibilidad para cambiar de residencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flexibilidad en la jornada laboral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Carnet de conducir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vehículo propio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ofimática general	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adaptación al cambio, flexibilidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Búsqueda y gestión de la información	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidad de aprendizaje continuo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidad para el trabajo autónomo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidad para redactar docs. e informes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidad para rendir bajo presión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicación oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creatividad e innovación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cultura básica empresarial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cultura de calidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidades interpersonales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Iniciativa, espíritu emprendedor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liderazgo y coordinación de equipos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mediación y solución de conflictos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organización y planificación, gestión del tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toma de decisiones y resol. de problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajo en equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Escriba aquí otras habilidades y competencias que considere importantes**

**Escriba aquí aquellos aspectos que considera que se deberían trabajar en la universidad para mejorar la capacitación de los titulados/as**

**Por último, indique aquellas titulaciones universitarias que más demanda su empresa a la hora de seleccionar personal**

	Escriba aquí el nombre de la titulación
Titulación 1	<input type="text"/>
Titulación 2	<input type="text"/>
Titulación 3	<input type="text"/>
Titulación 4	<input type="text"/>
Titulación 5	<input type="text"/>



**Si está interesado en que le hagamos llegar un ejemplar con los resultados obtenidos en este estudio rellene por favor los siguientes datos de contacto.**

**Nombre Completo**

<input type="text"/>	<input type="text"/>
Nombre	Apellidos

**Teléfono**

**Correo Electrónico**

Acepto ceder mis datos de contacto con fines exclusivamente estadísticos y de investigación

## ANEXO XII. Encuesta de Satisfacción con el Programa de Prácticas y Becas de Inserción Laboral



### ENCUESTA SATISFACCIÓN CON EL PROGRAMA DE PRÁCTICAS Y BECAS

Le agradecemos que dedique este momento para reposponder a las siguientes cuestiones.

Con esta encuesta esperamos conocer su grado de satisfacción con la gestión y desarrollo del programa de prácticas o becas del que ha sido beneficiario/a.

#### Datos de control

1 Indique los dígitos de su DNI o NIE (por ejemplo "98765432Z")

*Sólo se pueden introducir números en este campo.*

**?** Se pretende obtener un identificador único como usuario/a de ésta y de futuras encuestas a la vez que se mantiene y garantiza su anonimato.

#### Valoración de los servicios

Valore los siguientes aspectos en una escala de 1 (muy deficiente) al 10 (muy eficiente).

2

#### SERVICIOS DE GESTIÓN

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Sin respuesta
Gestión Administrativa en general	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Gestión de Cobros y Pagos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Asistencia en la resolución de consultas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

3 Observaciones y propuestas de mejora relacionadas con los **Servicios de Gestión** de la FEULL. Por favor si ha puntuado algún aspecto por debajo de 5 indíquenos el motivo de su insatisfacción.

#### 4 SISTEMA DE COMUNICACIÓN

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Sin respuesta
Valoración de servicios on line disponibles (Página Web, Portal Servicios, Aula virtual, Otros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
La información que le llega por los distintos canales es adecuada y se ajusta a sus necesidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Valore de forma general las comunicaciones que recibe desde la Fundación Empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

5 Observaciones y propuestas de mejora relacionadas con los **Servicios de Comunicación** de la FEULL. Por favor si ha puntuado algún aspecto por debajo de 5 indíquenos el motivo de su insatisfacción.

#### 6 ATENCIÓN AL CLIENTE

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Sin respuesta
Trato recibido por el personal de la FEULL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
El tiempo de respuesta es el adecuado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
La respuesta dada ha solucionado su demanda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Valore de forma general la calidad de la	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

atención recibida

7 Observaciones y propuestas de mejora relacionadas con la **Atención al Cliente** por parte de la FEULL. Por favor si ha puntuado algún aspecto por debajo de 5 indíquenos el motivo de su insatisfacción.

#### 8 SATISFACCIÓN GENERAL

											Sin
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	respuesta
Evalúe la satisfacción general con la calidad del servicio prestado por la FEULL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

**Valoración de la Práctica/Beca**  
**Respondiendo a las siguientes preguntas podremos conocer su satisfacción con la práctica/beca realizada**

**\*9 Indique el programa del que usted ha sido beneficiario/a**  
*Seleccione una de las siguientes opciones*

- Programa de Prácticas Laborales
- Programa de Beca de Inserción Laboral

**?** En el programa de Prácticas solo pueden participar el alumnado que aún no han finalizado su carrera. En cambio, el programa de Becas de Inserción Laboral está dirigido a titulados/as universitarios/as.

**10 Indique el nombre de la empresa donde ha realizado su Práctica/ Beca:**

**11 Por favor indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre su tutor/a de empresa, siendo 1 nada de acuerdo y 10 totalmente de acuerdo:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Sin respuesta
La comunicación con mi tutor/a ha sido fluida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
La comunicación con mi tutor/a ha sido adecuada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Mi tutor/a ha sabido responder a mis dudas y preguntas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
El tuto/a me ha proporcionada una guía (física o verbalmente) de las funciones y tareas a realizar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
El tutor/a ha supervisado adecuadamente mi labor en la empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Estoy satisfecho con la tutorización recibida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

**13 Por favor indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el programa, siendo 1 nada de acuerdo y 10 totalmente de acuerdo:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Sin respuesta
Las funciones desempeñadas en la empresa han sido las esperables	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Esta experiencia me ha permitido poner en práctica los conocimientos adquiridos durante mi formación universitaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Esta experiencia me ha permitido adquirir y mejorar mis competencias profesionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Considero que ahora estoy mejor preparado/a para trabajar y buscar empleo en el futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Esta experiencia me ha permitido ampliar mis redes de contactos y mis recursos laborales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
En general, estoy satisfecho con la experiencia obtenida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

**14 ¿Que carrera universitaria estas estudiando o has estudiado?**

**15 Valore entre 1 y 10 la importancia que cree que tienen las siguientes competencias para trabajar**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Sin respuesta
Conocimientos teóricos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Conocimientos prácticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Idiomas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Ofimática en general	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Flexibilidad en la jornada laboral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Competencias transversales y características personales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Adaptación al cambio, flexibilidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Búsqueda y gestión de la información	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Capacidad de aprendizaje continuo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Capacidad para el trabajo autónomo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Capacidad para redactar documentos e informes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Capacidad para rendir bajo presión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Comunicación oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Creatividad e innovación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Cultura básica empresarial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Cultura de calidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Habilidades interpersonales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Iniciativa, espíritu emprendedor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Liderazgo y coordinación de equipos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Mediación y solución de conflictos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Organización y planificación, gestión del tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Toma de decisiones y resol. de problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Trabajo en equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Expediente Académico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Disponibilidad para viajar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Disponibilidad para cambiar de residencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

**16** Tras la experiencia laboral vivida en el programa, indique su grado acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre su formación universitaria, siendo 1 nada de acuerdo y 10 totalmente de acuerdo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Sin respuesta
Estoy satisfecho con mi elección vocacional y profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Lo que se estudia en la carrera tiene mucha relación con lo se espera que haga profesionalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
La formación universitaria recibida ha sido muy útil y práctica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
En general estoy satisfecho con la formación universitaria recibida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
En comparación con el resto, se puede considerar que mi carrera universitaria tiene buenas expectativas laborales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>



17 ¿Qué elementos del programa de prácticas y/o becas cree que pueden mejorarse?

18 Para finalizar, indíquenos las observaciones y propuestas que considere oportunas:

Enviar



Fundación General Universidad de La Laguna  
Avenida de la Trinidad, 61. Aulario Torre Profesor  
Agustín Arévalo, Planta 0  
Campus Central Universidad de la Laguna, 38071 San  
Cristobal de La Laguna  
(+34) 922319200, [info@fg.ull.es](mailto:info@fg.ull.es)  
[Aviso legal](#) - [Contacta](#)