



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**La Inserción Socio-Laboral de los Universitarios
mediante Proyectos Profesionales y Vitales
Compartidos**

D^a Cristina González Lorente

2021



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Programa de doctorado en Educación

Tesis doctoral

LA INSERCIÓN SOCIO-LABORAL DE LOS UNIVERSITARIOS MEDIANTE
PROYECTOS PROFESIONALES Y VITALES COMPARTIDOS

Doctoranda

CRISTINA GONZÁLEZ LORENTE

Directora

Dra. PILAR MARTÍNEZ CLARES

Aclaración: Dado que una de las manifestaciones de la desigualdad entre hombres y mujeres es el lenguaje, se opta por el género gramatical masculino para referirse a ambos sexos, con el único fin de simplificar la lectura del texto, pero en la medida de lo posible se escogerán palabras neutras cuando el texto lo permita.

“Me doy cuenta que si fuera estable, prudente y estático, viviría en la muerte. Por consiguiente, acepto la confusión, la incertidumbre, el miedo, los altibajos emocionales, porque ése es el precio que estoy dispuesto a pagar por una vida fluida, perpleja y excitante.”

Carl Rogers

A mis padres, Pepe y Carmen

Agradecimientos

Esta tesis por compendio es mucho más que una recopilación de trabajos de investigación, lleva consigo muchas horas de dedicación, un gran aprendizaje, algún que otro sacrificio y, lo más importante, a personas que han hecho de estos años, una experiencia vital única. Sin todos ellos, el resultado de esta tesis no sería el mismo.

Gracias a mis padres, quienes me han educado en el esfuerzo y en la libertad, por ser infinitamente generosos. Sin ellos, mis inquietudes y sueños nunca se hubiesen hecho realidad.

A mi Hermano, con mayúscula y no por casualidad, quien ha sido siempre mi primer faro, mi primer guía y quien me ha impulsado siempre a vencer mis miedos. Le debo mucho más que esta tesis.

A mis amigas, por respetar mis tiempos (no siempre compatibles con el ocio), por apoyarme de la forma más honesta, sincera y generosa que he conocido. Hemos crecido juntas y lo hemos compartido todo, incluida esta tesis. Gracias a cada una de vosotras por tantos momentos de complicidad y risas que han servido de equilibrio emocional durante estos años.

Al departamento *MIDE* de la Universidad de Murcia, donde siempre he tenido un espacio para crear, investigar, aprender y donde me he sentido parte del mismo desde el primer día. Sin olvidar a todos aquellos profesionales que me han acompañado de una forma u otra en mis estancias de investigación en el extranjero, logrando que me sintiese como en casa a pesar de los kilómetros de distancia.

Al equipo de investigación *COFIE* por enseñarme la importancia del trabajo en equipo. Para mí han sido casi una familia desde que llegué a la universidad y en gran medida, a quienes les debo gran parte de esta tesis. Juntos hemos pasado miles de horas de trabajo, compartiendo ideas y buenos momentos que, estoy segura, continuarán en el futuro.

A Pilar, directora de la tesis, pero también capitana de este maravilloso equipo que con tanto esfuerzo y sacrificio ha conseguido crear. Gracias por enseñarme el significado de la utopía una tarde de Máster... y desde entonces, por permitirme caminar y crecer a tu lado, siempre aprendiendo, compartiendo y sumando nuevas experiencias juntas. Gracias por confiar tanto en mí y ser mi mayor referente, mujer valiente a quien tanto admiro personal y profesionalmente. Esta tesis es, sin duda, *compartida*, fruto de todo lo que nos une, gracias por vivirla tan intensamente y acompañarme durante todo este proceso.

Y a tí, Michelle, compañera de un proyecto de vida compartido, contigo todo es posible y un poco más fácil. No sé donde estaremos en el futuro y siempre nos agobiaremos con nuestras múltiples ilusiones. Pero me has enseñado dos lecciones imprescindibles, que siempre es bonito soñar y que cualquier lugar será hogar si lo creamos juntas. Gracias por tu apoyo incondicional.

Ahora ha llegado el momento de buscar nuevos retos para continuar escribiendo mi *Proyecto Profesional y Vital*.

Índice general

ÍNDICE GENERAL	I
ÍNDICE DE TABLAS	III
ÍNDICE DE FIGURAS	IV
RESUMEN	5
RESUMEN	7
ABSTRACT	9
PRESENTACIÓN	11
JUSTIFICACIÓN Y ESTRUCTURA DE LA TESIS	13
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	17
1.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	19
1.2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA EMPLEABILIDAD 4.0	26
1.3. LA ORIENTACIÓN 4.0	38
1.4. INVESTIGACIONES PREVIAS	44
CAPÍTULO 2. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	61
2.1. FINALIDAD Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	63
2.2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	66
2.3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	68
2.4. PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN	77
2.5. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	85
2.6. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	89
2.7. PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS	92
2.8. CRONOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN	97
2.9. ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN	100
CAPÍTULO 3. RESULTADOS	103
ESTRUCTURA DEL INFORME DE RESULTADOS.....	105
ARTÍCULO 1.....	109
ARTÍCULO 2.....	127
ARTÍCULO 3.....	146
ARTÍCULO 4.....	165
ARTÍCULO 5.....	184
ARTÍCULO 6.....	203
ARTÍCULO 7.....	226

ARTÍCULO 8.....	245
ARTÍCULO 9.....	295
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	320
CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	327
4.1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	329
4.2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	348
4.3. PROSPECTIVAS E IMPLICACIONES.....	350
CHAPTER 4. DISCUSSION AND CONCLUSIONS	359
4.1. DISCUSSION AND CONCLUSIONS.....	361
4.2. LIMITATIONS OF THE RESEARCH	379
4.3. PROSPECTS AND IMPLICATIONS.....	381
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	389
ANEXOS.....	423
ANEXO 1: INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	425
CUESTIONARIO DE ORIENTACIÓN E INSERCIÓN LABORAL	427
QUESTIONNAIRE ABOUT CAREER GUIDANCE AND ENTERING THE WORKFORCE.....	433
QUESTIONARIO SULL'ORIENTAMENTO E SULL'INSERIMENTO AL LAVORO	439
ANEXO 2: CONTRIBUCIONES A CONGRESOS Y JORNADAS	494
ANEXO 3. ARTÍCULO 10 EN EVALUACIÓN	496

Índice de tablas

Tabla 1. Crecimiento de la fuerza laboral (tasa anual) por grupo de edad (2018-2030).....	24
Tabla 2. Propuesta de indicadores de inserción laboral en las universidades.....	45
Tabla 3. Informes de inserción laboral de universitarios 2010-2020.....	47
Tabla 4. Tesis sobre inserción laboral/empleabilidad de universitarios entre 2010-2019.....	53
Tabla 5. País y región de las universidades objeto de estudio.....	69
Tabla 6. Población, superficie y densidad de las regiones y países objeto de estudio. Año 2019.....	70
Tabla 7. Indicadores económicos de los países objeto de estudio.....	70
Tabla 8. Variación anual del PIB per Cápita para 2019 y previsión del FMI para 2020-2021.....	71
Tabla 9. Tasa de desempleo a nivel de región y a nivel nacional entre la población menor de 25 años (2015, 2019 y tasa de variación).....	73
Tabla 10. Principales indicadores de la estructura interna de las universidades objeto de estudio....	75
Tabla 11. Centros y servicios de orientación profesional de las universidades objeto de estudio.....	76
Tabla 12. Población objeto de estudio por titulación y universidad.....	77
Tabla 13. Distribución de la muestra por titulación y universidad. Población y porcentaje de participantes.....	78
Tabla 14. Clasificación de las pruebas más utilizadas en la estadística inferencial.....	94
Tabla 15. Cronograma de la investigación (2014-2017).....	98
Tabla 16. Cronograma de la investigación (2018-2020).....	99
Tabla 17. Bloques de contenido del programa.....	324

Índice de figuras

Figura 1. Principales ejes y características del paradigma educativo 4.0	29
Figura 2. Factores determinantes de la nueva concepción de la Empleabilidad 4.0.....	35
Figura 3. Factores determinantes de la nueva concepción de la Orientación 4.0	41
Figura 4. Construcción del PPV en el epicentro de la relación formación-orientación-empleabilidad 4.0	64
Figura 5. Esquema resumen de los objetivos de la investigación y su contextualización.	66
Figura 6. Tasa de desempleo a nivel de región y a nivel nacional. Años 2015 y 2019.....	72
Figura 7. Distribución de los participantes por sexo	80
Figura 8. Rangos de edad más representados entre los participantes del estudio.	81
Figura 9. Nota media de los participantes	81
Figura 10. Dedicación al estudio. Porcentajes.	81
Figura 11. Desarrollo de competencias para la empleabilidad. Medias.....	82
Figura 12. Satisfacción con la formación y preparación para el proceso de inserción socio-laboral....	83
Figura 13. Expectativas del alumnado al término de los estudios y aspecto más relevantes para elegir un empleo. Porcentajes.	83
Figura 14. Recursos más utilizados por los participantes en la búsqueda de empleo	84
Figura 15. Estructura del cuestionario COIL.....	87

Resumen

Resumen

En el presente continuo que vivimos se hace necesario saber navegar en la incertidumbre; cada vez son más las personas que se ven sumidas en transiciones compuestas por trayectorias intermitentes en las que se combinan largos periodos de desempleo con el subempleo o la precariedad laboral, dificultando su acceso a la inserción socio-laboral a través de una relación con el empleo estable y segura. El nuevo escenario laboral supera a los tradicionales grupos de riesgo (mujeres, colectivos vulnerables, jóvenes sin cualificación...) y se extiende a toda la población, dibujándose un mapa laboral incierto, ambiguo y muy cambiante donde ser acreedor de un título universitario ya no representa una garantía sine qua non y las asimetrías en el empleo se convierten en una constante a consecuencia de las reiteradas crisis económicas y la gran transformación estructural del S.XXI, donde la formación y la orientación se han de extender a lo largo de la vida.

Para los estudiantes universitarios, el actual contexto laboral provoca nuevos procesos de transición a la vida activa que se caracterizan por la inestabilidad laboral y la incertidumbre en el acceso al empleo de una generación de jóvenes que, a pesar de sus altos niveles de cualificación y un gran dominio de la tecnología y los idiomas, presentan una escasa experiencia en el mundo laboral.

En este contexto, la presente Tesis Doctoral realiza una reflexión profunda y analítica de la inserción socio-laboral de los universitarios mediante proyectos profesionales y vitales compartidos a través de un compendio de 9 artículos de investigación y una propuesta de intervención en forma de manual que aboga por una orientación profesional de calidad a lo largo y ancho de la vida. Todas estas contribuciones que integran este trabajo de investigación tienen como finalidad el análisis y avance del conocimiento sobre las percepciones, creencias, expectativas e intereses de los universitarios que están próximos a finalizar su formación superior y que ven con recelo, dudas e inquietudes el inicio de sus carreras o desarrollos profesionales.

Se parte de un enfoque metodológico mixto, con mayor dominio cuantitativo y un diseño no experimental y transeccional, en el que se intercalan los estudios descriptivos y correlacionales en función del artículo presentado y sus objetivos específicos. La muestra total de participantes está compuesta por 1765 estudiantes de último curso de Grado distribuidos en seis instituciones ubicadas en diferentes países: España con participantes de la Universidad de Murcia (UM), Universidad de Granada (UGR) y Universidad de Coruña (UDC), Argentina con la participación de la Universidad Católica de Córdoba

(UCC), Italia, con la Università degli Studi di Padova (UPD) y Estados Unidos con una muestra de University of New Haven (UNH). Todos estos participantes confieren a la Tesis Doctoral un carácter internacional y comparado que amplía la visión sobre el fenómeno objeto de estudio. La recogida de información se realiza a partir del Cuestionario de Orientación e Inserción Laboral (COIL), un instrumento diseñado *ad hoc* sobre el que se aplica un completo proceso de validación de contenido y constructo. Los datos recabados se analizan con la ayuda de los softwares estadísticos SPSS, AMOS y Atlas.ti, en función de la naturaleza de los mismos y los objetivos propuestos en cada momento.

Entre los principales resultados se muestra la disparidad de factores que inciden en el proceso de inserción, en ocasiones, con efectos compartidos entre los estudiantes de universidades muy distantes entre sí. Este es el caso de la satisfacción con la formación recibida, el desarrollo de competencias o las estrategias y expectativas en la búsqueda de empleo, coincidiendo en otros elementos o variables como la importancia que le conceden al currículum o la falta de orientación profesional para adaptarse a los requerimientos socio-laborales. Por su parte, las expectativas de futuro laboral al término de la formación inicial varían en función de la universidad de origen, de la misma forma que cambia el perfil del egresado, con más experiencia laboral e implicación activa en la vida universitaria fuera del contexto español.

Como conclusión a todos estos factores y características analizadas, acompañadas de la fundamentación y del modelo de empleabilidad que se presenta en el primero de los artículos del compendio, esta tesis finaliza con una propuesta de intervención bajo el título *Orientación profesional en la incertidumbre. Un programa de inserción sociolaboral*, que pretende abordar, de forma directa y realista, la orientación profesional entre los jóvenes universitarios en la búsqueda personal y profesional que supone para ellos la transición a la vida activa. Un manual cargado de intenciones que no solo puede beneficiar a los potenciales participantes, sino que puede ser de gran utilidad para que las instituciones de educación superior debatan, organicen y desarrollen estrategias de orientación profesional que faciliten un mejor ajuste entre educación superior y empleo en el difícil camino hacia la inserción socio-laboral de los universitarios.

Palabras clave: Inserción socio-laboral; educación superior; orientación profesional; empleabilidad; transición a la vida activa; competencias, estudiante universitario

Abstract

In the continuously changing society that we live in, it is necessary to know how to navigate uncertainty; More and more people are plunged into transitions made up of intermittent trajectories in which long periods of unemployment are combined with underemployment or job insecurity, making it difficult for them to access the workforce and find stable and safe employment. The new employment scenario surpasses the traditional risk groups (women, vulnerable groups, young people without qualifications) and extends to the entire population, drawing an uncertain, ambiguous and highly changing labor map where being a holder of a university degree no longer represents a *sine qua non* guarantee and asymmetries in employment become a constant as a result of the repeated economic crises and the great structural transformation of the 21st century, where academic training and career guidance are needed at every stage of life.

In the case at hand, regarding university students, the current employment context causes new processes of transition to a productive life that are characterized by job instability and uncertainty when seeking employment for a generation of young people who, despite their high levels of qualification and a great command of technology and languages, have little experience in the professional world.

In this context, this dissertation carries out an in-depth and analytical reflection on securing employment for university students through a professional and personal project comprised of a compendium of 9 research articles and an intervention proposal in the form of a manual that advocates for quality career guidance throughout life. All these contributions that make up this research are intended to analyze and advance knowledge about the perceptions, beliefs, expectations and interests of university students who are close to completing their higher education and have doubts and concerns about the beginning of their careers or professional developments.

It starts from a mixed methodological approach, with a greater quantitative domain and a non-experimental and transectional design, in which descriptive and correlational studies are interspersed depending on the article presented and its specific objectives. The total sample of participants is made up of 1,765 final year undergraduate students distributed in six institutions located across different countries: Spain with participants from the University of Murcia (UM), University of Granada (UGR) and University of Coruña (UDC), Argentina with the participation of the Universidad Católica de Córdoba (UCC), Italy, with the Università degli Studi di Padova (UPD) and the United States

with a sample from the University of New Haven (UNH). All these participants give this dissertation an international and comparative perspective that broadens the vision of the phenomenon under study. The collection of information is carried out from the Questionnaire about Career Guidance and Entering the Workforce (QCGEW), an instrument designed *ad hoc* which a complete content and construct validation process is applied. The data collected is analyzed with the help of the statistical software SPSS, AMOS and Atlas.ti, depending on the nature of the data and the objectives proposed.

Among the main results is the disparity of factors that affect the job seeking process, sometimes with similar effects among students from very distant universities. This is the case of satisfaction with the academic training received, the development of competencies or the strategies and expectations in the search for employment, coinciding with other elements or variables such as the importance given to the curriculum or the lack of career guidance to adapt to workforce requirements. On the other hand, future employment expectations at the end of initial academic training vary depending on the university of origin, in the same way that the profile of the graduate changes, with more work experience and active involvement in university life outside the Spanish context.

As a conclusion to all these factors and characteristics analyzed, accompanied by the foundation and the employability model that is presented in the first few articles of the compendium, this dissertation ends with an intervention proposal under the title *Orientación profesional en la incertidumbre. Un programa de inserción sociolaboral*, which it intends to address, directly and realistically, career guidance among young university students in the personal and professional search that the transition to a productive life entails. A manual loaded with intentions that not only can benefit potential participants but can also be very useful for higher education institutions to debate, organize and develop career guidance strategies that facilitate a better fit between higher education and employment in the difficult path towards starting a career for university students.

Keywords: entering the workforce; higher education; career guidance; employability; transition to a productive life; competencies, university student.

Presentación

Justificación y estructura de la tesis

En el actual escenario mundial marcado por la rapidez de los cambios, la transformación digital y la irrupción de la actual crisis sanitaria derivada de la pandemia COVID-19, con las consecuentes recensiones económicas y laborales, la transición al mundo activo y la inserción socio-laboral de los jóvenes adquiere gran relevancia social para la configuración de la nueva arquitectura de la economía del conocimiento; no solo debido a su influencia en el desarrollo económico, social y sostenible sino también a su especial incidencia en la proactividad del trabajo a partir de la formación cada vez más cualificada de su capital humano. Esta realidad, reconocida de forma global y local, requiere de una reflexión profunda e interdisciplinar, así como de nuevos estudios que centren su interés en identificar los factores que influyen en el complejo proceso de inserción socio-laboral y los diferentes mecanismos y estrategias que ponen en práctica las personas para encontrar un empleo en un contexto cada vez más globalizado e inestable, donde cada día se siente más la ausencia de futuro. El presente se ha vuelto demasiado abrumador y se hace imposible imaginar qué vendrá después; pero sin futuro predecible, el tiempo se aprecia como una simple acumulación de momentos perdiendo la capacidad de proyección.

Antes de iniciar el siglo XXI y entrar en los albores de la Cuarta Revolución Industrial y en la antesala de lo que ya se augura como la 5ª Revolución Industrial, el interés por conocer y profundizar en las razones que llevaban a una persona a experimentar su transición a la vida activa de una manera óptima no era objeto clave de investigación para organismos nacionales, internacionales e instituciones universitarias o de educación superior, ni mucho menos, una cuestión de interés general para la sociedad y la economía en su conjunto. Décadas atrás, el hecho de estudiar en la universidad representaba, automáticamente, una garantía de acceso rápido al sistema productivo, sin experimentar otras transiciones a lo largo del desarrollo de la carrera profesional.

Sin embargo, en el presente continuo que vivimos, los momentos de transición se han multiplicado y fenómenos socio-laborales como el desempleo, el subempleo o la precariedad laboral se han extendido de forma global y generalizada. A todo ello se suma la irrupción que genera la tecnología, con sus continuos cambios e innovaciones en todos los ámbitos y contextos de desarrollo humano, con una gran influencia en las formas de relacionarse, trabajar y acceder al conocimiento. En la actualidad no es posible entender el funcionamiento del mercado sin hacer referencia a las transformaciones derivadas de

la Revolución 4.0, que comportan cambios rápidos y, en ocasiones, abruptos, acompañados de una insospechada evolución en todos los ámbitos que, sin ser uniforme ni homogénea entre los países, hace más patente las diferencias sociales y económicas a nivel macro y micro.

Son muchas y diversas las motivaciones sociales, económicas y políticas que justifican el interés que se genera hoy día en torno a esta temática, entre ellas se encuentran los cambios en el mercado de trabajo y la propia evolución que experimenta el contexto educativo, de manera que si en épocas anteriores este proceso se vivía de forma continua y natural de la escuela/universidad al trabajo, en la actualidad, como señala Echeverría (2008), la inserción socio-laboral se caracteriza más por la inestabilidad laboral, la incertidumbre ante la búsqueda del primer empleo y el fenómeno del desempleo. Estos obstáculos o factores externos e internos modifican los clásicos esquemas del proceso de inserción socio-laboral e instan al sistema educativo en general y a las instituciones de educación superior en particular, a promover nuevas estrategias y enfoques metodológicos que garanticen una formación integral continua.

Partiendo de este presente, toda persona, bien para su inserción, o bien para su desarrollo o carrera profesional, ha de iniciar no solo un proceso de actualización permanente sino un continuo perfeccionamiento y puesta en práctica de sus competencias de acción profesional en un proceso de acomodación inquebrantable de su proyecto profesional y vital, acorde a su identidad personal y contextualizándolo en su realidad socio-económica-cultural. En el caso que nos ocupa, en esta Tesis Doctoral, abogamos por una reflexión profunda y analítica de la realidad del estudiante universitario a través una Orientación Profesional de calidad a lo largo y ancho de la vida.

Ante esta panorámica general y con la intención de aportar una visión más internacional del momento actual en el que se sitúa el siempre difícil y complejo proceso de inserción socio-laboral, inclusive para aquellas personas que poseen un título de Educación Superior, nace este trabajo de investigación en forma de Tesis Doctoral por compendio, que integra dos partes complementarias pero diferenciadas entre sí: el conjunto de artículos publicados en revistas indizadas en bases de datos internacionales de reconocido prestigio o en revistas científicas (como dicta la normativa) con la finalidad de dar respuesta a los objetivos de la investigación y el resto de capítulos que configuran, complementan y contextualizan el carácter científico de este tipo de Tesis Doctorales según el reglamento por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado de la Universidad de Murcia (Aprobado en Consejo de Gobierno de 27 de enero de 2012 y modificado en Consejos de Gobierno de 26 de julio de 2013, 4 de octubre de 2013, 26 de marzo de 2014, 30 de abril de 2015, 20 de diciembre de 2018 y 15 de marzo de 2019).

De acuerdo con esta normativa, se presenta un trabajo científico que cumple con la estructura IMRyD propia de cualquier informe de investigación.

Este trabajo científico se estructura en 4 grandes capítulos, el **Capítulo 1** presenta la fundamentación teórica de este Informe, con el fin de ofrecer una contextualización general de una misma realidad socio-laboral, económica y formativa de cada una de las contribuciones científicas presentadas. En este primer capítulo se reflexiona sobre las consecuencias del periodo de recesión económica que ha marcado a toda una generación de jóvenes con formación superior y cómo otros fenómenos adyacentes han creado un nuevo escenario para la transición a la vida activa. Tras esta contextualización, este capítulo finaliza con una pequeña revisión de la literatura reciente sobre informes, estudios y tesis doctorales cuya temática principal ha sido la inserción laboral y/o la empleabilidad de los universitarios en los últimos años, para abordar posibles carencias en la investigación desde la presente tesis.

El **Capítulo 2** integra el marco metodológico que se ha seguido en este trabajo. Dicho capítulo se compone de todos los elementos metodológicos necesarios, incluyendo las preguntas de investigación, la finalidad y objetivos de la misma, junto con el procedimiento y los instrumentos de análisis utilizados para elaborar los artículos publicados. Este segundo capítulo muestra tanto la metodología que los caracteriza como el desarrollo propio de la investigación con sus diferentes fases.

Posteriormente, se presenta de forma sucesiva y correlativa a los objetivos presentados, los diez trabajos de investigación que configuran esta Tesis y que modulan el **Capítulo 3**. Estos artículos se corresponden con el apartado de resultados, recopilándose a lo largo de este capítulo y presentando detalladamente en cada uno las contribuciones científicas con el análisis de los datos realizado a partir de las respuestas dadas por los universitarios participantes. A estas contribuciones científicas, se le suman las comunicaciones presentadas en la participación en congresos y jornadas internacionales de interés para el desarrollo de la investigación y recogidas en el anexo 2.

En último lugar, siguiendo un marco lógico de investigación, el **Capítulo 4** muestra las conclusiones generales y específicas extraídas de las respuestas obtenidas del análisis de las semejanzas y diferencias que se presentan entre los estudiantes participantes en relación con las creencias, expectativas, determinantes y recursos utilizados en su proceso de inserción socio-laboral y en las diferentes instituciones analizadas. Se destacan una serie de conclusiones generales, descendiendo a otras más específicas o locales según la universidad de origen. Este capítulo finaliza con un conjunto de limitaciones internas y externas que presenta este trabajo, aportando también las fortalezas del mismo así como su prospectiva, subrayando la relevancia del mismo para

el avance del conocimiento científico e investigaciones futuras, terminando así el ciclo vital de este proceso de investigación.

Dado que los artículos y contribuciones se publican durante los años de duración del periodo de investigación, en todos ellos se sigue la sexta edición de la normativa APA (American Psychological Association) para las referencias bibliográficas. Sin embargo, el resto de los capítulos que constituyen el presente trabajo se elaboran siguiendo la séptima y última versión disponible de esta normativa. Es importante, además, señalar que esta Tesis Doctoral se cierra antes de la crisis de la Covid-19 por lo que no se han contemplado sus implicaciones y consecuencias en el tema objeto de estudio.

Capítulo 1.

Fundamentación teórica

1.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN	19
1.2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA EMPLEABILIDAD 4.0	26
1.3. LA ORIENTACIÓN 4.0	38
1.4. INVESTIGACIONES PREVIAS	44

1.1. Estado de la cuestión

Nuevo escenario socio-laboral tras la crisis económica del 2008

Mucho se ha debatido y escrito sobre la situación de recesión económica que comenzó globalmente hace diez años y, cuyas consecuencias, aún perduran en la sociedad, resurgiendo nuevamente por la reciente crisis de la pandemia de la Covid-19.

Nuestro país, España, por aquel entonces pronto se convirtió en uno de los principales focos de actuación de las instituciones europeas, surgiendo diferentes demandas de estimulación de la economía y rigurosos ajustes en los sistemas de producción y financiación. Por todos es sabido el efecto devastador que esta situación de inestabilidad económica generó en el mercado laboral, con cifras récord de desempleo y un gran incremento de la precariedad en los puestos de trabajo afectando, especialmente, a los grupos sociales más vulnerables, llegando a alcanzar el 60% entre los jóvenes menores de 25 años o el 27% entre la población en general durante el año 2013 (INE, 2020). Pero más allá de estos datos tan minuciosamente analizados durante los últimos años, actualmente estábamos ya asistiendo -antes de la crisis de la pandemia actual- a una lenta recuperación y mejora de la economía española que cuando comenzaba a cerrar un ciclo gris que traspasó los límites monetarios afectando a todas las esferas de la sociedad, se introduce sin previo aviso en otro tiempo abrumador e incierto, afectando no solo a la economía sino a la salud a nivel mundial. Posiblemente, por esta razón, la pregunta que se comienza a plantear ahora no se centra tanto en los números y causas de la gran recesión iniciada en el 2007, sino en las consecuencias y en cómo se reconstruye el **nuevo escenario socio-laboral** que queda tras el paso de este nuevo *tsunami* que desplaza todo de su sitio e impacta y amenaza con fenómenos no deseados, como la destrucción masiva de empleo y lo que han denominado la nueva realidad económica y productiva.

Centrándonos en el tiempo inmediatamente anterior a la Covid-19, para Pérez Camarero (2017), la situación laboral que emerge tras esta fuerte crisis (*refiriéndose a la recesión económica del 2008*) es especialmente complicada en países como España que cuentan con un bajo nivel de productividad e industrialización, con una elevada tasa de abandono escolar temprano y un escaso desarrollo del sector tecnológico. De hecho, el último informe publicado en 2019 por el Ministerio de Industria, Comercio y Turismo de España (Mincotur) sobre la evolución reciente de la economía en este país señala el descenso progresivo de representación en el PIB de la industria española de hasta dos puntos porcentuales desde el año 2000, hasta situarse en el 2018 en un 16.2%. Una tendencia que lejos de acercarse al objetivo propuesto por la Comisión Europea (2014) de alcanzar un peso del 20% de la industria en el PIB de todos los estados miembros para el año 2020, se ha visto afectada por la falta de competitividad, así como de políticas

públicas e inversiones en I+D que apuesten por esta nueva era en la economía del conocimiento, a lo que hay que añadir la previsión de un desplome histórico del mismo por la nueva situación que estamos viviendo y que, por muy esperado que sea, no deja de sorprender.

Todos estos datos dan como resultado un mercado de trabajo marcado por continuos cambios, en un contexto vulnerable, inestable e incierto tanto en el escenario socio-laboral como económico. En el tema que nos ocupa, asistimos a entornos laborales cada vez más versátiles que se enfocan hacia el desarrollo y dominio de competencias de acción profesional ligadas a las competencias para la empleabilidad, evidenciándose un desajuste entre la oferta formativa y las demandas productivas, es más, el sistema educativo avanza a remolque en un intento permanente de dar respuesta a las nuevas demandas que, por el contrario, rápidamente quedarán obsoletas para una generación de nativos digitales que viven en la inmediatez de la información y en la expansión de la conectividad 24/7 (las 24 horas del día, siete días a la semana). Estos jóvenes se enfrentan a un contexto complejo que aumenta la flexibilidad como eje central del nuevo sistema laboral surgido tras el periodo de desaceleración de la actividad económica, al tiempo que la incertidumbre impregna el inicio de sus carreras profesionales.

Esta situación evidencia lo irreversible, estamos inmersos ante la **Cuarta Revolución Industrial** (también conocida como Revolución 4.0 o 4IR), un nuevo paradigma socioeconómico que ayuda a entender y contextualizar la actual transformación del sistema productivo (Schawb & Sala-i-Martin, 2017) caracterizado por el alcance, velocidad e imprevisibilidad de dichos cambios (Büchi, et al., 2020; Colquitt, et al., 2017; Rasca, 2017), al mismo tiempo que nos adentramos en la antesala de la 5ª Revolución Industrial, marcada por la singularidad tecnológica como gran salto cualitativo en la industria, con consecuencias tanto para los jóvenes como para el resto de la población activa.

En el presente, la Cuarta Revolución Industrial es un concepto reciente pero muy discutido y recurrido entre las grandes potencias mundiales, donde destaca como documento de referencia *The Future of Work*, presentado por el Foro Económico Mundial en 2016. Entre sus principales aportaciones, se describe (o se estima) cómo la 4IR dará forma a la educación y al trabajo del futuro a través de una transformación sin precedentes en la fuerza laboral y en los sistemas de comunicación. Este nuevo paradigma responde a una noción compleja de la sociedad basada en la fusión e interacción de la tecnología en todas las áreas del desarrollo humano, dando lugar a nuevos conceptos como la inteligencia artificial, el Internet de las cosas, la medicina de precisión y genómica, las redes inteligentes, la robótica o el big data (Samans, 2019). En este contexto, los sistemas físicos y cibernéticos se integran en sofisticadas máquinas y

potentes ordenadores que pueden funcionar de forma independiente y eficaz a lo largo de los procesos de fabricación y producción.

Como en las tres revoluciones industriales anteriores, los efectos más profundos de la 4IR en nuestra sociedad no serán visibles hasta pasados unos años (Penprase, 2018). Sin embargo, a diferencia de las anteriores, la 4IR representa en una sola era, los efectos exponenciales de un progreso tecnológico inimaginable en revoluciones industriales pasadas, generando un futuro lleno de preguntas abiertas. Por ello, Schawb (2016), uno de los analistas precursores del concepto 4IR, augura una predicción del futuro inmediato cargada de incertidumbre como consecuencia de los enormes avances tecnológicos, para los cuales se requiere de una posición responsable y comprometida con el cambio por parte de los gobiernos y de la sociedad en su conjunto:

Estamos al borde de una revolución tecnológica que alterará fundamentalmente la forma en que vivimos, trabajamos y nos relacionamos unos con otros. En su escala, alcance y complejidad, la transformación será diferente a todo lo que la humanidad haya experimentado antes. Todavía no sabemos exactamente cómo se desarrollará, pero una cosa está clara: la respuesta debe ser integral e integradora, involucrando a todas las partes interesadas de la política global, desde los sectores público y privado hasta la academia y la sociedad civil (Schawb, 2016, p. 1).

Frente a este ritmo sin precedentes en las transformaciones acaecidas durante el último lustro y frente a aquellas que se esperan durante los siguientes, aún por conocer, los avances en el campo de la tecnología, la robótica y la inteligencia artificial marcan la evolución acelerada de las nuevas **economías colaborativas** (Stegmann, 2017) que caracterizan a las sociedades avanzadas del siglo XXI. Estos avances, junto con la tendencia demográfica hacia el envejecimiento progresivo y el decrecimiento de la población joven que viven la mayoría de los países de la Unión Europea, desplaza el enfoque de producción y consumo hacia una economía más sostenible caracterizada por la colaboración y el cuidado.

El rápido envejecimiento de la población en muchos países, especialmente en Europa y América del Norte, se constituye como una de las principales transformaciones sociales que inciden en el planteamiento del nuevo escenario socio-laboral. La influencia de este fenómeno es incuestionable si se consultan los últimos datos publicados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en su informe *Perspectivas de la Población Mundial 2019: Aspectos Destacados*, donde se pone de manifiesto la evolución de las pirámides poblacionales a nivel global. Según este informe, para 2050 se habrá duplicado el número de personas mayores de 65 años en el mundo, mientras que el número de personas de más de 80 años se triplicará, pasando de 143 millones en 2019 a 426 millones en 2050; Una situación que puede ser más notoria entre los países europeos y

norteamericanos, donde se espera que, en 2050, una de cada cuatro personas supere los 65 años.

Las consecuencias de este fenómeno social pueden influir directamente en la disponibilidad de mano de obra cualificada al establecerse un desajuste entre el aumento de trabajadores que se jubilan y el descenso de jóvenes que acceden al mercado laboral (Moreno Mínguez, 2015). Dicha escasez o desajuste puede derivar en un incremento de trabajadores inmigrantes o incluso, en una mayor celeridad por automatizar el empleo e introducir la tecnología en todos los sectores productivos. Además, tal y como señala Menon (2019), miembro del Foro Económico Mundial (WEF), el envejecimiento de la población también puede afectar de forma más indirecta al tipo de empleo que se ofrece y a las competencias que se demandan, a medida que el consumo cambia de bienes más duraderos hacia servicios como el cuidado de mayores o la atención médica.

Pero los cambios demográficos no son los únicos que afectan a la evolución del mercado de trabajo. De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2020), se defiende la relevancia de conocer y comprender cómo inciden fenómenos tan importantes como la globalización, la irrupción tecnológica o la crisis climática en la nueva reestructuración del sistema productivo para después, saber aprovechar estas casuísticas inherentes a nuestro tiempo y convertirlas en oportunidades de empleo.

El efecto de la globalización es inminente en “las pautas mundiales de producción, con importantes repercusiones sobre las empresas y el empleo” (OIT, 2017a, p. 10), al producirse una expansión en las cadenas de suministro y reducirse los costes de comercio y transporte, sin olvidar la influencia de la innovación tecnológica en la eliminación de fronteras espacio-temporales como factor esencial de crecimiento y desarrollo en el mercado de trabajo 4.0. Los avances tecnológicos sin precedentes en la historia reciente están transformando radicalmente el escenario socio-laboral actual, lo que para algunos analistas como Nübler (2016) o Arntz, et al. (2016) puede desembocar en la destrucción de empleos a corto plazo seguido de la creación de otros nuevos y en mejores condiciones que los anteriores. Aunque a diario asistimos a nuevos ejemplos de automatización de tareas mecánicas y rutinarias, los efectos compensatorios de las innovaciones tecnológicas también pueden acarrear la necesidad de entrelazar el valor añadido del capital humano con los requerimientos técnicos del mercado laboral.

Y por último, no hay que olvidar la creciente influencia que está ejerciendo el cambio climático en todos los ámbitos y contextos del desarrollo humano, incluido el futuro del trabajo. Con este fenómeno en auge y unas consecuencias cada vez más evidentes, las grandes organizaciones como OIT (2017b) o la Comisión Europea (2010, 2012) instan a los gobiernos a facilitar la transición energética hacia una economía y una producción más sostenibles, lo que implica directamente un cambio en todos los sectores industriales

y una actualización de competencias por parte de empresas y ciudadanos. Según la OIT (2017a), “en estos momentos se requieren cambios de gran envergadura en el ámbito laboral para alcanzar objetivos de cambio climático, reducir las emisiones y lograr una transición hacia una economía más ecológica” (p.13). Haciendo un guiño a la situación actual del coronavirus, es demoledor las palabras del secretario general de Naciones Unidas, Antonio Guterres en una entrevista para la BBC cuando expresa que “el mundo no ha sido capaz de unirse y enfrentar la covid-19 de forma coordinada”

Retomando nuestro objeto de estudio, conforme se desarrolla este nuevo enfoque de la economía, es importante recordar como indica Schawb (2018), que no se trata de afrontar dicha situación de cambios naturales e inevitables como una dicotomía entre libre comercio o proteccionismo, entre tecnología o empleo, entre inmigración o protección de los ciudadanos, entre crecimiento o igualdad; todas estas opciones no hacen sino limitar la toma de decisiones en políticas públicas que deben favorecer la conjunción frente a la disyunción, la “y” sobre la “o”, permitiendo así que se persigan por igual los intereses de todos los sectores de la sociedad.

Por esta razón, las consecuencias inmediatas de la expansión de la 4IR se erigen como un debate que, actualmente, divide a gran parte de los expertos, porque provoca una gran transformación estructural en todas las esferas del quehacer. Por un lado, aparecen aquellos que predicen un aumento significativo de los ingresos globales a partir del incremento de la eficiencia y de la productividad (Autor, 2015; Eichhorst, et al., 2015), mientras que, por otro lado, se enfatiza la polarización resultante entre empleados de baja y alta cualificación con las diferencias de remuneración que esto conlleva, lo que puede conducir a un incremento de las tensiones y diferencias socioeconómicas (Frey & Osborne, 2017; Schawb & Sala-i-Martin 2017). Pese a esta doble perspectiva sobre las consecuencias de un mismo fenómeno, Rasca (2017) defiende el consenso generalizado que sí existe respecto a la creación de nuevos empleos que se producirá durante las próximas décadas, mientras que otros serán modificados o incluso, desaparecerán.

Son muchos y diversos los **estudios de prospección** que tratan de predecir, en la incertidumbre y el cambio constante, las tendencias futuras del empleo y su evolución como consecuencia de la automatización e innovación tecnológica. Lin (2011) ya auguró hace una década que, de la fuerza laboral de 2030, un 8-9% desarrollarían nuevas ocupaciones (lo que representa 2.66 mil millones de trabajadores aproximadamente). Más recientemente, el Foro Económico Mundial (WEF) pronosticó en su conocido informe *The future of Jobs* de 2016, una pérdida de 5.1 millones de empleos entre 2015-2020. Sin embargo, la actualización de este informe en 2018 establece el 2022 como nuevo horizonte a corto plazo para debatir la posible evolución del empleo en un mercado global y tecnológico. Los datos cuantitativos que se obtienen en este estudio

emergen directamente de estimaciones realizadas por una amplia muestra de empleadores, quienes consideran que para 2022, la disminución del 10% de los empleos actuales se contrarrestará con la creación de nuevas ocupaciones relacionadas directa o indirectamente con la tecnología en un 11% (WEF, 2018), datos que pueden cambiar a peor porque no se han considerado las consecuencias de la pandemia actual y estamos ante un horizonte incierto.

En el caso concreto de España, las predicciones del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP, 2018) estiman una mejora sustancial del empleo hasta el año 2030, pero con un envejecimiento considerable de su mano de obra (ver tabla 1). Al igual que el resto de Europa pero de forma más significativa, el futuro del trabajo en España viene marcado por el impulso del sector servicios, donde destacan el ocio y la tecnología.

Tabla 1. *Crecimiento de la fuerza laboral (tasa anual) por grupo de edad (2018-2030)*

	España	EU
15-24	1.4%	0.5%
25-49	-2.0%	-0.5%
50-64	1.6%	0.4%
>64	6.7%	3.8%

Fuente: CEDEFOP, 2018

Otros estudios se centran más en el análisis del mercado laboral y en sus consecuencias a largo plazo, mirando hacia la evolución que experimentará en las próximas décadas. Este es el caso del informe propuesto por la Fundación Bertelsmann y realizado por Daheim & Wintermann (2016), en el que prácticamente por unanimidad, los expertos que participan en dicho estudio anticipan una tasa de desempleo en continuo aumento a nivel mundial que alcanzará la cifra del 24% para 2050, frente al 6% de 2015 o el 11% de 2020. Por su parte, la OCDE (2019) estima la desaparición de un 14% de los trabajos existentes durante los próximos 15-20 años y un cambio radical en un 32% de los empleos a medida que las tareas individuales se automaticen.

Frente a todas estas estimaciones que realizan los expertos, tanto a nivel nacional e internacional como a corto y largo plazo en las que consideran que la mayoría de actividades laborales que se pueden automatizar, lo harán, surgen nuevos interrogantes: *¿cómo se gestiona y articula entonces el trabajo del futuro?, ¿será la capacidad de ser creativo o de sentir empatía los últimos enclaves de actividad puramente reservados para los seres humanos?* En este sentido, Menon (2019) nos plantea una interesante cuestión frente a este cambio de tendencia en las economías avanzadas: *“¿deberíamos prepararnos para un futuro sin empleo?”* Si bien parece inevitable la adaptación a profundos cambios estructurales en la

forma de entender el desarrollo de la carrera profesional, no debemos caer en el catastrofismo y hablar de un futuro sin empleo o no hacerlo, al menos, a corto-medio plazo a pesar de la incertidumbre que esto puede generar.

Para Arntz, et al. (2016) o Kucera (2017), es posible que algunas de estas estimaciones sobre el (des)empleo tecnológico al que nos aboga la 4IR puedan resultar un tanto extremas o desmedidas, ya que la eliminación de tareas específicas en un puesto de trabajo en particular no implica la desaparición total de ese empleo. A *priori* todos estos porcentajes pueden preocupar a la sociedad en general y establecerse como sinónimo de inquietud e inestabilidad en el ámbito laboral, pero la OCDE (2016) también nos recuerda que detrás de todos ellos están, indudablemente, los avances tecnológicos, los cuales, lejos de ser vistos como eliminadores de empleo deben considerarse como transformadores del mismo. El estudio realizado por Daheim & Wintermann (2016) analiza las nuevas tendencias socio-laborales que producen más empleos de los que reemplazan y, por lo tanto, ayudan a combatir el desempleo inducido por la tecnología. En dicho estudio, además, se clasifican estos factores en orden descendente de importancia e influencia sobre el empleo, hablándose de nuevos conceptos económicos (economía sostenible, compartida, etc.), nuevos conceptos de trabajo (autoempleo y emprendimiento), así como de una demanda de formación continua, de altos niveles de cualificación y por último, de un crecimiento de empleos en los sectores de ocio, recreación y atención médica.

En pleno S. XXI y 4RI, la tecnología y sus innovaciones pueden mejorar las condiciones y calidad del empleo en muchos aspectos (Andrés & Doménech, 2018; OCDE, 2019), para argumentar tal afirmación, la OCDE (2019) destaca los progresos realizados por las economías emergentes en materia de empleo gracias a la inversión tecnológica, así como el aumento progresivo durante las últimas dos décadas del empleo altamente cualificado en los 37 países miembros de este Organismo Internacional. Con una visión prospectiva, si se manejan adecuadamente estas transformaciones, la Cuarta Revolución Industrial e incluso la Quinta RI, podrían conducirnos hacia una economía más sostenible con mejor calidad de vida y de empleo (WEF, 2018), pero si se continúa haciendo las mismas inversiones y no se recualifican ni las empresas ni sus trabajadores a través de un ejercicio de formación continua y actualización de competencias, se corre el riesgo de ampliar las brechas competenciales y/o generacionales e incluso, de aumentar la polarización del mercado de trabajo, acentuado hoy día por la brecha digital.

Un crecimiento económico sostenible, regular y vigoroso, como mantiene Pérez-García (2018), en conexión y conjunción con políticas que mejoren y reorienten el funcionamiento del mercado de trabajo hacia una economía digitalizada y global, son elementos esenciales para lograr una adecuada transición a la vida activa de miles de

jóvenes que esperan su oportunidad una vez finalizado su proceso formativo, cada vez más extenso y cualificado en el caso de los estudiantes universitarios.

1.2. La Educación Superior y la empleabilidad 4.0

Proceso de inserción socio-laboral del universitario

Existe toda una generación de adolescentes que se ha formado en un contexto de crisis y son numerosas las promociones de universitarios que han empezado y terminado sus estudios en medio de ella. Es difícil, por tanto, que la mayoría de ellos pueda recordar su paso por el sistema educativo sin hacer referencia a este periodo. La consecuencia directa de esta herencia reciente se traduce en los ya conocidos problemas de acceso al primer empleo de los jóvenes, que no solo preocupan por la ralentización que supone para el inicio de sus carreras profesionales y proyectos vitales, sino también por la falta de retorno de la inversión en capital humano que realiza la sociedad para mantener el estado de bienestar del futuro (Doménech et al., 2018).

Es ampliamente reconocido que el desempleo y la transición a la vida activa de los jóvenes siguen siendo un gran desafío para las economías avanzadas, especialmente para la Unión Europea (Karamessini et al., 2019). Son continuos los debates sobre la amenaza de una generación perdida (Pérez Camarero, 2017) y sus posibles consecuencias, que incluyen, entre otras, precariedad laboral, temporalidad, eventualidad (Coutinho & Silva, 2011), emigración de personal cualificado, sobrecualificación, subempleo o descualificación (Calle & Rojo, 2013; Serrano & Soler, 2015) y polarización del mercado de trabajo (Benito & Miguel, 2011; Goos, et al., 2014), junto con otros problemas afines como son el retraso en la emancipación familiar o los sentimientos de frustración y desafección con la formación recibida (De Vos, et al., 2011; Kuron, et al., 2015; López Oller, 2019; Pérez-García & Serrano, 2012).

Todos estos fenómenos ayudan a explicar por qué la trayectoria de los jóvenes hacia una inserción laboral satisfactoria se ha convertido en un camino lleno de obstáculos durante los últimos años. Sin embargo, la debilidad de las economías a nivel nacional e internacional y los factores puramente monetarios no son suficientes para explicar la complejidad del proceso de inserción socio-laboral que afrontan estos jóvenes en la

actualidad. Un análisis más detallado de la realidad en la que tienen que hacer frente a dicho proceso – crucial para su desarrollo personal y profesional – nos sitúa de nuevo en un enfoque postindustrial donde la tecnología 4.0 inunda los tres vértices (formación, orientación y empleo) de un mismo triángulo que se erige como motor clave para lograr una adecuada transición a la vida activa. Se trata de una nueva generación dicotómica de jóvenes que han crecido entre lo viejo y lo nuevo, entre lo digital y lo analógico, entre el empleo estable de sus abuelos y el desempleo e inestabilidad laboral de sus padres (Molero, 2018; Ortega, 2013). Por ello, más allá de los factores económicos, las características de esta **nueva generación** (llamada popularmente Millennials, Generación Y o Generation Next) y su contexto sociocultural, así como sus nuevas formas de interactuar, relacionarse, aprender,... también dan forma a este escenario convulso de transición a la vida adulta.

Para Petersen (2019), esta generación de jóvenes nacidos durante los últimos años del siglo XX, deben hacer frente a problemas y fenómenos que no han elegido, pero cuyos riesgos e inestabilidad se incrementan en lo que Bauman (2003) denomina una *sociedad líquida*. Esta fluidez e inestabilidad puede verse reflejada en la volatilidad del sistema productivo, en la presión social – ahora también presente en el mundo online –, en la imposición del emprendimiento, en la necesidad de estar siempre disponibles o de crear una marca propia. Estos son solo algunos de los ejemplos de la enésima reinención del sistema económico global que, impregnado en el 2019 por la influencia de la tecnología en sus diferentes modalidades, da lugar a una nueva dicotomía entre la población joven: cada vez son más individualistas al mismo tiempo que comparten en las redes todo tipo de información. Esta doble perspectiva, en ocasiones paradójica, es lo que la socióloga Trukle (2011) denomina *alone together* (solos, pero juntos), para referirse a los nuevos matices que se establecen en las relaciones interpersonales de los más jóvenes en un mundo donde la Red se ha convertido en el símbolo por excelencia de las nuevas generaciones. Pero la Red, como advierten Alonso y Fernández (2013, p. 79), no tiene centro, no tiene órbitas, no tiene certidumbre y pese a ello, se establece como eje organizador en todas las relaciones personales, sociales y profesionales del siglo XXI, influyendo en la forma de pensar, ser y actuar de la mayoría de los individuos.

Como parte de este concepto fundamental surgen las Redes Sociales, las cuales se han convertido en muy poco tiempo en las principales fuentes de interacción entre la población, con especial incidencia entre los más jóvenes (Morduchowicz, 2013). La simplicidad, la inmediatez y la diversidad de herramientas que ofrecen hacen de las redes sociales grandes comunidades virtuales que van más allá del ocio y tiempo libre, generando una gran fuente de información social, profesional y laboral (Díaz-Catalán & Díaz-Chorne, 2016). De hecho, los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020) ponen de relieve la generalización en el acceso a Internet de las nuevas

generaciones, destacando que un 97.9% de los jóvenes españoles acceden ya a toda esta información desde sus teléfonos móviles. Por lo tanto, Internet y en particular, las Redes Sociales, se articulan como una de las grandes vías de acceso a la información y al conocimiento de una generación que Castells (2012) define como agentes de un cambio social en un mundo híbrido donde cada vez es más difícil encontrar la línea divisoria entre el mundo *off* y *on line*.

Para gestionar estos nuevos retos y desafíos que deben afrontar las nuevas generaciones, Schawb (2018) destaca que, además de establecer nuevos marcos de actuación para la cooperación nacional y multinacional, es imprescindible disponer de modelos de enseñanza más flexibles y centrados en el estudiante. Los cambios mencionados por la Cuarta Revolución Industrial (4IR) no solo afectan al mercado laboral, a la gobernanza o a la población en general, sino que también generan un punto de inflexión en el mundo académico, hasta el punto de cuestionar qué tipo de formación necesitan (y necesitarán) los jóvenes de hoy y del mañana que crecen de forma íntegra en un entorno abierto y conectado. Ante esta cuestión, Martín y Rubio (2015) reflexionan sobre el sentido – o la falta de este – a la hora de mantener un sistema educativo de transmisión del conocimiento con las mismas estructuras ancladas en una sociedad industrial.

Aunque algunos de estos desafíos y debates no son nuevos, la respuesta que se plantea desde el enfoque de la 4IR configura un nuevo paradigma formativo sustentado en las nuevas necesidades que en ella se plantean, dando origen a la Educación 4.0; Un concepto defendido recientemente por autores como Bartolomé y Moral (2018), Fisk (2017) o Salmon (2019) donde el ser humano y la tecnología se alinean para favorecer y crear nuevas oportunidades a través de la formación continua. En base a las aportaciones de estos autores, la **Educación 4.0** se basa fundamentalmente en tres grandes características: la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje a cada estudiante y en tiempo real, lo que es posible gracias a la revolución tecnológica y el potencial de las herramientas TIC como segundo elemento diferenciador de esta Educación 4.0. Y, por último, la flexibilidad y adaptación en el aprendizaje de los estudiantes que sitúa al docente como guía y facilitador de este proceso (figura 1).

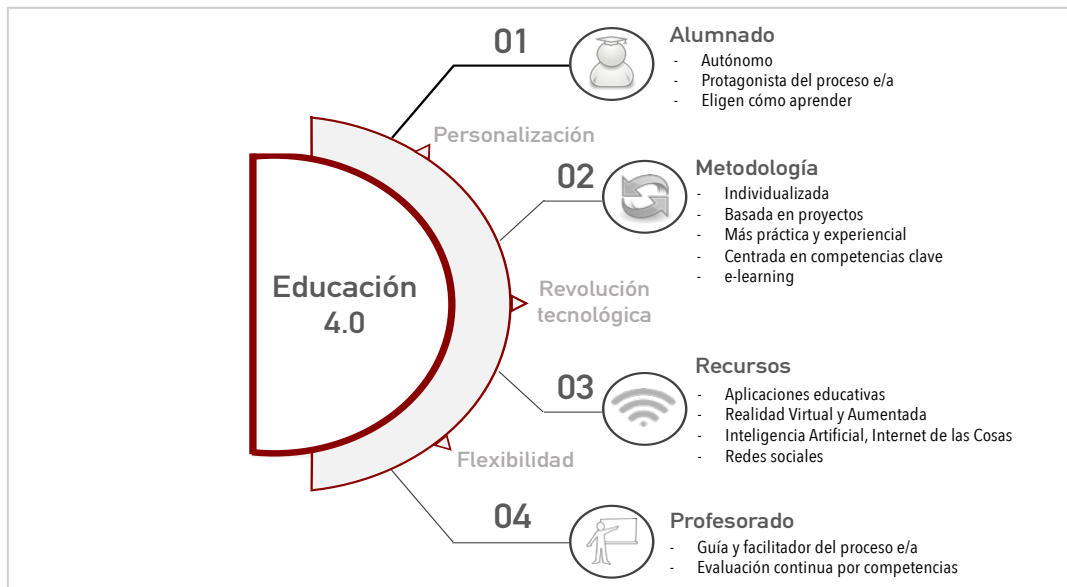


Figura 1. Principales ejes y características del paradigma educativo 4.0
(elaboración propia a partir de las aportaciones de Fisk, 2017)

Como se aprecia en la figura 1, estos tres catalizadores del cambio en el sistema educativo otorgan un mayor protagonismo al alumnado, quienes adquieren un perfil más autónomo en su proceso de enseñanza-aprendizaje frente al papel más pasivo que asumían décadas atrás (Demartini & Benussi, 2017). Desde este enfoque, el estudiante tiene la opción de elegir las herramientas o técnicas de aprendizaje que más se ajustan a sus preferencias en base a las nuevas tendencias socioculturales que impregnan el desarrollo de los más jóvenes, mientras que el sistema educativo avanza a marchas forzadas para adaptarse a esta nueva realidad donde el alumnado asume un mayor poder de decisión sobre cómo aprender en una sociedad digital.

Estas nuevas expectativas en la formación suponen una ruptura con los patrones tradicionales y promueven metodologías activas para alcanzar la aplicación creativa, polivalente y funcional de competencias por parte de los estudiantes en una búsqueda continua por dar respuesta a problemas concretos en contextos dispares. Se establecen metodologías más prácticas y vivenciales, adaptadas a la realidad del alumnado, más personalizadas y centradas en la adquisición de competencias clave a través del aprendizaje basado en proyectos o nuevas modalidades de e-learning. La Educación 4.0 se presenta como un paradigma emergente en el que los modelos de enseñanza-aprendizaje se adaptan y personalizan a cada estudiante en tiempo real, gracias en parte, a avances tan importantes como la Inteligencia Artificial (IA), la Realidad Virtual y Aumentada (RV y RA) o el Internet de las Cosas (IoT). Estas innovaciones se establecen como principales impulsores del cambio tecnológico aplicado a la educación (Popenici & Kerr, 2017; Shahroom & Hussin, 2018), sin olvidar la enorme influencia que genera el

desarrollo de nuevas aplicaciones y el uso de las redes sociales para la formación e información de los jóvenes.

Sin embargo, todos los recursos tecnológicos que caracterizan a este nuevo paradigma educativo no garantizan por sí solos ni el aprendizaje permanente ni el protagonismo que debe adquirir el alumnado en este proceso (Conde & Boza, 2019). Para extraer todo el potencial que acompaña a estas herramientas, el sistema educativo en general y las instituciones de educación superior, en particular, deben enfatizar una formación basada en competencias clave que permita a los estudiantes poder desenvolverse en su vida adulta y profesional en un futuro incierto y en continuo movimiento. De acuerdo con Rifkin (2010), la rápida caducidad de técnicas y procesos específicos en el panorama laboral actual desvirtúan el valor añadido de la formación especializada que, años atrás, actuaba como referente para los procesos de inserción socio-laboral. Por consiguiente, una de las principales implicaciones que trae consigo la Educación 4.0 hace referencia a la posibilidad de adaptación, innovación y reinención del estudiante, en detrimento de los saberes especializados (Pistrui, 2018), junto con la demanda de nuevas competencias.

La Cuarta Revolución Industrial no cuestiona la necesidad ya instaurada de formar en base a un conjunto de competencias, sino que reafirma el acierto de su implantación, tal y como destaca Carrizosa (2019), aunque con algunas matizaciones. La primera de ellas hace referencia a la necesidad de actualizar y reevaluar continuamente las competencias que se precisan en el siglo XXI, ya que a pesar de actuar como referentes formativos, pueden cambiar, surgir otras nuevas e incluso, algunas de ellas, quedar obsoletas en un corto periodo de tiempo (Bates, 2015). No son nuevas las predicciones del Foro Económico Mundial (WEF) que, en 2017, calcularon la transformación del 35% de las competencias exigidas para los empleos del 2020. Sin embargo, en aras de alcanzar este horizonte temporal, ya se proponen nuevas estimaciones que sitúan competencias como la creatividad, el pensamiento crítico, la toma de decisiones o el procesamiento de la información como esenciales para los empleos del 2030 (McKinsey Global Institute, 2018). En esta línea y sobre la base de las competencias clave identificadas en el proyecto DeSeCo (Rychen y Salganick, 2003), la OCDE propone en 2019 un nuevo proyecto titulado Learning Compass 2030, en el que plantea tres nuevas categorías denominadas “competencias transformadoras” para abordar la creciente necesidad de que los jóvenes interioricen una práctica de reflexión, anticipación y acción, que les permita actuar de forma innovadora, competente y responsable en un escenario incierto y volátil.

La segunda matización acerca de la influencia que ha ejercido la Educación 4.0 en el planteamiento y desarrollo de la formación basada en competencias viene acompañada por el efecto que genera la irrupción de la tecnología en todos los ámbitos de desarrollo humano, provocando la reorganización de prioridades en competencias relacionadas con

la innovación y las nuevas tecnologías. De acuerdo con otros estudios recientes (Bakhshi, et al., 2017; CEDEFOP, 2016; Carrizosa, 2019; Daheim & Wintermann, 2016; Ehlers & Kellermann, 2019) estas competencias se establecen ahora como básicas en la formación del presente y del futuro inmediato, al facilitar la navegación libre, segura y responsable de los individuos en mercados laborales flexibles y entornos cambiantes. El propio Consejo Europeo (2018) destaca en su Recomendación relativa a las Competencias Clave, la modificación acontecida en materia de competencias con motivo de la transformación del mercado laboral, caracterizada por la automatización y digitalización de múltiples tareas, dando lugar a una mayor relevancia de la tecnología así como concediendo un mayor protagonismo a otras competencias estrechamente relacionadas como el emprendimiento, la innovación, la capacidad de resiliencia o la gestión de la información. Por lo tanto, este tipo de competencias se vuelven imprescindibles en la medida en la que interfieren en una amplia gama de contextos y se erigen como aún más relevantes cuando las actuales profesiones están sujetas a numerosos y rápidos cambios.

En definitiva, ambas matizaciones provocan que conforme nos sumergimos en la tercera década del siglo XXI y la tecnología se apodera cada vez más del trabajo basado en el conocimiento, las competencias conductuales y no cognitivas necesarias para la colaboración, la innovación y la resolución de problemas se establezcan como esenciales en los sistemas educativos (Schwab, 2015). La relevancia y protagonismo que adquieren estas **competencias** reside en las demandas emergentes de las economías y sociedades en continua transformación. Por ello, no es tarea sencilla determinar cuáles son las competencias claves del siglo XXI y orquestar todo un sistema formativo en base a las mismas cuando la aceleración de los cambios desestabiliza cualquier predicción a medio-largo plazo. De ahí los esfuerzos de numerosos estudios e informes a nivel nacional e internacional (Akkermans et al., 2013; Bhuiya, 2018; Boahin & Hofman, 2013; González & Wagenaar, 2003; Hendarman & Cantner, 2018; McKinsey Global Institute, 2018; Rozano et al., 2019; Sung et al., 2013; Weber et al., 2011) que tratan de aportar claridad ante una realidad ya de por sí, compleja e impredecible.

Entre las previsiones realizadas para 2030, organismos como la CEDEFOP (2018) o la UNESCO (2016) prevén un crecimiento en la demanda de competencias sociales y personales en el ámbito profesional, además de las competencias tecnológicas, en detrimento de las competencias relacionadas con el esfuerzo físico y las tareas repetitivas. El McKinsey Global Institute (2018) concreta esta estimación en el desempeño de los trabajos de la próxima década y sitúa en un 22% el incremento de lo que internacionalmente ya se conocen como *soft skills*. Este tipo de competencias se relacionan directamente con dos de los pilares básicos para la educación que ya proponía Delors (1996) en los albores del siglo XXI: aprender a ser y aprender a convivir. Algunas de estas *soft skills* se corresponden con la proactividad, la adaptabilidad, el liderazgo o el

trabajo en equipo, a diferencia de las competencias técnicas o instrumentales y de conocimiento, denominadas *hard skills* y relacionadas con los otros dos pilares de la educación: aprender a conocer y aprender a hacer.

Sin embargo, la diferenciación entre tipologías de competencias y las estimaciones realizadas acorde a su hipotética relevancia en un futuro próximo no se limita a la distinción entre *soft* y *hard skills*. Como se ha comentado anteriormente, la OCDE (2019) y el Consejo Europeo (2018) coinciden en destacar un conjunto de competencias denominadas “clave” (*key skills*), mientras que estudios de referencia en este ámbito como los realizados por González y Wagenaar (2003) o Levy-Leboyer (1997) agrupan las competencias en dos grandes categorías: específicas o genéricas y transversales. Frente a esta diversidad de concepciones que se genera en torno a las competencias y con el objetivo de simplificar todas estas taxonomías y buscar los elementos comunes de aquellas más demandadas en la actualidad, el Artículo 3 analiza con mayor detenimiento la construcción de competencias para la empleabilidad de los jóvenes universitarios centradas en su carácter más transversal y en su transferibilidad a diferentes contextos. Una clasificación que se elabora y valida a partir de una escala de competencias para la empleabilidad del universitario consideradas como un pilar básico para que estudiantes y las propias organizaciones sean más competitivas, en la línea en la que destacan otros autores (De Esteban, 2016; Rozano et al., 2019; Yot-Domínguez & Marcelo, 2017).

La predisposición hacia este tipo de competencias para la empleabilidad, transversales y extensibles a diferentes contextos, se constituyen como la clave formativa (Muja et al., 2019; Van de Werfhorst, 2014) y por lo tanto, cabe esperar que los estudiantes demanden y, en ocasiones exijan, experiencias de aprendizaje que reflejen y mejoren su forma de vivir y desenvolverse en el mundo actual (Davies, 2019; Feldman, 2018; Shahroom & Hussin, 2018). Así queda reflejado en los Artículos 4 y 5 de esta tesis doctoral, centrados en la valoración que realiza en alumnado de diferentes facultades de educación sobre el desarrollo de competencias para la empleabilidad que se produce en las aulas universitarias. En base a los resultados obtenidos y atendiendo a la demanda creciente de estas competencias para el siglo XXI, se establecen nuevos debates sobre cómo aprendemos, qué aprendemos y sobre todo, qué proyecto educativo le espera a una generación de jóvenes que ha nacido en un contexto totalmente digitalizado.

Tal y como proponen Martín y Rubio (2015), uno de los grandes retos del sistema educativo actual es determinar qué tipo de formación se les exigirá a estos jóvenes - ya socializados en prácticas de aprendizaje abiertas y conectadas - así como qué competencias les demandará la sociedad y el mercado productivo frente a los desafíos que aún están por llegar. Ante este debate de preguntas abiertas y multitud de escenarios posibles, las instituciones de educación superior adoptan un especial protagonismo en la

formación de estos jóvenes acostumbrados al aquí y ahora. Dichas instituciones no pueden permanecer ajenas al *tsunami* formativo que ha supuesto la Educación 4.0, acompañada de los efectos de la Cuarta Revolución Industrial y de la irrupción tecnológica, con especial incidencia sobre la universalización en el acceso a las fuentes del saber, en ocasiones inabarcable. Para Rumayor (2019), los universitarios de hoy pueden contrastar fácilmente y en tiempo real si la información que se da en clase es veraz, conocer la fuente de origen e incluso, iniciar un debate posterior en cualquier red social. De esta forma, el escenario de aprendizaje también se transforma en el ámbito universitario, que pasa a convertirse en una institución gestora del conocimiento, en contraposición con la función transmisora del saber que ha desarrollado durante siglos (Ruiz-Corbella, 2016).

Fruto de esta transformación, cada vez es más habitual asociar con la formación universitaria términos tan actuales como *flexibilidad, adaptabilidad y autonomía*, lo que genera una clara distorsión de las fronteras que tradicionalmente delimitaban el espacio y las preocupaciones propias de las universidades, por un lado, y de las empresas, por otro. De acuerdo con Thoilliez (2014), estas dos grandes instituciones comparten ahora un espacio común dentro de la economía del conocimiento cuyos discursos se encuentran y alinean para favorecer la adquisición de competencias por parte del universitario y futuro profesional. Para la mayoría de las empresas, señala Echeverría (2016), la retención del talento y la actualización de competencias a lo largo del desarrollo profesional de los empleados son elementos esenciales. Para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), incentivar el desarrollo de más políticas y mejor articuladas para aprender a lo largo de la vida junto con la necesidad de dotar a los estudiantes de un conjunto de competencias para hacer más fácil su empleabilidad en el mercado laboral, son también puntos nucleares de su intervención. Por lo tanto, esta confluencia de objetivos que se establece en el binomio universidad-empresa, tantas veces cuestionada, dirige ahora su atención hacia la promoción del talento y la empleabilidad de los jóvenes como principal motor de un cambio en el sistema educativo y laboral que pretende aprovechar y convertir estos retos en oportunidades.

Como resultado de este binomio, la **empleabilidad de los egresados** universitarios se establece actualmente como un problema social y político de primer orden. Los estudiantes y futuros trabajadores del siglo XXI se enfrentan a una creciente incertidumbre donde el empleo para la toda la vida da paso al desarrollo permanente de la empleabilidad en un proceso de formación y orientación continua. El hecho de alcanzar y mantener un empleo deseado ya no depende tanto de lo que se sabe en el momento de la contratación sino de lo que se puede aprender, poner en práctica y en la posibilidad de adaptación constante, tal y como reconocen diferentes organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

(OCDE, 2019), la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2020), la UNESCO (2016), el Banco Económico Mundial (2018) o la Comisión Europea (2010) y a lo que le añadimos una formación permanente y continua a lo largo de vida. De la mano de las directrices aportadas por dichos organismos, los países miembros tratan de abordar el fomento de la empleabilidad y la adquisición de competencias entre sus principales políticas, con el objetivo de reducir la brecha entre la formación que ofrecen las instituciones educativas y los requisitos de las empresas (Martín-González, 2019).

Este protagonismo que ha adquirido la empleabilidad durante la última década ha generado numerosos estudios que tratan de delimitar un concepto amplio y complejo en su práctica (Crossman & Clarke, 2010; Fugate & Kinicki, 2008; Kirves et al., 2014; Olson & Shultz, 2013; Römogens, et al., 2019; Rothwell & Arnold, 2007; Tomlinson, 2012; Van de Heijden et. al, 2018; Yorke & Knight, 2006) y que coincidiendo con la gran crisis económica de los últimos años y el fuerte incremento de las tasas de desempleo, junto con el comienzo de la 4IR y sus nuevas demandas en el mercado laboral, se recurre cada vez con más frecuencia siendo muchos los autores que, desde diferentes enfoques, hacen referencia al mismo.

En términos generales se tiende a definir la empleabilidad como preparación para el trabajo (Smith, Ferns & Russell, 2016), sin embargo, otros analistas como Argos & Ezquerro (2014), Knight & Yorke (2004) o Pool & Sewell (2007), la entienden como una macrocompetencia del individuo, esencial para mantenerse activo en el mercado laboral cambiante; Para otros, sin embargo, el foco de interés en la empleabilidad se ubica en los determinantes del contexto sociolaboral, como el funcionamiento del mercado de trabajo o del papel que adoptan las instituciones, los empleadores y el resto de los agentes implicados. De manera más holística, otros autores como Hillage y Pollard (1998) o Gamboa et al. (2007) procuran abordar el concepto de la empleabilidad desde un enfoque integrador que combina los determinantes y competencias personales con los condicionantes del contexto, hasta establecer la empleabilidad como la percepción que un individuo tiene de su propia oportunidad de conseguir un empleo acorde con su objetivos profesionales, en función de las características personales y competencias de cada uno y de los propios factores contextuales en los que se desarrolla.

Desde este último enfoque, integral e integrador, la empleabilidad se concibe como un constructo social y multidimensional que cambia y evoluciona de acuerdo con el momento socio-económico en el que se ubica (ver Artículo 1). En este sentido, en la actualidad cabe abordar una nueva versión de este concepto que, al igual que sucede con la educación, se ha visto fuertemente influenciado por los efectos de la Cuarta Revolución Industrial, dando paso a lo que se puede denominar Empleabilidad 4.0 (figura 2).

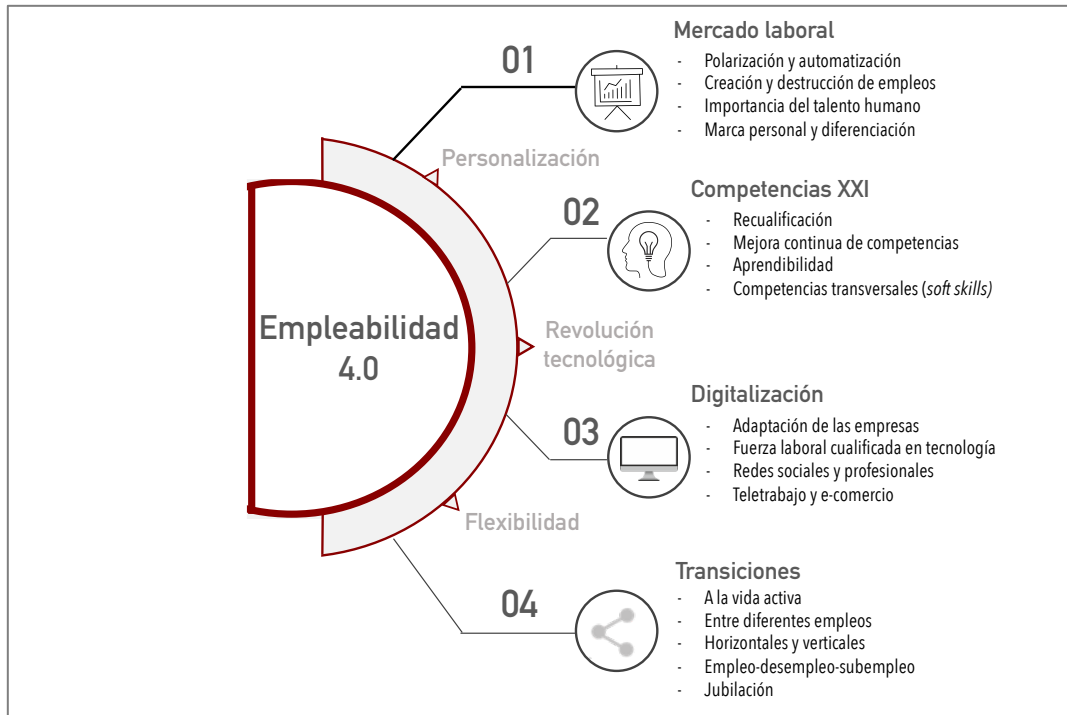


Figura 2. Factores determinantes de la nueva concepción de la Empleabilidad 4.0

Esta **Empleabilidad 4.0** se articula en torno a tres grandes características (personalización, revolución tecnológica y flexibilidad) que influyen y determinan su desarrollo en función de cuatro factores que actúan como impulsores de esta nueva conceptualización. En primer lugar, asistimos a un mercado laboral cambiante y polarizado que tiende a desestabilizar los empleos poco cualificados e incrementar significativamente aquellos que demandan un alto nivel de cualificación. Esta nueva situación generada por un proceso de destrucción y creación de empleos a partir de la automatización y deslocalización de muchas tareas laborales (Menon, 2019) puede derivar en grandes diferencias competenciales, salariales e incluso, en fenómenos tan conocidos en la actualidad como la infra y supra cualificación de muchos empleados.

Frente a esta transformación del mercado laboral marcada por la tecnología y sus fenómenos asociados, el talento y potencial humano adquieren un especial protagonismo. La creatividad, la inteligencia emocional y la flexibilidad cognitiva son solo algunas de las competencias del siglo XXI que pueden potenciar el capital humano y permitir a las personas mejorar las máquinas en lugar de ser sustituidas por la automatización (Berger & Frey, 2015; Bialik & Fadel, 2018; Ramge & Schowochow, 2018). Pero para ello -y dados los numerosos cambios acaecidos en breves periodos de tiempo-, los empleados tendrán cada vez más la necesidad de actualizar sus competencias y diversificarse en nuevas áreas si quieren mantenerse activos en el mercado laboral, es decir, deberán potenciar su aprendibilidad, entendida por Manpower Group (2016) como la curiosidad y la capacidad de aprender nuevas competencias para mantenerse empleable en el tiempo.

En este contexto, la digitalización se convierte en un importante vector de cambio en las sociedades europeas, con especial incidencia en el mercado laboral sin capacidad de retorno y que por tanto, hay que aprender a gestionar dentro de las propias empresas si estas quieren ser competitivas (Comisión Europea, 2018). El informe realizado por Manpower Group (2016), subraya que más del 90% de los directivos espera que su organización se vea afectada por la digitalización en los próximos años en busca de una mayor productividad en toda la economía, ofreciendo precios más bajos e ingresos y niveles de vida más altos. Sin embargo, para Menon (2019), esta situación puede generar cierta desigualdad entre las empresas y sus posibilidades reales para adaptarse a la revolución tecnológica. En este sentido, se puede apreciar una división clara entre las grandes multinacionales que innovan y adoptan tecnologías digitales y el resto de pymes y micropymes, más numerosas, que luchan por mantenerse al día con la digitalización.

Pero las empresas – con independencia de su tamaño y recursos – no son las únicas que tratan de adaptarse al fenómeno casi omnipresente que representa la digitalización. La demanda de mayor y mejor cualificación tecnológica de la fuerza laboral requiere de la adquisición y puesta en práctica de nuevas competencias por parte de los profesionales, quienes deben contar con una sólida base de alfabetización digital y aprendizaje permanente, tal y como defiende la CEDEFOP (2016) en su informe *The great divide: Digitalisation and digital skill gaps in the EU workforce*. En la industria 4.0, cada vez se recurre con más frecuencia a recursos y competencias TIC para afrontar los retos emergentes de una economía basada en la innovación y el crecimiento tecnológico, que deriva a su vez, en nuevas modalidades laborales, incluidas el trabajo a distancia y el e-comercio con las ventas online en alza.

Por último, la empleabilidad 4.0 también se verá afectada por el aumento significativo en el número de transiciones a las que cualquier persona deberá hacer frente a lo largo de su ciclo vital como se recoge en la figura 2. Hoy en día, estos procesos de cambio adquieren una relevancia mayor al considerarse imprescindible aprender a transitar a lo largo de la vida y en múltiples situaciones. Aunque el ser humano como tal siempre pasa por varias etapas de transición en el desarrollo de su ciclo vital, éstas se han multiplicado en los últimos años con motivo de la aceleración del cambio en nuestra sociedad: la transición académica (de escuela a escuela), la transición al mundo laboral (de la escuela al trabajo), la transición intralaboral (de un empleo a otro, del empleo al desempleo,...) y otras transiciones vitales (del trabajo a la jubilación o de familia a familia, entre otras).

Estos cuatro grandes impulsores del cambio 4.0 en el concepto de empleabilidad hacen que su complejidad aumente y no se limite exclusivamente a mantener un empleo en el tiempo. La empleabilidad es más que el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en el puesto de trabajo mediante la experiencia acumulada. Con la nueva

concepción de la Empleabilidad 4.0, el énfasis se focaliza en el aprendizaje permanente, centrándose menos en la parte de *empleo* y más en la de *competencia*. Como ya señalaba Harvey (2003), la empleabilidad del futuro debe basarse en el desarrollo de competencias críticas y reflexivas, con el objetivo de empoderar y mejorar el talento de los futuros profesionales del siglo XXI.

Es precisamente desde este último enfoque, integral y holístico, desde el que se plantea el modelo hipotético de empleabilidad del universitario en el primer artículo de esta Tesis, desde dicho modelo se pretende centrar la atención en la necesidad e importancia de proporcionar al universitario una formación integral que respete la identidad personal, profesional y social de cada uno mediante un proceso continuo de formación y orientación a lo largo de la carrera. Aunque las personas con titulación universitaria aún mantienen, comparativamente, una mejor situación en el momento de buscar, conseguir y mantener en el tiempo un empleo (EPA, 2020), no es menos cierto que el desempleo o la sobrecualificación son una dramática realidad entre los universitarios europeos, con especial incidencia en países como España (Martín-González et al., 2019; Serrano & Soler, 2015). Un ejemplo de esta realidad, es el estudio de Caballero et al. (2014) que evidencia los resultados obtenidos en la encuesta del proyecto REFLEX, donde la mayoría de graduados de países europeos (entre los que se encuentra España) reconocen “importantes carencias a este respecto en cuestiones de empleabilidad: afirman no tener las competencias necesarias que el trabajo les exige, utilizan poco las competencias adquiridas en la universidad y consideran su trabajo poco satisfactorio y exitoso según sus intereses y creencias” (p. 24).

A pesar de este escepticismo, también existe la creencia de que la demanda de educación superior aumentará a medida que la automatización y la innovación impacten en las competencias requeridas (Davies, et al., 2011; McKinsey Global Institute, 2017). Por ello, es necesario estrechar lazos entre la Educación y la Empleabilidad 4.0 para fomentar el talento de los universitarios y favorecer el proceso de inserción socio-laboral de las nuevas generaciones (ver Artículo 8). Como solución y nexo que actúe como impulsor de esta unión se propone que todo estudiante participe en un proceso de orientación 4.0. que les facilite y acompañe en la preparación y actualización continua de objetivos en su proyecto profesional y de vida.

1.3. La Orientación 4.0

Construcción del Proyecto Profesional y de Vida

La orientación, como vértice necesario entre la formación y la empleabilidad del triángulo básico en la construcción de la carrera profesional de los jóvenes trabajadores del siglo XXI, es una constante en las continuas recomendaciones de los organismos internacionales. Son diversas las estrategias propuestas a nivel europeo que se han establecido para tratar de promover políticas y prácticas de orientación permanente en los países miembros (CEDEFOP, 2006; Consejo Europeo, 2008, 2018; OCDE, 2004; OIT, 2004). Entre las más recientes, destaca la recomendación del Consejo Europeo (2018), donde se insta a los Estados miembros a “facilitar la adquisición de competencias mediante el refuerzo de los instrumentos, los recursos y la orientación en los contextos de educación, formación, empleo y otros entornos de aprendizaje para ayudar a las personas a gestionar sus itinerarios de aprendizaje permanente” (p. 5). Una recomendación que se produce diez años más tarde de la publicación del documento de referencia en la articulación de políticas de orientación en todos los países de la Unión Europea titulado *Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente*; En dicha resolución, el Consejo Europeo (2008) propone cuatro principios rectores para acompañar las transiciones a lo largo de la vida de los ciudadanos:

“favorecer la adquisición permanente de capacidades de orientación; facilitar el acceso de todos los ciudadanos a los servicios de orientación; desarrollar la garantía de calidad de los servicios de orientación, y fomentar la coordinación y la cooperación de los distintos protagonistas a niveles nacional, regional y local” (p. 3).

En esta línea, la UNESCO (2016) presenta diversas estrategias de acción para dar respuesta a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para el año 2030, entre las que destaca la importancia de crear programas de transición y servicios de orientación profesional adecuados a las nuevas necesidades y demandas del entorno laboral. Frente a este nuevo horizonte, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) también publica comunicados de forma periódica desde su constitución a finales del siglo XX, como medio privilegiado para marcar las directrices de acción en el fomento de la movilidad y la empleabilidad de los estudiantes, además de buscar el incremento de la competitividad del sistema universitario europeo a escala internacional. En todos estos comunicados e informes se pone en relieve el importante rol que desempeña la orientación universitaria para el desarrollo integral del estudiante a través de tres dimensiones clave en el aprendizaje: la personal, la académica y la profesional (Comisión

Europea, 2010). En relación con estas tres dimensiones esenciales, los comunicados más recientes a nivel europeo (European Higher Education Area, 2015, 2018) exponen la necesidad de implementar más y mejores programas de orientación especializados que faciliten la transición a la vida activa de los egresados, así como incentivar el desarrollo de competencias para la empleabilidad entre los estudiantes.

Por esta razón, no es de extrañar la creciente preocupación y acciones iniciadas desde las Instituciones de Educación Superior para potenciar y facilitar la inserción socio-laboral de sus egresados. Los esfuerzos sistemáticos para mejorar la relación entre la educación superior y el mercado laboral es ya una realidad aceptada por el conjunto de la sociedad. Ambos escenarios tienden a buscar puntos de encuentro en la empleabilidad de los universitarios como uno de los grandes indicadores de calidad de la Educación Superior. Sin embargo, estos intentos por aunar fuerzas y estrechar lazos entre el mundo formativo y laboral a través del concepto de la empleabilidad puede resultar un arma de doble filo para el universitario que, ante la complejidad y, en ocasiones, incapacidad de estas instituciones por integrar esfuerzos y encontrar soluciones entre ambos escenarios, se ven abocados a una excesiva centralidad de la empleabilidad en su persona, lo que les sitúa como principales responsables de su éxito o fracaso en el proceso de transición a la vida activa, en un desafío continuo por ser flexibles y previsores de los cambios en las dinámicas del sistema laboral (Orellana, 2018).

De esta **institucionalización de la empleabilidad** en la educación superior que abordan autores como Teichler (2015) o Tomlinson (2007) deriva toda responsabilidad de encontrar un empleo en el egresado, dejando en un segundo plano la fragmentación e inestabilidad del contexto socioeconómico y laboral; Una situación que puede generar impotencia, inseguridad o frustración entre los jóvenes universitarios a la hora de acceder a un mercado tan globalizado, competitivo y polarizado como el actual (ver Artículo 6). Los graduados son cada vez más propensos a ver cómo su futura empleabilidad recae ruda y exclusivamente sobre ellos mismos, en una época en la que ser graduado y poseer credenciales de nivel de posgrado ya no garantiza el acceso al empleo *para toda la vida*, aunque solo sea porque muchos otros graduados comparten perfiles educativos y laborales similares (Tomlinson, 2012).

La gran influencia y alcance de este mensaje sobre la institucionalización de la empleabilidad que la asienta como un indicador y factor de calidad fundamental para el éxito de cualquier universidad (Pérez-García, 2018) depende en gran medida de la proactividad e iniciativa del alumnado y provoca la invisibilización progresiva de la investigación educativa que defiende las ventajas de capacitar a los estudiantes para tomar decisiones informadas y contrastadas en un periodo de transiciones complejas. Desde las universidades, la empleabilidad es todavía una asignatura pendiente, no se

contempla como un proceso en la transición al mundo laboral, sino como un indicador de inserción, y no hay que olvidar que más allá de los indicadores económicos y laborales, la transición a la vida activa es un proceso difícil para esa generación de *Millennials* que, a pesar de alcanzar altos niveles de cualificación, se ven abocados a largos periodos de búsqueda de empleo, desajustes laborales y contratos flexibles, cuando no precarios (Levels, et al., 2014; Muja et al., 2019). Como resultado, cada vez es más habitual que los estudiantes y egresados universitarios presenten menos expectativas de seguir caminos estables o predeterminados en sus trayectorias profesionales futuras, tal y como se recoge en el Artículo 7 de esta Tesis.

Este hecho no puede ser ignorado desde las universidades, más aún cuando empresas, estudiantes y la sociedad en su conjunto, confían en el papel importante que deben desarrollar estas instituciones en el futuro laboral de calidad de sus titulados desde los medios y recursos de los que disponen (Rozano et al., 2019). Aunque cada vez el interés es mayor, las **iniciativas** desarrolladas desde el EEES no son homogéneas y presentan una amplia variedad de servicios centrados en la información y preparación para la búsqueda de empleo de los estudiantes, ofreciéndoles herramientas para afrontar procesos de selección, entrevistas de trabajo, elaboración de CV o talleres con formación complementaria en competencias transversales como liderazgo, innovación o emprendimiento (OCDE, 2004).

Estas iniciativas, aun siendo importantes, parecen insuficientes para la Comisión Europea que, a través de la organización European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN, 2015) insiste en la necesidad de promover programas completos de orientación en el ámbito de la educación superior, más allá de acciones puntuales, para lograr que los estudiantes alcancen todo su potencial y mejoren su experiencia académica, en continua correlación con su desarrollo personal y profesional. Para Sánchez-García y Suárez-Ortega (2018, p. 46), la orientación que se proporciona al universitario “no puede reducirse a una mera actuación técnica de ajuste entre las aptitudes personales y las exigencias del empleo, no se trata de aplicar un modelo de simple ajuste y reducción del problema a unos cuantos elementos simples que hay que articular, sino que hay que pensar en términos complejos y dinámicos (Puel, 2001). En esta línea, desde la European Lifelong Guidance Policy Network (2015) consideran que la orientación en las universidades debe ser entendida como la piedra angular de una mejor y más flexible capacidad de adaptación de estas instituciones a las necesidades sociales, laborales, formativas y tecnológicas de la Cuarta Revolución Industrial.

No hay que olvidar que, con algo más de un siglo de historia como disciplina profesional, la orientación ha sabido adaptarse a las exigencias de un mundo en constante cambio. Aunque surgió unida al concepto de orientación vocacional a principios del siglo XX en

Estados Unidos, los orientadores y expertos rápidamente supieron avanzar en la construcción teórica de esta disciplina para dar respuesta a las necesidades de formación, orientación y empleo de la sociedad a nivel global (consultar, por ejemplo, Heppner, Leong, & Gerstein, 2008; Howard et al., 2009; Keller & Viteles, 1937; Maree, 2012). En la actualidad, la orientación adquiere un mayor protagonismo (Pope, 2000; Savickas, et al., 2005) y entre las teorías más recientes destaca la introducción del concepto de *desarrollo de la carrera proteica* (Hall, 2004; Li, 2018), *sin límites* (Arthur, 2014) o *sostenible* (De Vos & Van der Heijden, 2015; Newman, 2011). Algunos académicos también introducen la perspectiva de autogestión profesional (De Vos, et al., 2009), del capital humano (Kuijpers, et al., 2006) o de la adaptabilidad profesional (Nazar & Van der Heijden, 2014) para hacer referencia a las nuevas complejidades a las que se enfrenta la **Orientación 4.0** en el ámbito universitario (figura 3).



Figura 3. Factores determinantes de la nueva concepción de la Orientación 4.0

La introducción de una nueva versión de la Orientación responde a nuevos desafíos que afronta dicha disciplina en las instituciones de educación superior en torno a tres grandes características e inductores del cambio en el actual contexto formativo, laboral y económico: la personalización del proceso orientador, la revolución tecnológica (con todos los avances y recursos que conlleva) y, por último, la necesidad de flexibilización y adaptación a un mundo en continuo cambio. Cada vez se introducen más términos para tratar de describir y abordar la complejidad que acompaña a la transformación del momento (Ingusci, et al., 2016; Lo Preti, et al., 2019): *Gig economy*, para hacer referencia

a trabajos esporádicos y de corta duración (Eichhorst et al., 2016), *portfolio careers*, para definir carreras caracterizadas por transiciones profesionales radicales y frecuentes (Bennett & Robertson, 2015), o *knowmads*, en alusión a los profesionales nómadas del conocimiento, personas creativas, imaginativas e innovadoras que pueden trabajar con casi cualquier persona, en cualquier momento y en cualquier lugar (Moravec, 2013), son solo algunos de estos ejemplos.

Ante este intento por acotar la complejidad que transfiere la 4IR al mundo laboral con nuevos términos, la base común de la introducción de estos y otros nuevos conceptos es la evidencia de que hoy en día, el desarrollo lineal e ininterrumpido de las carreras profesionales ha dado paso a la construcción activa de una carrera que presentará diferentes pautas en el camino, con saltos e interrupciones intermitentes. Como destacan Williams y Srnicek (2017), además de esfumarse el trabajo seguro para toda la vida, la posibilidad de ejecutar diversas actividades en entornos complejos se ha convertido en un valor al alza en el actual mercado de trabajo.

No podemos olvidarnos del impacto que generan las nuevas tecnologías en la 4IR comentados con anterioridad y cómo esta transformación puede otorgar también, mayor libertad a las personas a la hora de decidir dónde, cuándo y cómo trabajan y/o estudian (Menon, 2019). Tal diversidad e incremento de la opcionalidad en el sistema formativo y laboral junto con el acceso a tantos y tan variados recursos, puede aumentar la complejidad que acompaña a cualquier proceso de decisión y construcción de planes de futuro (Echeverría & Martínez-Clares, 2018), generando cierto temor e inquietud ante los momentos de transición.

Muchos estudiantes, especialmente aquellos con poca o ninguna experiencia laboral, toman decisiones en el ámbito formativo y laboral bajo esta nube de incertidumbre que dificulta su toma de decisiones, pensando cómo les afectará a su futuro profesional o bien sobre la probabilidad de tener éxito en este campo o si la carrera elegida se alineará con sus competencias, preferencias e intereses. Es precisamente en este momento de dudas y cambios cuando más se precisa de un completo proceso de Orientación 4.0 que complementa los dos vértices del triángulo explicados con anterioridad. Tal y como indican Echeverría y Martínez-Clares (2018), la orientación requerida en la 4IR está llamada a potenciar el desarrollo de aquellas competencias necesarias para que la persona - en este caso los estudiantes - identifique, elija y/o reconduzca las alternativas personales, académicas y profesionales, acordes con su potencial y proyecto vital y en continuo contraste con las ofertas del entorno socio-laboral y formativo.

Durante la experiencia académica del universitario (donde se incluye tanto el periodo preuniversitario de elección de carrera como el periodo posterior a su finalización), el estudiante debe reflexionar sobre sus competencias, intereses y preferencias,

contrastarlas con su contexto y tomar sus propias decisiones adoptando un papel activo en el logro de objetivos realistas y flexibles. Todo ello a partir de un proceso de orientación que permita acompañar al alumnado en la construcción del **Proyecto Profesional y Vital** (en adelante PPV) y su puesta en marcha “en un mundo en el que irá encontrando resistencias, al tiempo que oportunidades que ha de saber cómo aprovechar positivamente para su crecimiento y desarrollo profesional/vital” (Sánchez-García & Suárez-Ortega, 2018, p. 39).

Orientar a los estudiantes para que inicien un proceso continuo de reflexión sobre sus estudios y experiencia laboral es el primer paso para aprender a enfocar y proyectar su futuro (Helyer & Lee, 2014; Vergara Wilson & Gallardo, 2019). Porque no es solo la posesión de conocimientos o de un título lo que va a definir a un graduado en su transición a la vida activa, sino su capacidad para articularlos, ponerlos en valor, reflexionar y aplicarlos en diferentes contextos y puestos de trabajo (Tomlinson, 2012). Más aún cuando la clave en el proceso de inserción socio-laboral de los universitarios se centra en alcanzar una ventaja posicional en un mercado laboral globalizado con perfiles académicos muy similares entre sí. En esta búsqueda de marca personal, los universitarios deben agrupar en forma de proyecto y a través de la narrativa como principal estrategia, sus fortalezas, características, logros, competencias así como los objetivos y credenciales deseadas (ver Propuesta de intervención). De ahí la importancia de aprender a construir proyectos como una actividad consustancial a la existencia humana, cuya aplicación representa una estrategia de acción clave desde una visión holística e integral de la Orientación 4.0.

Para comprender realmente la orientación como eje vertebrador que complementa y articula el triángulo formación-orientación-empleo, las universidades deben superar un sistema centrado en los resultados de inserción laboral de sus egresados para hacer frente a los nuevos retos que plantea la 4IR, donde se valora más la innovación, la creatividad y la capacidad de pensar más allá de lo preestablecido (Fundación Adecco, 2020). Por esta razón, se considera interesante para el avance y mejora del conocimiento de la empleabilidad de los universitarios complementar estos informes periódicos sobre inserción laboral con otros estudios que permitan conocer la perspectiva y proyección de estos jóvenes en relación con un contexto de actividad futura. De esta forma, como indica Dávila (2015), se podrá perfeccionar y/o plantear nuevos programas de orientación universitaria, además de comprender mejor las actuales trayectorias en la transición escuela-trabajo y las diferentes formas en las que las nuevas generaciones abordan el proceso de inserción socio-laboral en un contexto de transformación tecnológica capitaneada por la Cuarta Revolución Industrial y en la antesala de la Quinta Revolución Industrial.

1.4. Investigaciones previas

Antecedentes y punto de partida de la investigación

La gran transformación estructural que acompaña a la incursión de la 4IR descrita hasta el momento cambia radicalmente el escenario social, formativo y profesional de la población en general, con especial incidencia sobre los colectivos más vulnerables, entre los que actualmente se encuentran las nuevas generaciones. Dicha transformación demanda, a su vez, de más y mejor atención desde los servicios de orientación para dejar atrás una época en la que tanto las trayectorias profesionales como vitales se experimentaban de forma continuada y previsible. Una vez identificada esta necesidad, empiezan a surgir tanto a nivel nacional como internacional, distintas agencias y organismos de evaluación de calidad de la Educación Superior que, entre otros objetivos, pretenden impulsar estudios que analicen los **datos relativos a la inserción laboral** de los universitarios, entendida como un factor de calidad, para proponer nuevos programas de educación y orientación que faciliten el acceso al mercado productivo de estos jóvenes.

Aunque tradicionalmente estas agencias de evaluación se han centrado más en el análisis de la producción científica para determinar la calidad de una Institución de Educación Superior (Musí-Lechuga, et al., 2009), la tendencia actual abarca un concepto más amplio de la calidad que incluye todos los programas, agentes e iniciativas que están involucrados y se desarrollan en una universidad para determinar dichos estándares. Parte de este cambio de tendencia se debe, en gran medida, a la gran transformación que ha experimentado el sistema universitario a nivel global y a la creación de redes internacionales como *European Association for Quality Assurance* (ENQA) o *International Network for Quality Assurance Agencies* (INQAAHE). Ambas agencias internacionales de evaluación se fundaron a finales del siglo pasado con el objetivo de aunar y difundir información relevante acerca de la evaluación, mejora y mantenimiento de la calidad en la Educación Superior en el ámbito europeo.

En el contexto extracomunitario, también aparecen ejemplos de agencias de este tipo, como la *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA) que depende del Departamento de Educación de EE.UU. (Hegji, 2017) o la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), conformada por las agencias de estos países, entre otras, CONEAU en Argentina, CONAES en Brasil o ANECA en España. En todos estos casos, las redes constituidas por las diferentes agencias de evaluación de la calidad facilitan la transparencia de los resultados de las universidades en materia de inserción al mercado laboral de los egresados, entre otros muchos indicadores.

En el ámbito nacional destaca la creación de la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU) en el año 2006 con el fin de promover la colaboración entre agencias y contribuir a su desarrollo. Desde entonces, la REACU ha desarrollado diferentes iniciativas entre las que merece especial atención la propuesta elaborada en 2012 sobre **qué indicadores** deben utilizarse en estas agencias y en el conjunto de las universidades de la geografía española para medir la inserción laboral de los titulados universitarios. En este documento participan todas las agencias que conforman la red y establecen, por un lado, un conjunto de indicadores clave que se deben incluir en cualquier cuestionario que pretenda medir la inserción laboral de los egresados y, por otro lado, unos indicadores voluntarios, cuya incorporación dependerá de las características y objetivos específicos de cada institución (tabla 2).

Tabla 2. Propuesta de indicadores de inserción laboral en las universidades.

Indicadores clave	Indicadores voluntarios
○ Tasa de afiliación a la Seguridad Social ○ Tasa de empleo ○ Proporción de desempleados registrados en Servicios Públicos de Empleo ○ Tasa de paro ○ Tasa de adecuación del puesto de trabajo al nivel universitario ○ Tasa de adecuación del puesto de trabajo a la titulación universitaria específica	○ Tasa de temporalidad de los contratos registrados ○ Tasa de temporalidad ○ Tiempo medio para encontrar primer empleo ○ Tiempo medio para encontrar primer empleo relacionado con la titulación ○ Salario medio ○ Grado de satisfacción con el trabajo actual ○ Satisfacción con los estudios ○ Satisfacción la universidad ○ Tasa de temporalidad de los contratos registrados

Fuente: REACU (2012)

Todos los indicadores que se recogen en la tabla 2 demuestran una doble limitación de los estudios e informes que se publican desde las agencias de evaluación de la calidad de la Educación Superior y desde las propias universidades en materia de inserción laboral. De acuerdo con esta propuesta, dichos informes se centran únicamente en medir la inserción laboral en términos económicos que incluyen la afiliación a la Seguridad Social o la tasa de empleo y paro, mientras que dejan en un segundo plano (denominado *voluntario*), la satisfacción o la calidad del empleo e incluso, en un tercer plano más olvidado todavía, aspectos coadyuvantes e intrínsecos como el propio proceso que experimentan hacia la inserción socio-laboral o los servicios de orientación recibidos.

Además, estos indicadores también evidencian, en concordancia con la priorización que hacen de los factores económicos, que los participantes objeto de estudio serán, en su mayoría, los egresados universitarios, sin atender la visión de los estudiantes de estas instituciones u otros agentes implicados en la inserción socio-laboral, como empleadores o docentes.

Como muestra del uso mayoritario de dichos indicadores, la tabla 3 recoge, de forma resumida, una selección de estos **informes** de inserción laboral que, debido a la ingente cantidad de documentos disponibles, se decide elaborar con aquellos documentos de mayor impacto que se han publicado durante los últimos cinco años (2015-2020) en los países objeto de estudio de la presente Tesis Doctoral. Entre estos ejemplos, encontramos los últimos informes presentados por instituciones públicas como el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del gobierno de España o el Istituto Nazionale di Statistica del gobierno de Italia, junto con otros organismos privados como National Association of Colleges and Employers (en Estados Unidos), la Fundación Conocimiento y Desarrollo (en España) o la Cámara Argentina de Comercio y Servicios (CAC).

Tabla 3. Informes de inserción laboral de universitarios 2010-2020.

TÍTULO DEL INFORME	 INSTITUCIÓN  PAÍS  AÑO	POBLACIÓN	ÁREAS ANALIZADAS
Las universidades españolas: Una perspectiva autonómica 2019	 Fundación Conocimiento y Desarrollo  España  2020	Egresados	Tasa de afiliación, porcentaje de autónomos, tipo de contrato, tipo de jornada laboral, grupo de cotización, base de cotización anual a la Seguridad Social.
La inserción laboral de las tituladas y titulados de la Universidad Autónoma de Madrid del curso 2017/2018	 Universidad Autónoma de Madrid  España  2020	Egresados	Acceso al primer empleo, situación laboral actual, último empleo, perfil y formación del egresado, valoración de los estudios, servicios ofrecidos por la universidad en materia de empleo y empleabilidad.
Informe de Inserción Laboral de la Universidad de Jaén 2020	 Universidad de Jaén  España  2020	Egresados	Tasa de paro, tasa de sobre-cualificación, características primer empleo, influencia de la formación y factores relacionados con la experiencia académica para favorecer la inserción.
Inserción laboral Grado. Titulados curso 2017-18.	 Universidad Politécnica de Madrid  España  2020	Egresados	Razones para la elección de los estudios, titulación y ampliación de estudios, Mundo laboral, Búsqueda de empleo, Situación laboral y contractual, Ámbitos de actividad. Valoración, Expectativas de los desempleados, Satisfacción de la formación recibida en la UPM.
Estudio de Inserción Profesional Universidad Carlos III de Madrid Promoción 2018	 Fundación Universidad Carlos III  España  2020	Egresados	Valoración del primer empleo, tamaño y tipo de la organización, sectores con mayor incorporación de egresados, evolución de la inserción laboral y satisfacción con la formación universitaria.
Employment Outcomes Survey Report. Class of 2019: graduate and undergraduate.	 Career Development Center (University of New Haven)  Estados Unidos  2020	Egresados	Resultados profesionales (empleo a tiempo complete, empleo a tiempo parcial, formación continua, servicio militar, servicio de voluntariado).
XXII Indagine Condizione occupazionale dei Laureati. Rapporto 2020	 Consorzio Interuniversitario Alma Laurea  Italia  2020	Egresados	Situación laboral actual, tasa de empleo y desempleo, acceso a un empleo relacionado con la formación universitaria, influencia de otros factores en el proceso de inserción (nota media, experiencia laboral durante los estudios o formación de los progenitores).

Estudio de análisis y prospectiva de empleabilidad de los estudiantes y egresados por la Universidad Politécnica de Madrid	 Universidad Politécnica de Madrid  España  2019	Egresados, profesores y empleadores	Egresados: satisfacción sobre su inserción en el mercado laboral. Empleadores: satisfacción y visión. Prospectiva profesional y perfiles emergentes (competencias más demandas) El profesorado de la UPM
Inserción laboral de titulados y tituladas de la UPV 2017-2018	 Universidad Politécnica de Valencia  España  2019	Estudiantes y egresados	Situación laboral al finalizar los estudios y durante los mismos, actividades realizadas durante los estudios (prácticas en empresas, estancias internacionales, actividades solidarias y de voluntariado, becas de colaboración UPV y trabajo en la Fundación Servipoli.
First Destination Report 2019	 Center for Career Development (University of Notre Dame)  Estados Unidos  2019	Egresados	Primera actividad tras la graduación; situación laboral actual (salario, condiciones laborales, ubicación geográfica, sector empresarial).
Inserción laboral de los egresados en el curso 2016-2017. Informe de Universidad	 Oficina de Evaluación y Calidad (Universidad de León)  España  2019	Egresados	Perfil del egresado, información laboral actual, competencias adquiridas y relevancia para su futuro profesional, satisfacción con la formación.
Inserción laboral de los egresados universitarios curso 2013-14 (análisis hasta 2018)	 Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades  España  2019	Egresados	Tasa de afiliación, porcentaje de autónomos, tipo de contrato, tipo de jornada laboral, grupo de cotización, base de cotización anual a la Seguridad Social.
L'inserimento professionale dei dottori di ricerca. Anno 2019	 Istituto Nazionale di Statistica (Istat)  Italia  2019	Egresados	Características sociodemográficas de los individuos, Condición de trabajo, Transición universidad-trabajo, Formación, Movilidad social y territorial
First Destinations for The College Class of 2018: Findings and Analysis	 National Association of Colleges and Employers (NACE)  Estados Unidos  2019	Egresados	Situación laboral actual y modalidad de empleo (tiempo parcial/completo, por cuenta propia o ajena), perfil académico y formación posterior a la formación inicial en la universidad, ingreso en el servicio militar o voluntariado, salario e ingresos de los egresados.
Informe CyD 2018. La contribución de las universidades españolas al desarrollo	 Fundación Conocimiento y Desarrollo  España  2019	Egresados, empleadores y responsables	Acceso al primer empleo, formación permanente de los universitarios, oferta y demanda de empleos de alta cualificación, valoración de los empleadores, programas universitarios para impulsar la inserción laboral de los estudiantes.

		de las universidades	
Itinerarios de inserción laboral y factores determinantes de la empleabilidad: formación universitaria versus entorno	 Fundación BBVA  España  2018	Población activa (por nivel educativo)	Factores macro y micro económicos de la inserción laboral, perfil formativo (adecuación de los estudios al empleo, especialización productiva y sobrecualificación), valoración subjetiva de los titulados, análisis econométrico de la inserción laboral.
Una aproximación a la calidad del empleo de los universitarios y las universitarias	 Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios (OEEU)  España  2018	Egresados	Miden la calidad del empleo de los universitarios a partir de 10 elementos: calidad intrínseca del trabajo; cualificaciones; igualdad entre hombres y mujeres; salud y seguridad en el trabajo; flexibilidad; inclusión y acceso; organización y conciliación; diálogo social y participación de los trabajadores; diversidad y no discriminación; rendimiento y productividad.
La inserció laboral dels graduats i graduades de les universitats catalanes 2017	 Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU)  España  2018	Egresados	Condiciones laborales de los egresados (ocupación, adecuación a la formación, contrato tiempo parcial o completo, satisfacción, sector público o privado, etc.); el proceso de encontrar trabajo (tiempo, vía de acceso); movilidad; satisfacción y calidad de la formación universitaria; continuación de los estudios.
First Destinations for The College Class of 2017: Findings and Analysis	 National Association of Colleges and Employers (NACE)  Estados Unidos  2018	Egresados	Situación laboral actual y modalidad de empleo (tiempo parcial /completo, por cuenta propia o ajena), perfil académico y formación posterior a la formación inicial en la universidad, ingreso en el servicio militar o voluntariado, salario e ingresos de los egresados.
Encuesta sobre inserción laboral de egresados del sistema universitario de Aragón	 Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (ACPUA)  España  2018	Egresados	Situación laboral actual (búsqueda de empleo, vías de acceso, tiempo de transición, condiciones laborales, empleabilidad desagregada); formación (complementaria, competencias para el empleo, satisfacción con la titulación y la universidad); relación de la actividad laboral con la formación de Grado.
La inserción laboral de los titulados de la Universidad de Murcia. Informe de 2017. Cursos 2013/14-2014/15	 Observatorio de Empleo (Universidad de Murcia)  España  2018	Egresados	Opinión y satisfacción de los titulados, la primera inserción laboral y el empleo actual en el momento de realizar la encuesta.
Radiografía de los universitarios en Argentina	 Cámara Argentina de Comercio y Servicios (CAC)  Argentina	Egresados	Número y distribución de graduados por titulación, carreras con mayor tasa de graduación y comparativa internacional.

	 2018		
Ocupabilitat i competències dels graduats recents. L'opinió d'empreses i institucions. Principals resultats de l'estudi d'ocupadors 2014.	 Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU)  España  2017	Empleadores	Características de los empleadores; contratación de recién graduados (factores, dificultades, características); competencias de los recién graduados; formación en la empresa; colaboración entre la universidad y la empresa o institución.
I percorsi di studio e lavoro dei diplomati e dei laureati. Indagine 2015 su diplomati e laureati 2011	 Istituto Nazionale di Statistica (Istat)  Italia  2016	Egresados	Características sociodemográficas de los individuos, Condición de trabajo, Transición universidad-trabajo, Formación, Movilidad social y territorial
Estudo da inserção laboral dos titulados no sistema universitario de Galicia 2012-2013	 Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG)  España  2016	Egresados	Datos académicos (titulación, duración de los estudios, otras titulaciones, movilidad, conocimiento de idiomas); acceso al empleo (proceso de búsqueda, tiempo, vías de acceso); situación actual; empleo actual (lugar de trabajo, modalidad de contratación, salario, funciones, competencias); satisfacción con el itinerario académico.
Encuesta de Inserción Laboral de los Titulados Universitarios EILU-2014	 Instituto Nacional de Estadística (INE)  España  2016	Egresados	Educación y aprendizaje del titulado, proceso de incorporación al mercado laboral, distancia entre empresa y empleado, movilidad del titulado.
Educación Superior en Iberoamérica: Informe Nacional Argentina 2016	 Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)  Argentina  2016	Egresados	Principales tendencias y cambios en la graduación de la educación superior, relación entre educación superior y mercado laboral (tasa de empleo, tasa de desocupación, tasa de empleo en el sector informal, tasa de empleo precario).
Estadísticas sobre opinión de egresados de Grado 2014 de la UNC	 Programa de Estadísticas Universitarias (Universidad Nacional de Córdoba)  Argentina  2015	Egresados	Características sociodemográficas, empleo a tiempo completo y/o parcial, competencias adquiridas durante la formación, continuidad de los estudios, valoración de la formación universitaria.
First Destinations for The College Class of 2014: Findings and Analysis	 National Association of Colleges and Employers (NACE)  Estados Unidos  2015	Egresados	Situación laboral actual y modalidad de empleo (tiempo parcial /completo, por cuenta propia o ajena), perfil académico y formación posterior a la formación inicial en la universidad, ingreso en el servicio militar o voluntariado, salario e ingresos de los egresados.

Estos son solo algunos de los ejemplos más recientes en los informes publicados por instituciones público-privadas para realizar un seguimiento sistemático sobre la inserción laboral de los egresados, especialmente relacionados con los resultados empíricos de consecución de un empleo y adecuación de su formación a los requerimientos laborales tras acceder a su primer empleo. El **propósito general** y compartido por la mayoría de estos estudios es proporcionar información objetiva sobre la incorporación de los universitarios al mercado de trabajo, con la intención por un lado, de mejorar el perfil académico-profesional del titulado como elemento central para el diseño de los programas formativos y por otro, de ayudar a estudiantes, titulados y otros actores en la toma de decisiones en lo que concierne a esta cuestión (Jiménez, 2009).

A partir de la generalización y extensión de estos estudios por parte de las agencias de calidad y de las propias universidades, junto con la relevancia que adquiere la inserción socio-laboral y la consecuente empleabilidad de los jóvenes en la actualidad para el sistema económico de las sociedades avanzadas, otras organizaciones y fundaciones privadas también deciden enfocar sus acciones hacia el análisis de los resultados de inserción laboral de los estudiantes tras finalizar su formación inicial. Este es el caso de la Fundación Bancaja que, a través del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE), pone en marcha el proyecto Capital Humano para medir las relaciones que se establecen entre dicho capital y el crecimiento económico, el desarrollo regional, la inserción laboral y el bienestar social. Por su parte, la Fundación BBVA publica en 2018 el informe “Itinerarios de inserción laboral y factores determinantes de la empleabilidad: formación universitaria versus entorno” con el que pretende construir un indicador sintético de inserción que combina el nivel de empleo (tasa de afiliación a la Seguridad Social), la adecuación del empleo a la formación (proporción de afiliados empleados en puestos que requieren formación universitaria) y los ingresos (base de cotización a la Seguridad Social).

Aunque menos numerosos, también existen algunos ejemplos de informes en la tabla 3 que comienzan a incorporar la perspectiva de otros actores implicados en la inserción laboral, principalmente empresarios y empleadores. Este es el caso de la AQU que, en 2017, con el informe titulado “Ocupabilitat i competències dels graduats recents. L’opinió d’empreses i institucions” cuyo objetivo es proporcionar información de la visión de los empleadores de Cataluña sobre las competencias y la formación de los recién graduados universitarios, o el “Informe CyD 2018: La contribución de las universidades españolas al desarrollo” de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (2019), que abarca las opiniones y valoraciones de egresados y empleadores e incluye un análisis de los programas que se realizan desde las universidades para promover la empleabilidad de los estudiantes.

De una manera u otra y a pesar de la gran variedad de contenidos y metodologías que se aplican a la hora de analizar estos resultados, en la actualidad la mayoría de universidades, con especial incidencia en el contexto español, realizan de forma periódica encuestas para conocer la situación laboral de los egresados (entre uno y cinco años tras finalizar su formación inicial en la universidad) como un indicador clave para medir, a su vez, la calidad de la institución. Recientemente, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2019) también establece un plan estratégico para 2019-2023 con el que pretende centrar la atención en el análisis de la empleabilidad y el acceso al mercado laboral de los titulados universitarios para realizar la evaluación de los títulos y de los sistemas de aseguramiento de la calidad.

Entre estos informes se ve reflejado cómo, durante el último lustro, la empleabilidad de los graduados se ha situado en el centro de la agenda de la Educación Superior (Smith et al., 2018) y se aprecia un crecimiento exponencial de este tipo de estudios en la revisión de la bibliografía, con independencia del carácter público-privado de las universidades o del país en el que se ubique; Aun no existiendo una armonización internacional a nivel estadístico ni a nivel estatal entre las diferentes universidades, otros organismos como Eurydice (2014) o la propia Comisión Europea (2017) también contribuyen al avance de este ámbito de estudio con sus datos y publicaciones sobre la inserción laboral de los egresados. Los **Artículos 8, 9 y 10** que comprende esta tesis, abordan diferentes factores que inciden, de manera más o menos directa, en como el universitario experimenta su camino hacia la inserción socio-laboral, situando la satisfacción del estudiantado como un indicador clave a tener en cuenta a lo largo de todo el proceso.

Asimismo, existen **otras tesis doctorales** centradas en esta temática que por su amplitud, se recogen de forma resumida en la tabla 4. Las tesis que aparecen en esta tabla responden a un doble criterio de búsqueda: por un lado, aquellas publicadas en los últimos diez años (2010-2020) y por otro, que entre sus objetivos, hiciesen alusión a la inserción laboral y/o la empleabilidad del alumnado universitario, con independencia del país donde se hubiese publicado y realizado dicha tesis doctoral.

Tabla 4. Tesis sobre inserción laboral/empleabilidad de universitarios entre 2010-2019

TÍTULO	☒ AUTOR  AÑO PUBLICACIÓN  UNIVERSIDAD  DEPARTAMENTO	OBJETIVOS	MUESTRA
Employability of university graduates The role of academic competences, learning and work experience in the successful transition from university to working life.	☒ Tuononen, T.  2019  University of Helsinki  Studies in Education	Explorar la empleabilidad de los graduados universitarios y la transición a la vida laboral a través de una interrelación entre el desarrollo de competencias de los graduados, los enfoques de aprendizaje utilizados, la valoración sobre su utilidad y la experiencia laboral previa.	1023 cuestionarios y 83 entrevistas a graduados tres años después de finalizar su formación.
The paradox of 'developing' employability: A study of physics students' engagement with their graduate prospects.	☒ D'Silva, S. N.  2019  University of Leed  School of Physics and Astronomy & School of Education	Esta investigación aborda una limitación en la comprensión de los factores que influyen en los procesos de toma de decisiones de los jóvenes a medida que avanzan de un grado a sus trayectorias futuras.	Estudio longitudinal basado en la narrativa durante 18 meses con ocho estudiantes desde el comienzo de su último año en su título de física hasta seis meses después de su graduación.
Constructing early graduate careers: navigating uncertainty in transition	☒ Christie, F.  2018  Lancaster University  Social Sciences	Conocer el significado que los graduados le confieren al inicio de su carrera profesional en un mercado laboral incierto.	296 graduados de Artes, Artes Creativas, Humanidades, Negocios y Derecho de la Universidad de Lancaster (Reino Unido)
Estudio de la inserción laboral de egresados universitarios prevencionistas y su influencia en el ámbito de los riesgos psicosociales (relación con la nueva formación universitaria del EEES)	☒ Morán Redondo, F.  2017  Universidad Camilo José Cela  Economía, empresa y finanzas	Determinar la influencia de la inserción en el mercado laboral de los egresados universitarios en el campo de la Prevención de Riesgos Psicosociales una vez implantado el Espacio Europeo de Superior.	2622 alumnos de los másteres oficiales universitarios de prevención de riesgos laborales

Conducta vocacional de titulados universitarios con discapacidad activos laboralmente y su relación con la inserción y satisfacción laboral	 Segura García, M. Á.  2017  Universidad de Almería  Psicología	Identificar las principales características de la conducta vocacional de sujetos con discapacidad universitarios con empleo y comprobar su relación con el proceso de inserción y la satisfacción laboral de estos.	73 trabajadores con titulación universitaria y con discapacidad activos laboralmente
Análisis del perfil del pedagogo y su inserción laboral en la provincia de Granada, desde la perspectiva de los ámbitos de actuación profesional	 Tallón Rosales, S.  2017  Universidad de Granada  Didáctica y Organización Escolar	Conocer qué percepciones existen de la figura del pedagogo en el ámbito universitario y empresarial. Analizar las salidas profesionales del pedagogo y su inserción laboral.	334 estudiantes desde primero hasta cuarto de grado en pedagogía. 8 profesionales del ámbito de actuación de un pedagogo.
Aplicación de una metodología didáctica a estudiantes de ingeniería mecánica para mejorar su empleabilidad e inserción laboral	 García Alonso, J. M.  2016  Universidad de Extremadura  Expresión gráfica	Llevar a cabo y analizar mejoras que faciliten a los estudiantes la adquisición de competencias profesionales y transversales para mejorar su empleabilidad e inserción laboral. Todo ello, empleando como método formativo el aprendizaje orientado/basado en proyectos, apoyándose en el ApS y en la DTD.	120 egresados universitarios (con al menos 6 meses de experiencia laboral) y a 12 empleadores (desde Pymes hasta grandes empresas multinacionales)
Formación pregrado, postgrado e inserción laboral de los titulados en Terapia Ocupacional en la Universidad de Málaga	 Sáez Parrado, M.  2016  Universidad de Málaga  Fisioterapia	Conocer y analizar la inserción laboral de los titulados en Terapia Ocupacional por la Universidad de Málaga.	62 egresados de la titulación de Terapia Ocupacional en la Universidad de Málaga durante los años 2009 y 2014.
Enhancing graduate employability: a study of stakeholder perceptions of employability policy and its translation into university strategy.	 Priest, R.  2016  University of Warwick  Education Studies	Conocer las percepciones de las partes interesadas sobre la implementación de la política que adopta un enfoque integrado para mejorar la empleabilidad de los graduados.	14 entrevistas con empleadores 63 encuestas a estudiantes de 5 universidades diferentes 2 grupos de discusión personal académico 8 entrevistas a responsables políticos vinculados a la educación superior

A Critical Review of Graduate Employability Skills: Lessons from the Maltese Experience	 Thake, A. M.  2016  University of Bath  Social and Policy Sciences	Este estudio examina cómo los actores institucionales interpretan, influyen y responden a la disponibilidad de competencias en el mercado laboral para los graduados.	70 responsables políticos, representantes de la universidad, empleadores y asociaciones profesionales
Análisis de la felicidad, resiliencia y optimismo como factores emocionales en la inserción laboral de los universitarios	 Galiana Lapera, D. R.  2015  Universidad Miguel Hernández de Elche  Estudios económicos y financieros	Conocer las características y elementos que tienen lugar en el proceso de inserción laboral de los universitarios a la hora de afrontar su primer proceso de búsqueda de empleo, en especial la influencia que tiene la felicidad, así como la resiliencia y el optimismo en el éxito del proceso de transición de la universidad al mundo laboral.	1301 titulados que finalizaron sus estudios, y fueron entrevistados un año después.
Inserción profesional y gestión de la carrera de titulados en Pedagogía	 Llanes Ordóñez, J.  2015  Universidad de Barcelona  Pedagogía	Conocer la inserción socio-profesional y las competencias de gestión de la carrera de los pedagogos para el contexto catalán	666 pedagogos desde su graduación hasta los primeros tres años en el mercado de trabajo (desde 2001 hasta 2011)
Análisis del Impacto de las Competencias de Empleabilidad en el Empleo de los Titulados Universitarios en España	 Martín González, C. M.  2015  Universidad Autónoma de Madrid  Economía y Hacienda Pública	Analizar el impacto de las competencias genéricas que poseen los titulados en las universidades españolas en la probabilidad de tener un empleo tras un plazo de cinco años desde la finalización de los estudios.	13006 titulados universitarios de que finalizaron sus estudios en el curso 2009/2010 en alguna universidad española.
La empleabilidad de los jóvenes como facilitadora de la obtención de empleos de calidad	 Gamboa Navarro, J. P.  2013  Universidad de Valencia  Psicología Social	Determinar si la empleabilidad de los jóvenes facilita la obtención de empleos de calidad. En este sentido, se pretende identificar si la empleabilidad tanto a nivel percibido, como a nivel de las dimensiones que la constituyen predice la calidad del empleo medida a través de un conjunto amplio de indicadores.	Dos muestras de 1319 y 1885 jóvenes entre 16 y 30 años con empleo 6988 titulados universitarios que llevaban entre dos y cinco años en el mercado laboral.

El ajuste entre formación y empleo de los universitarios en España	☒ Rodríguez Esteban, A.  2013  Universidad de León  MIDE	Describir la calidad de la empleabilidad de los universitarios españoles, a través de la identificación de las variables que mejor predicen el ajuste laboral de tipo horizontal.	5448 egresados de nacionalidad española disponibles en la base de datos de la encuesta REFLEX.
Investigating Employability: the Perspective of the Business School Graduate	☒ Louise Jackson, V. L.  2013  University of Liverpool  School Business	Investigar y analizar la percepción sobre el desarrollo de la propia empleabilidad que tienen los graduados en ciencias económicas en el actual mercado laboral.	9 empleadores 186 graduados de la facultad de economía
Universidad y mercado de trabajo en Cataluña: un análisis de la inserción laboral de los titulados universitarios	☒ Navarro Cendejas, J.  2013  Universidad Autónoma de Barcelona  Sociología	Conocer los factores sociales que configuran los resultados de inserción de los titulados en Cataluña y el impacto que ha podido ejercer la crisis económica en los indicadores de inserción laboral.	Explotación de las encuestas elaboradas por AQU Cataluña en 2008 y 2011, dirigidas a graduados de universidades catalanas, cuatro años después de finalizar
Competencias socio-emocionales en la inserción laboral del egresado universitario	☒ Cantero Vicente, M. P.  2012  Universidad de Alicante  Psicología evolutiva y de la educación	Establecer la relación entre los aspectos personales (vinculados a competencias socio-emocionales) y los conocimientos técnicos (evidenciados en el rendimiento académico) con el desempeño profesional y, en particular, con la inserción laboral de los estudiantes universitarios.	339 egresados, tres años después de finalizar sus estudios universitarios
Estudio sobre la inserción laboral de los egresados de magisterio de educación física de la Universidad de Sevilla	☒ Campos Mesa, M. C.  2010  Universidad de Sevilla  Educación física y deporte	Conocer la realidad laboral de los Egresados de Magisterio de la especialidad de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.	104 egresados de Magisterio de la especialidad de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla desde 1999 hasta 2004

La recopilación de todas estas tesis doctorales permite dilucidar cómo el éxito de los estudiantes a la hora de acceder a un empleo no sólo depende de la formación recibida, sino también de sus circunstancias y actitudes, como analiza la tesis de Galiana Lapera (2015) en relación con los factores emocionales, pero también, del contexto social y económico en el que se encuentran (Navarro Cendejas, 2013), de las competencias que adquieren y demuestran los egresados en la práctica profesional (Thake, 2016) o de **diferentes perspectivas** e indicadores que miden la empleabilidad de los mismos (Gamboa Navarro, 2013). Por lo tanto, en el estudio de la inserción laboral de los estudiantes de educación superior resulta interesante ampliar la perspectiva de análisis e incluir diversos factores del estado de la formación, la economía y del mercado de trabajo, así como de las formas en las que estos operan a nivel local, nacional e internacional, en línea con las aportaciones de importantes autores reconocidos en este campo de estudio (Harvey, Locke & Morey, 2002; Little, 2003; Hager & Holland, 2006; Watts, 2006).

Otro aspecto a destacar en la tabla 4 sobre algunas de las tesis más recientes que analizan la inserción laboral de los universitarios aparece la gran disparidad de departamentos y ámbitos de estudio que abordan dicha temática. Dentro de las ciencias sociales como gran rama del conocimiento, estas tesis nacen de inquietudes en el ámbito de la educación, la psicología, la sociología e incluso, de economía y finanzas. Una muestra más del carácter interdisciplinar de la inserción laboral en el contexto universitario que multiplica sus estudios a lo largo y ancho de los equipos de investigación, incluyendo diferentes visiones y fundamentaciones teóricas para tratar de explicar un fenómeno complejo con numerosas aristas y perspectivas de análisis.

A pesar de todos estos estudios, tesis, informes, publicaciones periódicas y el amplio debate académico existente entre educación y mundo del trabajo, no se puede afirmar que exista un cuerpo de conocimiento sistémico sobre dicha relación. De acuerdo con Marín Dueñas (2013), este fenómeno no puede interpretarse únicamente a través de una sola teoría debido a las relaciones directas e indirectas que se establecen entre numerosos factores y, por lo tanto, el análisis e interpretación de los resultados sobre los universitarios en el acceso a su primer empleo requiere de diversos enfoques o teorías a fin de contrastar argumentos, categorías y variables que habiliten explicaciones más amplias y satisfactorias acerca de este objeto de estudio.

Desde una visión más amplia de las funciones de la universidad dirigido hacia un enfoque de formación integral de sus estudiantes, es importante evitar los movimientos pendulares entre orientar todos los estudios a la inserción laboral, es decir, caer en un exceso de profesionalismo, o bien, prescindir totalmente de la relación con el mercado laboral hasta convertir la universidad en centros exclusivamente academicistas (Vidal,

2003). En esta búsqueda de equilibrio entre la inserción laboral y la formación recibida, es preciso contar con la participación de todos los actores implicados en este proceso, y no sólo a través de encuestas dirigidas a los propios graduados años después de finalizar sus estudios. Según Knight & Yorke (2002) los contenidos que surgen en torno a la empleabilidad y al proceso en sí, de inserción socio-laboral, no pueden ser abordados desde una perspectiva única, pues éstos se construyen a partir de múltiples actores sociales.

Al profundizar en la muestra de las tesis analizadas y demás informes presentados anteriormente, existe una predominancia de la voz de los egresados al analizar la inserción laboral tras finalizar la formación en la universidad. Aún siendo necesaria su visión y aportaciones sobre dicha temática como uno de los grandes actores protagonistas, no hay que olvidar la amplitud del concepto y de agentes que pueden y deben ser tenidos en cuenta en el análisis y planteamiento de propuestas de mejora.

La mayoría de las tesis (Christie, 2018; García Alonso, 2016; Morán Redondo, 2017; Tuononen, 2019), informes consultados y elaborados por agencias y fundaciones (por ejemplo, AQU, 2017; Martín-González, Merhi & Martínez, 2018 para el Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios) o los estudios periódicos presentados por las propias universidades recurren a titulados con oscilaciones en el tiempo de finalización de los estudios y con diferentes casuísticas (personales, sociales, económicas y formativas), pero son menos los ejemplos que consideran como sujeto de análisis a los estudiantes, profesionales en activo, responsables institucionales, agentes sociales o empleadores. En el caso particular de este último, cada vez son más las investigaciones que incorporan la perspectiva de los empleadores, al comprobarse la distorsión existente entre las percepciones sobre la calidad de las competencias de empleabilidad de los graduados (Fulcher, 2012; Low, et al., 2016; Janková, 2015; Muyako & Seedwell, 2015).

Para el resto de agentes, aparecen algunas publicaciones recientes como las realizadas por la Fundación CyD (2019), la Fundación BBVA (2018) o por la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU, 2018), donde se incluyen las valoraciones y puntos de vista de profesionales, empresarios y responsables de universidades respecto a la empleabilidad e inserción laboral de los universitarios, mientras que son menos significativas las aportaciones que aparecen en la literatura sobre la percepción de los propios estudiantes que se encuentran todavía en formación pero con dudas y miedos respecto a su eminente salida al mercado laboral. En este sentido, cabe destacar la tesis elaborada por Tallón Rosales (2017), en la que profundiza, desde el ámbito de la pedagogía como campo profesional, sobre las posibles salidas al mercado de trabajo y el proceso de inserción que experimentan estudiantes de dicha

disciplina, tomando como muestra de análisis las aportaciones del alumnado y de diferentes profesionales del ámbito de actuación de un pedagogo.

Con el objetivo de ampliar esta línea de investigación a otras disciplinas y considerar al estudiantado como principal sujeto de análisis sobre quien recae, actualmente, una enorme presión social por encontrar un empleo y mantenerse activo a lo largo de su desarrollo profesional - pese a los numerosos obstáculos descritos previamente- , se plantean **los objetivos** de la presente tesis doctoral que tiene como finalidad analizar las principales percepciones, expectativas e intereses de quienes están próximos a iniciar su proceso de inserción socio-laboral desde diferentes universidades.

Durante los siguientes capítulos de la misma, se pretende aunar teórica y empíricamente los tres vértices de un mismo triángulo (formación-orientación-empleo) para conocer cómo el alumnado que todavía está en las aulas universitarias y que empieza a estar inquieto por su futuro profesional, aborda su proceso de inserción socio-laboral, es más, se profundiza en qué aspectos les preocupan, qué expectativas tienen al terminar sus estudios, cómo afrontan el proceso de inserción laboral o cómo valoran la formación recibida para afrontar dicho proceso. Toda esa información y análisis, permitirá plantear un modelo hipotético (teórico) que permita abordar la empleabilidad desde los primeros cursos de educación superior en conexión con una praxis, la aplicación de un programa denominando *Orientación profesional en la incertidumbre. Un programa de inserción sociolaboral* (en prensa).

Capítulo 2. *Método de la investigación*

2.1. FINALIDAD Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	63
2.2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	66
2.3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	68
2.4. PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN	77
2.5. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	85
2.6. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	89
2.7. PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS	92
2.8. CRONOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN	97
2.9. ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN	100

2.1. Finalidad y objetivos de la investigación

¿Qué se persigue? Preguntas y concreción de objetivos

El ciclo de vida del proceso de investigación se inicia con la identificación de una situación problemática sobre la que cabe plantear una serie de interrogantes a los que dar respuesta. En el caso concreto de la presente tesis doctoral, sus inicios se sitúan en una nueva era caracterizada por el desempleo y subempleo juvenil a nivel global y, especialmente, a nivel nacional. A pesar de contar con la generación de jóvenes con mayor nivel de formación de la historia, estos fenómenos han alcanzado cifras insostenibles para las sociedades avanzadas durante los últimos años, llegando a superar el 50% entre la población española menor de 25 años en el año 2014 (EPA, 2020) y el 39% entre aquellos que presentan un título universitario.

Tras los primeros atisbos de recuperación económica, estas tasas de paro juvenil han disminuido progresivamente con mayor intensidad que en el resto de los países de la Unión Europea pero, sin embargo, aún se mantienen 15 puntos porcentuales por encima de la media EU-28 (Eurostat, 2019). Frente a esta situación cabe plantearse hasta qué punto las altas expectativas de éxito centradas en la figura del recién egresado universitario por alcanzar un empleo de calidad al término de su formación inicial son realistas y razonables en el actual escenario laboral. Una situación que plantea muchas preguntas abiertas cuyas respuestas no tienen una única solución, sino diferentes aristas y predicciones de futuro donde la incertidumbre y el cambio se instauran como principales activadores del mercado laboral y la aparente recuperación económica es más un espejismo que una realidad y la actual pandemia que vivimos provocará a muy corto plazo una recuperación incierta, larga y más dolorosa, donde las amenazas principales serán las empresas endeudadas, el desempleo al alza y el Covid-19.

Como una posible alternativa a este análisis e inmersos en una búsqueda de respuestas concretas, esta tesis doctoral focaliza la atención sobre quienes todavía están en período de formación universitaria y miran con inquietud, dudas e incluso, una gran desorientación, qué futuro próximo les espera en el actual sistema productivo del escenario socio-laboral, cuestionándose si podrán desarrollar las competencias adquiridas durante su estancia en la universidad o simplemente, iniciar sus carreras profesionales tras años de inversión en su formación.

Ante esta panorámica analizada en los capítulos anteriores, desde este trabajo de investigación se persigue dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las principales creencias y proyecciones de futuro que se plantean los estudiantes de cara a su próxima inserción al mercado laboral?
- ¿Qué competencias para la empleabilidad se desarrollan durante la formación universitaria? ¿El alumnado las considera realmente importantes para su proceso de inserción socio-laboral?
- ¿Qué factores influyen o intervienen en esta percepción sobre sus proyecciones laborales en un futuro próximo? ¿Influye o varía en función del contexto socioeconómico de la universidad o de la orientación recibida?
- ¿Cómo se puede abordar el proceso de inserción socio-laboral de los universitarios desde la orientación profesional a través de una intervención integral e integradora? ¿Es posible compartir experiencias entre estudiantes de diferentes ramas del conocimiento para aunar fuerzas y crear sinergias en la construcción del proyecto profesional y vital?

Dichas cuestiones sitúan el proceso de inserción socio-laboral del universitario como el centro de interés de este trabajo de investigación que tiene como **finalidad** profundizar en las principales percepciones, creencias, expectativas e intereses de quienes están próximos a iniciar este proceso en diferentes universidades para finalizar planteando, a partir de la fundamentación teórica y de los datos empíricos recabados, una propuesta de intervención desde la orientación profesional basada en la construcción compartida del Proyecto Profesional y de Vida (figura 4), el manual denominado *Orientación profesional en la incertidumbre. Un programa de inserción sociolaboral*, para fomentar un esclarecimiento de posibilidades con sentido, como finalidad última de la orientación tal y como declaraba Fernández Huertas (1959). Es nuestro propósito abordar el proceso de inserción socio-laboral del universitario antes de que finalicen su formación inicial y hacerlo, desde el contraste entre universitarios ubicados en contextos diferentes.



Figura 4. Construcción del PPV en el epicentro de la relación formación-orientación-empleabilidad 4.0

Estos elementos de análisis guían el desarrollo de este trabajo tras la escasa representatividad existente en investigaciones dirigidas a este colectivo en particular y más aún, aquellas que se realizan desde un escenario internacional. Precisamente, conocer y contrastar las creencias y percepciones de estudiantes de diferentes universidades hace de este trabajo una valiosa aportación empírica para obtener tanto una visión más amplia y global, como contextual y local, sobre una de las prioridades más acuciantes para las universidades a día de hoy: mejorar la empleabilidad y el desarrollo personal y profesional de los graduados universitarios (Comunicado de Bucarest, 2012) para favorecer y potenciar la inserción socio-laboral de sus estudiantes en un mercado de trabajo cada vez más incierto y a la vez, globalizado.

Con este horizonte muy presente y una vez identificadas las cuestiones de investigación, el **propósito general** de esta tesis es conocer y analizar el proceso de inserción socio-laboral al que se enfrentan los estudiantes de educación superior para realizar una propuesta de intervención desde la orientación profesional; una finalidad que se concreta en la consecución de los siguientes **objetivos**:

- O1.** Recopilar y analizar la fundamentación teórica en torno a la empleabilidad de los universitarios y plantear un modelo hipotético de orientación en educación superior a través de la construcción del PPV.
- O2.** Diseñar y validar un cuestionario de orientación e inserción socio-laboral para los universitarios.
- O3.** Conocer el desarrollo de competencias para la empleabilidad por parte de los universitarios y la relevancia que le conceden para su próxima salida al mercado laboral.
- O4.** Conocer y analizar las creencias y proyecciones de futuro que tienen los estudiantes de diferentes universidades en el contexto internacional sobre sus posibilidades de acceder al mercado laboral.
- O5.** Identificar posibles factores y determinantes que influyen en las creencias que tienen estos estudiantes sobre el proceso de inserción socio-laboral y contrastarlos en función de la universidad de origen.
- O6.** Diseñar una propuesta de intervención en orientación centrada en el desarrollo del Proyecto Profesional y de Vida para facilitar el proceso de inserción socio-laboral entre universitarios a través de un espacio colaborativo y compartidos.

Cada uno de estos objetivos se irá dilucidando a lo largo del compendio de artículos científicos que dan forma a esta tesis, tal y como se resume en la figura 5.

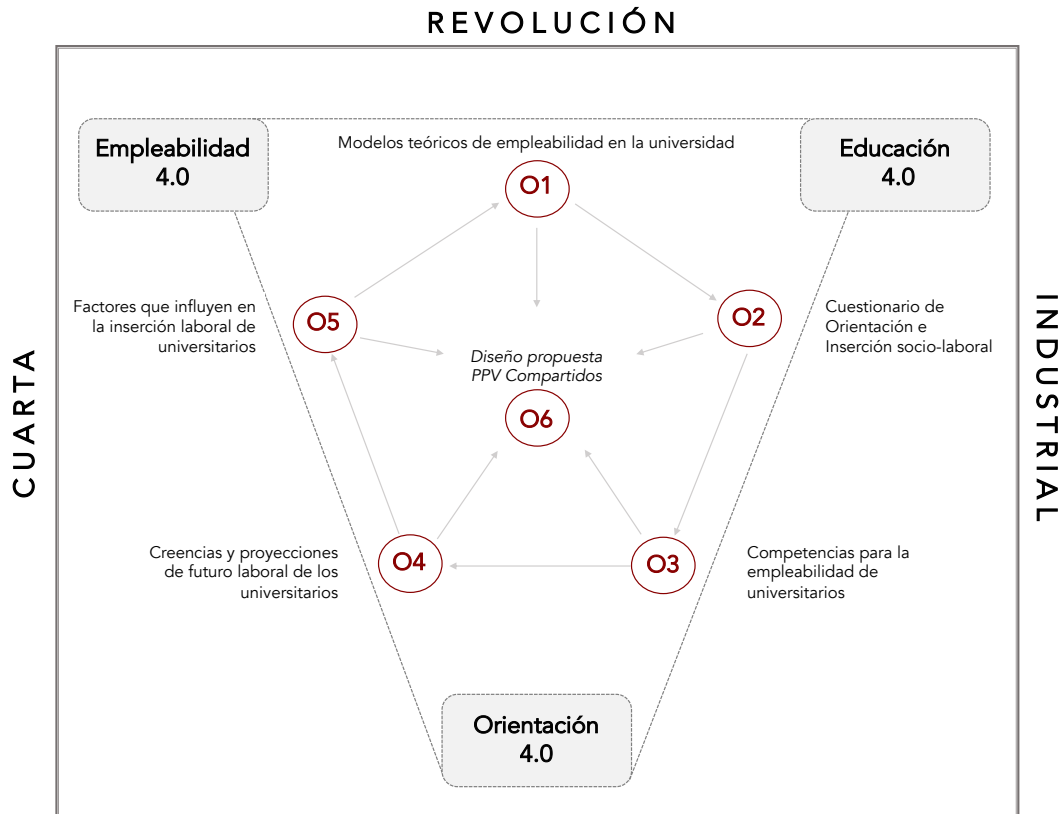


Figura 5. Esquema resumen de los objetivos de la investigación y su contextualización.

2.2. Método de investigación

¿Cómo se hace? Enfoque y diseño

La investigación, entendida como un “conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (Hernández-Sampieri, et al., 2014, p. 4), se puede abordar desde diferentes enfoques metodológicos, entre los que destaca la ya tradicional polarización existente entre cuantitativo y cualitativo. En este caso, se adopta un enfoque metodológico mixto, con un mayor dominio cuantitativo, debido a la recogida y posterior análisis de datos estadísticos que se realiza con el objetivo de profundizar en el proceso de inserción socio-laboral de los universitarios, así como para la posterior propuesta de intervención que se aborda desde la orientación profesional.

Para dar respuesta al propósito de investigación desde este enfoque y proponer un plan o estrategia para la recogida de información, se establece un diseño no experimental y transeccional, dentro del cual se aborda tanto un diseño descriptivo como correlacional-

causal, de acuerdo con la clasificación más aceptada entre la literatura contemporánea de investigación cuantitativa (ver, por ejemplo, Babbie, 2014; Creswell, 2013; McBurney & White, 2013). Se opta por dicha clasificación debido a los siguientes motivos que justifican su elección:

- *No experimental*: Se observan y miden las diferentes estrategias y expectativas de los estudiantes frente a su próxima inserción socio-laboral, sin una manipulación intencionada de las variables a estudiar ni asignación al azar, dado que las personas que participan pertenecen a un grupo determinado de la variable independiente, en este caso, su universidad de origen.
- *Transversal*: La recogida de datos se establece en momentos concretos y específicos, únicamente diferenciados en el tiempo para obtener una muestra internacional. El propósito de esta investigación se dirige hacia el análisis de las variables en un momento dado y no busca estudiar los cambios que se producen en el tiempo sobre las variables y factores que inciden en el proceso de inserción.
- *Transeccional descriptivo*: En la mayoría de los artículos (del 2 al 7) se utiliza este diseño para indagar en las características y variables de los estudiantes respecto al proceso de inserción socio-laboral que da comienzo antes de finalizar su formación inicial en la universidad. Los objetivos establecidos en estos estudios pretenden aportar un mayor conocimiento de la realidad, donde también se incluyen descripciones comparativas entre las características de estudiantes de diferentes universidades.
- *Transeccional correlacionales-causales*: En los Artículos 8, 9 y 10 se recurre a este tipo de diseño de investigación para describir las relaciones que se establecen entre diferentes factores como la formación, la orientación y la empleabilidad de los universitarios en el proceso de inserción, donde además se incluyen factores afines como la satisfacción o la adquisición de competencias y su relación con las percepciones y creencias de los estudiantes en dicho proceso.

2.3. Contexto de la investigación

¿Dónde se desarrolla? Aproximación a la realidad universitaria

A lo largo de la primera parte de este trabajo se puede comprobar la especial relevancia que adopta hoy día la conexión y necesaria complementariedad entre el mundo académico y el mundo profesional/laboral. Dentro de este contexto, caracterizado por las altas tasas de desempleo, la inestabilidad laboral, la obsolescencia del conocimiento o la ruptura espacio-temporal a raíz del auge y evolución de las tecnologías, las acciones futuras se dirigen hacia la construcción de una nueva economía del conocimiento.

El escenario socio-laboral experimenta una rápida transformación que sitúa la formación basada en competencias, en el principal requisito para acceder al mismo, y a las universidades, como las principales Instituciones de Educación Superior encargadas de garantizar por un lado, la formación de más y mejor capital humano, y por otro, de establecer vínculos entre la teoría y la práctica para facilitar la transición a la vida activa de sus estudiantes. Un proceso arduo, lento y lleno de incertidumbre, que requiere desarrollar una serie de actitudes y competencias profesionales en diferentes contextos, ya que este proceso va a depender en muchas ocasiones de múltiples factores y variables externas que en unos casos, serán favorables, y en otros tantos, limitantes u obstaculizadores.

Por esta razón, antes de profundizar en los resultados del estudio se hace imprescindible describir los principales indicadores y rasgos que caracterizan la realidad socioeconómica, laboral y educativa en la que se desarrollan los estudiantes, tanto a nivel nacional como regional para poder contextualizar mejor el escenario de inserción de los estudiantes objeto de investigación en este trabajo. En palabras de Bishop y Gorgorío (2000), toda investigación debe ir precedida de una contextualización que permita orientar los resultados hacia una mayor comprensión:

“La investigación debería reconocer y documentar los contextos culturales, sociales e institucionales en lo que se desarrolla, dado que la educación siempre está situada en un contexto único, por lo que se debería actuar cautelosamente ante las generalizaciones, especialmente en lo que se refiere a la implementación de modelos educativos derivados de investigaciones desarrolladas en contextos distintos.” (p. 204).

Con esta intención, se realiza una breve descripción de la situación actual en la que se encuentran la Universidad de Murcia, la Universidad de Granada y la Universidad de Coruña en España, la Universidad Católica de Córdoba en Argentina, la Universidad de

New Haven en Estados Unidos y la Universidad de Padua en Italia (tabla 5), con los respectivos indicadores de índice de desarrollo humano en cada contexto, para realizar así una mejor interpretación de los resultados alejados de grandes generalizaciones.

Tabla 5. *País y región de las universidades objeto de estudio*

Nombre	Abreviatura	País	Región/Estado
Universidad de Murcia	UM	España	Región de Murcia
Universidad de Granada	UGR	España	Andalucía
Universidade da Coruña	UDC	España	Galicia
Università degli studi di Padova	UPD	Italia	Veneto
University of New Haven	UNH	Estados Unidos	Connecticut
Universidad Católica de Córdoba	UCC	Argentina	Gran Córdoba

≡ Contexto socioeconómico y laboral

Al estar inmersos en un mundo global e hiperconectado, las sucesivas crisis económicas y sociolaborales que se viven en la actualidad se hacen extensibles a toda la población, pero con notables contrastes en el impacto, consecuencias y formas de actuar de los diferentes países. En la realidad que nos ocupa en esta investigación, el contexto de las universidades analizadas se sitúa en cuatro países distintos, España, Argentina, EE.UU. e Italia, con sus particularidades culturales, sociales, económicas, políticas y laborales.

En primer lugar, se puede observar en la tabla 6 las diferencias demográficas que existen entre estos países, fundamentalmente en su densidad poblacional. A pesar de que España e Italia tienen una extensión territorial casi seis veces inferior a la de Argentina o 20 veces menor que Estados Unidos, cuentan con 93 y 200 habitantes por km^2 , respectivamente, lo que da muestras de la gran densidad de población de estos países y entender mejor la situación del mercado productivo que se produce en cada uno. Asimismo, existen grandes diferencias respecto a este indicador en las regiones o estados en los que se sitúa cada universidad. En este sentido, la región del Veneto donde se sitúa la Università degli studi di Padova (UPD), presenta una gran densidad demográfica con 267 habitantes por km^2 , superando notablemente la media de Italia e incluso Connecticut, donde se ubica University of New Haven (UNH), es uno de los estados más poblados de Estados Unidos, muy por encima de la media de las regiones españolas analizadas. En el punto contrapuesto se encuentra la región de Gran Córdoba, en Argentina, a la que pertenece la Universidad Católica de Córdoba (UCC) y que, con 21 habitantes por km^2 es, sin duda, la región menos poblada de las que se incluyen en este estudio, lo que por otro lado, muestra la peculiar orografía de Argentina, con grandes extensiones de territorio prácticamente inhabitadas por sus condiciones climáticas, geológicas y ambientales.

Tabla 6. Población, superficie y densidad de las regiones y países objeto de estudio. Año 2019

	Población	Superficie en km^2	Densidad - Hab/ km^2
España	47,100,396	505,935	93
Italia	60,359,546	301,340	200
EE.UU.	327,352,000	9,831,510	33
Argentina	44,560,000	2,780,400	16
R. de Murcia	1,494,442	11,314	132
Andalucía	8,446,561	87,599	96
Galicia	2,698,764	29,575	91
Gran Córdoba	3,550,951	165,321	21.5
Connecticut	3.572.665	14,357	249
Veneto	4,905,854	18,345	267

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE, 2019); Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 (INDEC, 2010); L'Istituto nazionale di statistica (ISTAT) (2019); United States Census Bureau (2019).

En el ámbito económico tradicionalmente se emplea el Producto Interior Bruto (PIB) para realizar una comparativa internacional sobre la capacidad de un país (Pérez-García, 2013). Para ello se recurre al Fondo Monetario Internacional (FMI) que periódicamente publica estos actualizados para medir el crecimiento (o decrecimiento) y la velocidad del mismo en cada país. Entre estos datos que actualiza el FMI cabe destacar el PIB per cápita como un indicador clave que permite evaluar la distribución de bienes y servicios por persona. En la tabla 7 se recoge este indicador, el cual denota una clara diferencia en el poder adquisitivo per cápita de Argentina, muy inferior a los otros tres países donde destaca el elevado PIB para el 2019 en Estados Unidos. De hecho su variación anual con respecto al año anterior es un 9.8% superior, frente al incremento del 2.8% y 1.4% en España e Italia, respectivamente, o al decrecimiento en la economía argentina, con una variación anual del PIB per cápita de -9.4%.

Tabla 7. Indicadores económicos de los países objeto de estudio

	España	Italia	Argentina	EE.UU.
PIB per Cápita (€) 2019	26,440	29,610	9,028	58,470
IDH 2018 (Puesto ranking internacional)	0.893 (25°)	0.883 (29°)	0.830 (48°)	0.920 (15°)
Gasto público en educación (% del PIB)	4.2	3.8	5.5	4.9

Fuente: Fondo Monetario Internacional (2020)

Pero más allá del PIB y estos datos poco esperanzadores para la economía mundial, diferentes expertos (Molina & Pascual, 2014; Rachedi, 2020) consideran que este indicador no es suficiente para aproximarse a los estándares de vida y bienestar de una

sociedad, ya que su distribución puede variar mucho entre los habitantes de un país. Para contrarrestar este dato puramente económico, desde 1990 la Organización para las Naciones Unidas publica una serie de informes sobre Desarrollo Humano con el llamado Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en el que se contempla el Índice de Desarrollo Humano (IDH) como un indicador que engloba una definición más amplia del bienestar de un país a partir de tres dimensiones básicas del desarrollo: salud, educación e ingresos.

La tabla 7 recoge este índice y muestra de nuevo las diferencias entre los países donde se ubican las universidades analizadas. El puesto más alto lo ocupa EE.UU. (15° en el ranking internacional del IDH), mientras que España e Italia se mantienen muy similares entre sí (25° y 29°) y Argentina ocupa el puesto 48 con un IDH = 0.830. Aunque este índice incluye diferentes datos, entre ellos, los relacionados con el ámbito educativo, dado el interés y el contexto de la investigación, la tabla 7 también incluye el gasto público que se realiza en educación, expresado en porcentaje del PIB. En este caso, las diferencias son menores y es ahora, Argentina, el país que con un 5.5% del PIB, más dinero público destina a la educación e Italia, con un 3.9%, donde menos gasto se realiza en este sentido.

La situación derivada de la pandemia de Covid-19 está infligiendo enormes y crecientes costos humanos en todo el mundo (FMI, 2020), con una gran repercusión económica en la previsión del PIB de cualquier país. Como consecuencia, la variación anual del PIB per cápita para el primer trimestre del 2020 experimenta una importante caída en muchos países, entre los que se encuentran España e Italia (tabla 8). Por su parte, la economía de EE.UU. también se resiente durante este período con un descenso de casi 5 puntos porcentuales y, en menor medida, Argentina que, durante el primer trimestre del 2020 apenas se ha visto afectada por los efectos del Covid-19. A nivel global, las previsiones del FMI no son muy halagüeñas, y proyecta que la economía mundial sufrirá una brusca contracción de -3% en 2020, mucho peor que la registrada durante la crisis financiera de 2008–09 (FMI, 2020).

Tabla 8. *Variación anual del PIB per Cápita para 2019 y previsión del FMI para 2020-2021*

Var. Anual PIB per Cápita (%)	2019	2020	2021
España	1.89	-8.413	3.810
Italia	0.501	-8.943	5.048
Argentina	-3.13	-6.653	3.414
EE.UU.	1.845	-6.435	4.135

Fuente: Fondo Monetario Internacional (2020).

En el ámbito laboral, estos indicadores socioeconómicos ejercen una influencia importante en las posibilidades de acceso al mercado productivo, con especial incidencia para los más jóvenes, entre otros grupos vulnerables. Como ejemplo, la tasa de desempleo experimentó un incremento generalizado a nivel mundial con el comienzo de la recesión económica en 2008, de la que una década después, empezaban a verse vestigios de mejora. Así, durante el último lustro se aprecia un descenso de esta tasa en las regiones y países en los que se encuentran las universidades objeto de estudio (figura 6), con la excepción de Gran Córdoba y Argentina, donde se ubica la UCC, que durante estos últimos años ha visto crecer la tasa de desempleo entre su población.

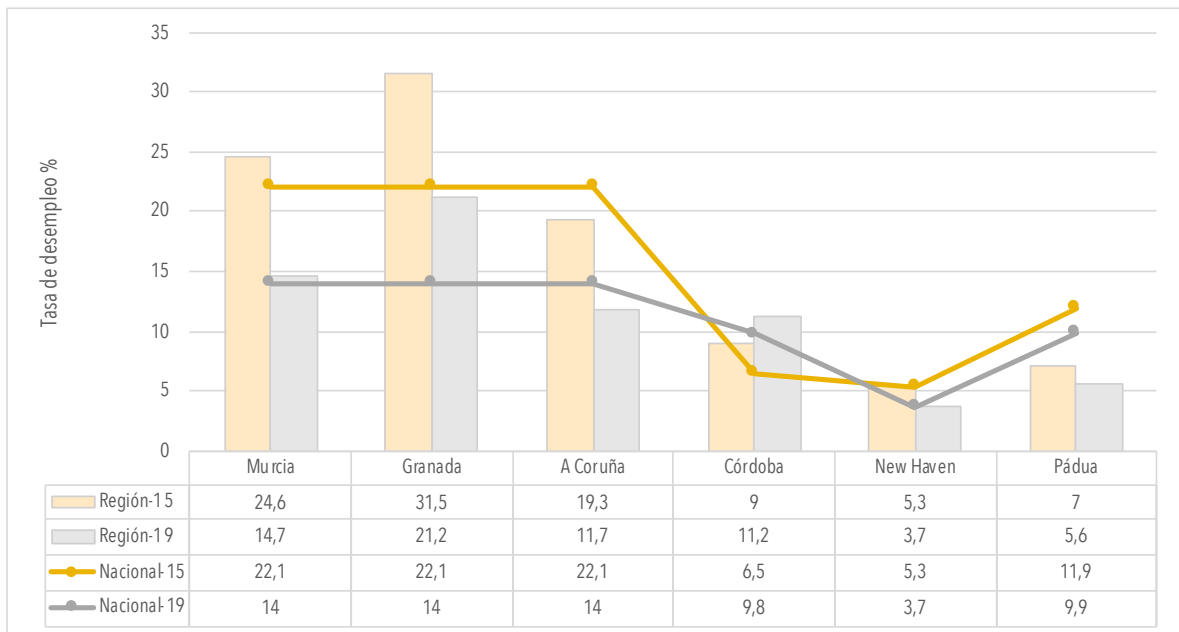


Figura 6. Tasa de desempleo a nivel de región y a nivel nacional. Años 2015 y 2019.

En la figura 6 se puede apreciar, además, los elevados datos de paro que sufre España y sus regiones, con una especial diferencia entre aquellas situadas al sur, como la Región de Murcia o Andalucía, y Galicia, en el noroeste del país. En este último caso, aunque de forma leve, las tasas de desempleo son inferiores a la media nacional, mientras que en las otras dos regiones españolas analizadas, superan dicha media considerablemente. Una situación similar e incluso más acentuada a la que se vive en Galicia se encuentra en Connecticut y el Veneto, cuyas tasas de desempleo son inferiores a la media que presentan sus países, Estados Unidos e Italia, respectivamente. Es de especial relevancia tener en cuenta estos datos a la hora de obtener conclusiones y analizar posibles diferencias en las percepciones, creencias y motivaciones que presentan los estudiantes de las diferentes universidades que se presentan en esta investigación, dadas las fluctuaciones en la tasa de desempleo entre estas regiones como escenario potencial de inserción para los futuros egresados universitarios.

También resulta de interés concretar estos datos sobre la situación de desempleo que afrontan estas regiones en su contexto nacional en relación con la población más joven, al ser uno de los grupos vulnerables más afectados por los cambios en el sistema laboral y económico. La tabla 9 muestra estos datos y, rápidamente, destacan las elevadas tasas de desempleo juvenil en comparación con los comentados anteriormente en la figura 6. En este caso, la tasa para 2015 llega a superar el 50% en este colectivo en la Región de Murcia y en Andalucía, unos datos difíciles de sostener en una economía avanzada como la española que, cinco años después, aún se mantiene en cifras elevadas. En el caso del contexto de la UCC, la tasa de desempleo joven en Gran Córdoba es inferior a la media en Argentina y en España, que puede estar relacionado con el acceso a los datos que proporciona el Instituto Nacional de Estadística y Censo de la República de Argentina (INDEC), donde se incluye como colectivo joven a toda la población menor de 29 años, sin hacer la distinción en los 25 como sí ocurre en el resto de estadísticas nacionales obtenidas en los países correspondientes.

Tabla 9. Tasa de desempleo a nivel de región y a nivel nacional entre la población menor de 25 años (2015, 2019 y tasa de variación)

	2015 (%)	2019 (%)	Tasa Variación 15-19 (%)
<i>España</i>	48.3	33.9	-31.9
<i>Italia</i>	40.4	29.3	-27.5
<i>EE.UU.</i>	11.5	8.5	-26.1
<i>Argentina¹</i>	20.5	25.3	23.4
<i>R. de Murcia</i>	50.7	33.4	-34.1
<i>Andalucía</i>	56.8	41.7	-26.6
<i>Galicia</i>	43.5	27.8	-36.1
<i>Gran Córdoba</i>	21.4	19.8	-7.5
<i>Connecticut</i>	10.5	5.5	-47.6
<i>Veneto</i>	24.7	18.2	-26.3

Fuente: Datos internacionales (excepto Argentina) en OIT (2020), datos regionales de España en INE, datos del Veneto (ISTAT), datos Connecticut (Bureau of Labor Statistics), datos Argentina y Gran Córdoba (INDEC).

No obstante, para poder tener una visión más completa de esta realidad, se incluye la tasa de variación que se produce durante estos últimos cinco años, y los datos obtenidos revelan un descenso generalizado en todas las regiones y países, con la excepción de Argentina, donde se incrementa en un 23.4%. En este sentido, también merece especial mención la reducción de cerca de la mitad de esta tasa de desempleo juvenil que se produce en el estado de Connecticut al que pertenece UNH (un 47.6% menos) o la

¹ Población menores de 29 años (datos del INDEC de la República de Argentina)

diferencias que se producen entre los datos de Italia en estas tasas y los que se reflejan en el Veneto (donde se ubica UPD), considerablemente inferiores a la media nacional.

≡ Contexto de la educación superior

Además de describir de forma general el panorama nacional e internacional con algunos de los indicadores y tasas que dan muestra de la situación socioeconómica y laboral de cada contexto, se considera fundamental conocer las grandes características que le son propias a cada universidad objeto de estudio (entidad, dimensiones, recursos, titulaciones, etc.), es decir, conocer con más profundidad la situación actual en la que se encuentran la Universidad de Murcia (UM), Universidad de Granada (UGR), Universidade da Coruña (UDC), Universidad Católica de Córdoba (UCC), University of New Haven (UNH) y Università degli studi di Padova (UPD).

Cuatro de las seis universidades objeto de estudio (aquellas situadas en Europa) siguen las nuevas directrices marcadas por el EEES, con la equiparación de los estudios universitarios en dos niveles, grados y posgrados, y el establecimiento de un nuevo mecanismo de medida común a partir de los créditos ECTS. No obstante, la adaptación de la UPD difiere de las tres universidades españolas y establece, entre los estudios de grado, la laurea triennali y la laurea magistrale a ciclo único, de tres y cuatro años de duración, respectivamente. Por su parte, la UCC se inserta en el sistema de Educación Superior argentino con la Ley de Educación Superior 24.521/95, en la que se fija un nuevo marco regulador y se incluye, definitivamente, al sector no universitario como parte del escenario de la educación superior argentina. En el caso de UNH, forma parte del sistema educativo estadounidense, caracterizado fundamentalmente por su gran descentralización y por la existencia de una enorme cantidad de centros privados en el ámbito de la enseñanza superior. El gobierno federal, en este último caso, no regula ninguna universidad, por lo que es preciso conocer los indicadores socioeducativos de cada Estado para comprender mejor su, tal y como se ha hecho a la hora de describir los datos de Connecticut, estado norteamericano donde se ubica UNH.

Respecto a la naturaleza de la entidad de cada universidad, las instituciones europeas (UM, UGR, UDC y UPD) son de carácter público, mientras que UNH en Estados Unidos y UCC, en Argentina, son entidades privadas. Un resumen de estos datos se recoge en la tabla 10, donde además del carácter de estas instituciones, se evidencian las diferencias en la dimensión de cada una de ellas. Si bien las universidades privadas son las más pequeñas en cuanto al número de estudiantes que acogen (por debajo de los 10,000 en ambos casos), la Universidade da Coruña (UDC) sigue de cerca este dato y destaca por presentar un menor número de estudiantes, de PDI y de sedes, en comparación con el resto de las universidades públicas encuestadas. En el polo

contrapuesto, aparece la UPD en Italia o la UGR en España, como las dos universidades de mayor tamaño respecto al volumen de alumnado, profesorado y titulaciones ofertadas; unas universidades que gozan de un reconocido prestigio internacional y con una larga tradición en la formación superior.

Tabla 10. *Principales indicadores de la estructura interna de las universidades objeto de estudio*

Curso 2019/2020	UM	UGR	UDC	UCC	UNH	UPD
Entidad	Pública	Pública	Pública	Privada	Privada	Pública
Campus/sedes	5	7	2	3	4	13
Facultades	21	25	14	11	5	8
Total de estudiantes de enseñanzas oficiales	32,296	55,958	16,847	7,666 ²	6,867	58,625
Titulaciones de Grado	51	89	39	35	55	92
Total PDI	2,673	3,621	1,393	1,575	429	2,268

El presente trabajo se encuadra en una realidad diversa y poliédrica de universidades muy diferentes entre sí en cuanto a población, tamaño y financiación, de forma que su tratamiento y comparación a lo largo de los artículos presentados se hace a partir de una selección representativa de la muestra en cada contexto y realizando el cálculo de los diferentes resultados de forma proporcional al número de participantes en cada una de estas universidades.

Por último, dada la finalidad de esta investigación, resulta interesante detenerse en profundizar en la respuesta que desde estas instituciones se propone para atender las necesidades de orientación y asesoramiento profesional que presentan los estudiantes a la hora de afrontar sus dudas, incertidumbres, motivaciones e inquietudes en el proceso de inserción socio-laboral. De una forma más o menos específica dentro del ámbito de la orientación profesional, todas las universidades citadas disponen de un centro o servicio destinado a la atención de estas demandas, aunque con diferente denominación y especialización. La tabla 11 de forma sintética engloba los principales objetivos que persiguen estos centros, donde el factor común entre todos ellos es la importancia que le confieren a la inserción laboral y al desarrollo de la empleabilidad de sus estudiantes.

² Estudiantes de enseñanzas oficiales 2016, no hay datos más actuales en INDEC (2017)

Tabla 11. Centros y servicios de orientación profesional de las universidades objeto de estudio

Universidad	Centro de orientación profesional para los universitarios	Objetivos
UM	Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE)	Facilitar la inserción profesional de sus universitarios, aumentando su empleabilidad a través de diferentes actividades.
UGR	Centro de Promoción de Empleo y Prácticas (CPEP)	Punto de encuentro entre la Universidad y la sociedad en materia de empleo, con el objetivo de desarrollar todas las actividades que faciliten el mutuo conocimiento, la captación de talento y la promoción del mismo.
UDC	Unidad de Empleo dentro del Servicio de Asesoramiento e Promoción do Estudiante (SAPE)	Orientación, información y formación de cara a la mejora de la empleabilidad del alumnado y egresado en el acceso al mundo laboral.
UCC	Servicio de orientación vocacional y ocupacional	Orientar y acompañar al alumnado de nuevo ingreso en la elección del proyecto ocupacional o bien guiar en la reorientación vocacional.
UNH	Career Development Center (CDC)	Dar a conocer al alumnado los servicios y recursos que necesita para planificar su carrera profesional desde el comienzo de su formación universitaria.
UPD	Career Service	Orientar al alumnado en la solicitud y realización de prácticas extracurriculares, así como acompañar en la búsqueda de empleo a través de la promoción de actividades y herramientas que les permitan construir su propio camino hacia la inserción laboral.

El único centro que difiere del resto lo encontramos en la UCC con el Servicio de orientación vocacional y ocupacional, donde se da prioridad a la toma de decisiones en la elección de la carrera universitaria por encima de otros objetivos relacionados directamente con la inserción laboral. Para el resto de centros señalados en la tabla 11, sus objetivos se focalizan en la promoción de talleres, ferias de empleo, información y asesoramiento de salidas profesionales, así como en su función de enlace o conexión entre el mundo académico y laboral, en relación con el ya tradicional debate entre la visión más academicista y aquella más profesionalizante de la educación superior.

2.4. Participantes de la investigación

¿A quién se dirige? Población, muestreo y características

La **población** de este estudio está conformada por los estudiantes de último curso de diferentes grados pertenecientes a las seis universidades participantes: Universidad de Murcia (UM), Universidade da Coruña (UDC), Universidad de Granada (UGR), Universidad Católica de Córdoba (UCC), Università degli Studi di Padova (UPD) y University of New Haven (UNH). Se decide contar con la participación del alumnado que se encuentra en el último año de su formación inicial en la universidad al ser ellos quienes más cerca tienen el inicio de su carrera profesional tras años dedicados a su formación superior y se encuentran (o deberían encontrarse) inmersos en el proceso de transición a la vida activa. Por lo tanto, se considera como población objeto de estudio al alumnado matriculado en el último curso de cada una de las titulaciones a las que la investigadora ha tenido acceso para la recogida de información (tabla 12).

Tabla 12. *Población objeto de estudio por titulación y universidad*

Universidad	Titulaciones	N
UM	Educación Primaria; Educación Infantil; Educación Social; Pedagogía; Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Estudios Ingleses; Logopedia; Psicología; Farmacia; Biotecnología; Química	1720
UGR	Educación Primaria; Educación Social; Pedagogía	784
UDC	Educación Primaria; Educación Infantil	290
UCC	Psicopedagogía; Profesorado	105
UNH	Criminal Justice; Communication; Forensics Science; Computer Science, Mechanical Engineering; Chemistry; Psychology; Biotechnology	438
UPD	Scienze Sociologiche; Comunicazione	370
Total		3707

Con el objetivo de obtener una muestra representativa a partir de la población objeto de estudio, se establece la selección al azar y se procura la eliminación de sesgos o tendencias del administrador con la aplicación de un muestreo probabilístico estratificado como técnica para determinar el número adecuado de participantes (Kirk, 2012). A partir de esta técnica, todos los estudiantes de las titulaciones a las que se tienen acceso en las diferentes universidades señaladas tienen la misma posibilidad de ser escogidos para la muestra por medio de una selección aleatoria de las unidades de muestreo.

La selección de una muestra probabilística responde, a su vez, a la naturaleza del diseño de la presente investigación, tanto transeccional descriptiva como correlacional-causal. Según Hernández-Sampieri, et al. (2014) en este tipo de diseños, las unidades o elementos muestrales deben tener valores muy parecidos a los de la población, de manera que las mediciones en el subconjunto permitan realizar estimaciones del conjunto mayor. Para ello, es preciso encontrar una muestra “que sea representativa de la población con cierta posibilidad de error (se pretende minimizar) y nivel de confianza (maximizar), así como probabilidad” (p. 178). En concreto, la presente investigación parte de un nivel de confianza del 97% que determina un valor de $Z = 2.17$ (puntuación típica asociada a dicho nivel de confianza), con un margen de error de ± 2 y considerando que el 50% de la población deseará participar ($p=q=0.5$). Según estos parámetros, debe encuestarse a un mínimo de 1641 estudiantes, de acuerdo con la siguiente fórmula estadística utilizada en el cálculo de muestras representativas:

$$n = N / (1 + (e^2 (N - 1)) / (Z^2 pq))$$

Tras la recogida de información y superarse esta cifra con un total de 1765 participantes, el número de participantes se considera representativo para el total de la población indicada, donde en el 97% de las veces, los datos que se pretenden medir se encuentran en el intervalo ± 1.87 respecto a los datos que se observan en el cuestionario aplicado.

≡ Distribución estratificada de la muestra

En este estudio participan en **total 1765 estudiantes** de último curso de Grado distribuidos en las seis universidades señaladas anteriormente. A tenor de obtener una muestra representativa en todas las titulaciones a las que se ha tenido acceso se tiene en cuenta la población objeto de estudio y se realiza un muestreo probabilístico estratificado (tabla 13), con el porcentaje de la participación obtenida en función de cada una de las poblaciones distribuidas universidad y titulación. De acuerdo con las aportaciones de Hernández-Sampieri, et al. (2014), en la tabla 13 se sigue la fórmula $(Nh)(fh) = nh$, para calcular la muestra esperada en cada titulación, donde nh y Nh son muestra y población de cada estrato y fh representa la fracción constante.

Tabla 13. *Distribución de la muestra por titulación y universidad. Población y porcentaje de participantes*

Titulación	Univ.	N	n (esperado) fh=0.476	n (alcanzado)	% muestra alcanzado por titulación (esperado=47.6%)
Ed. Primaria	UM	420	200	156	37.14
	UGR	510	243	202	39.61

	UDC	143	68	103	72.03
Ed. Infantil	UM	186	89	125	67.20
	UDC	147	70	91	61.90
Pedagogía	UM	140	67	92	65.71
	UGR	137	65	32	23.36
Psicopedagogía	UCC	59	28	33	55.93
Ed. Social	UM	124	59	41	33.06
	UGR	137	65	41	29.93
Profesorado	UCC	46	22	23	50.00
Relaciones Laborales & RR. HH.	UM	250	119	105	42.00
Scienze Sociologiche	UPD	170	81	124	72.94
Criminal Justice	UNH	30	14	11	36.67
Communication	UNH	85	40	39	45.88
	UPD	200	95	158	79.00
Forensics Science	UNH	64	30	49	76.56
Estudios Ingleses	UM	140	67	73	52.14
Computer Science	UNH	76	36	60	78.95
Mechanical Engineering	UNH	40	19	18	45.00
Logopedia	UM	100	48	44	44.00
Psicología	UM	190	90	17	8.95
	UNH	53	25	14	26.42
Farmacia	UM	50	24	38	76.00
Biología	UNH	35	17	14	40.00
Biotecnología	UM	50	24	34	68.00
	UNH	20	10	3	15.00
Química	UM	70	33	18	25.71
	UNH	35	17	7	20.00

La muestra estratificada por titulaciones que se recoge en la tabla 13 alcanza o se aproxima, en la mayoría de los casos, al porcentaje esperado (47.6%) e incluso se supera

notoriamente en muchas de ellas. Sin embargo, en grados como psicología, química o biotecnología dicho porcentaje se sitúa por debajo del 20%. Las dificultades de acceso a una muestra internacional ha sido el principal factor limitante a la hora de acceder al porcentaje esperado en cada una de las titulaciones, ya que en el momento en el que la investigadora podía desplazarse personalmente a cada una de las universidades señaladas no siempre ha coincidido con los periodos lectivos con más afluencia de alumnado. A pesar de esta limitación en la que hubiese sido ideal incrementar estos porcentajes hasta situarlos próximos al valor recomendado para $n=1765$, siendo la fracción constante $f_h=0.476$, cabe destacar la representatividad de la muestra global con un nivel de confianza del 97% y un 2% como error muestral máximo aceptable y su idoneidad para realizar el análisis de los datos.

≡ Características de la muestra

A pesar de ser una muestra conformada por estudiantes de diferentes ámbitos geográficos, con características personales, sociales, económicas y laborales distintas entre sí, todos ellos comparten un mismo objetivo: realizar una adecuada transición hacia la inserción socio-laboral en un mercado productivo y económico cada vez más inestable y volátil a partir del perfil formativo en el que han invertido tanto tiempo y esfuerzo durante su paso por la universidad. Aunque estas características se van desgranando a lo largo de los artículos que se presentan en el capítulo de resultados, en este apartado se pretende dar una visión general de la muestra de este estudio, obtenida tras la aplicación del instrumento de recogida de información a nivel internacional hasta obtener un total de 1765 participantes.

Entre dichos participantes, el 73.3% está representado por el género femenino (figura 7), debido en parte, a la mayor proporción de estudiantes en la rama de Ciencias Sociales que han participado en este estudio y donde, tradicionalmente, el porcentaje de mujeres es mayor respecto al género masculino (Witherspoon & Schunn, 2020).



Figura 7. Distribución de los participantes por sexo

Además de contar con una mayor presencia de mujeres entre los participantes, sus edades oscilan, fundamentalmente, entre los 21 y 23 años (figura 8), ya que es durante estos años, cuando la mayoría de estudiantes se encuentran próximos a finalizar su formación inicial en la universidad de acuerdo con el actual sistema educativo y con sus

respectivos expedientes académicos, cuyos resultados se concentran en una media de notable (calificación cuantitativa entre 7 y 8) casi en un 80% de los universitarios que participan en este estudio como se recoge en la figura 9. Esta media es generalizada, a pesar de las diferencias en la denominación que se utiliza entre los sistemas de formación superior encuestados. Para los estudiantes de UNH en Estados Unidos, esta puntuación se conoce como *Grade Point Average (GPA)* y se distribuye en una escala de 1 a 5, siendo esta última la máxima nota posible. Los estudiantes que participan de dicha universidad presentan una media de 3.84, similar a la cuantificación de notable en España o Argentina. Por su lado, las notas de los universitarios italianos (contexto de la UPD) se conocen como *Voto medio* y oscilan entre los 18 puntos (equivalentes a un 5 o aprobado) y los 30 puntos (un 10 o Matrícula de Honor). En el caso de los participantes de UPD, la nota media se sitúa en 24.8, cifra que se corresponde con un notable en nuestro sistema de calificaciones.

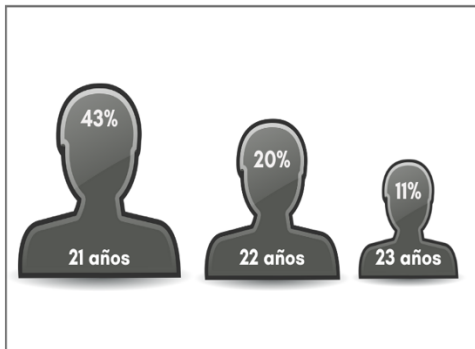


Figura 8. Rangos de edad más representados entre los participantes del estudio.

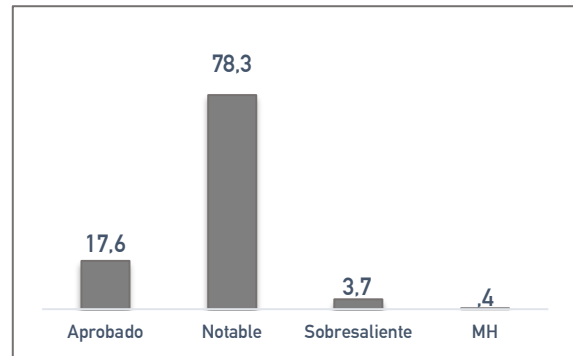


Figura 9. Nota media de los participantes

Este expediente académico, junto con la edad con la que finalizan sus estudios universitarios, viene acompañado de una falta de experiencia laboral a lo largo de su formación inicial. Aproximadamente, como se evidencia en la figura 10, el 50% de los participantes se dedican a tiempo completo a sus estudios y su inclusión en el mercado laboral, suele limitarse a trabajos esporádicos (23%) en períodos estivales.



Figura 10. Dedicación al estudio. Porcentajes.

Si bien es cierto que aplicar las competencias de la carrera universitaria en contextos laborales reales incrementa su desarrollo y adquisición (Egido & López, 2016; Kilgo, et al., 2015; Rodríguez-Gómez, et al., 2017), el perfil del universitario que se analiza no dedica especial relevancia a este hecho, de forma que no sólo renuncia a compaginar estudios con una actividad laboral, sino que además tienen una escasa participación en prácticas extracurriculares o en actividades formativas que complementen sus estudios universitarios de cara al mercado laboral. De hecho, los estudiantes que realizan alguna de estas actividades durante su paso por la universidad apenas alcanza el 30% de la muestra analizada (ver Artículo 7).

Las competencias para la empleabilidad que consideran o entienden que más practican y desarrollan a lo largo de su formación universitaria responden a aquellas relacionadas con el aprendizaje continuo, el trabajo en equipo y la responsabilidad y perseverancia que se ha de proyectar en todas las actividades y tareas de la carrera universitaria. Sobre dicha información se profundiza en los Artículos 4, 5 y 9, aun así, es importante señalar que en todas estas competencias, la valoración media de los estudiantes está muy próxima a una puntuación de 4 en una escala tipo Likert de 1 a 5 (1=nada y 5=mucho), e incluso en el caso de la competencia de trabajo en equipo y cooperación se supera ligeramente dicha puntuación ($\bar{X}=4.09$), en concordancia con los resultados de otros informes como el barómetro para la empleabilidad elaborado por Michavila, et al. (2016). En el polo opuesto, las competencias de este tipo que valoran con un menor desarrollo están vinculadas al ámbito de la innovación e iniciativa del alumnado (figura 11). Es el caso de las competencias innovación, emprendimiento y liderazgo, en cuyos casos apenas se supera la puntuación 3 en la escala tipo Likert de la misma ponderación. Por lo tanto, se trata de un alumnado que, desde su propia percepción, puede trabajar en equipos multidisciplinares a través de la constancia, responsabilidad y aprendizaje permanente, pero que está menos preparado para afrontar situaciones nuevas, retos o desafíos en un mercado laboral en continuo cambio que demanda, cada vez más, trabajadores flexibles, creativos e innovadores.

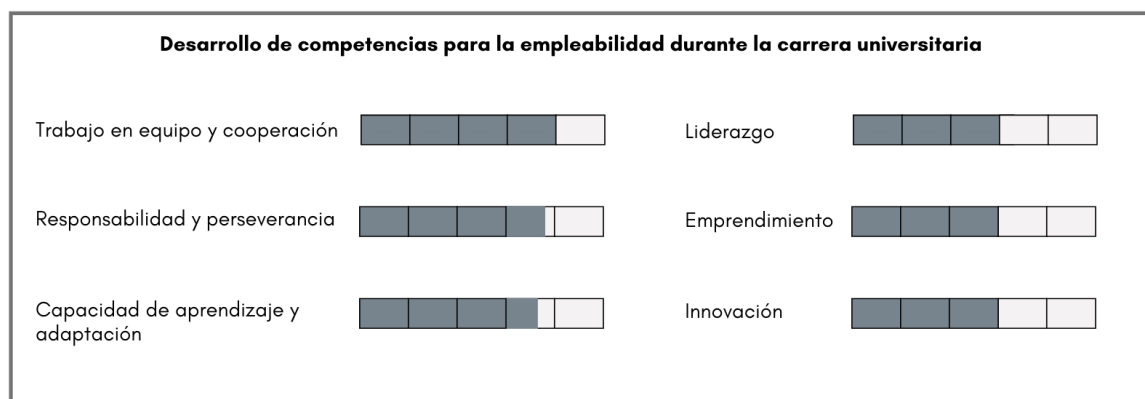


Figura 11. Desarrollo de competencias para la empleabilidad. Medias.

No obstante, la satisfacción general con la formación recibida durante sus estudios universitarios supera la puntuación media de la escala tipo Likert hasta alcanzar una media de 3.18. Aunque esta puntuación es mejorable en términos de resultados académicos y desarrollo de competencias para la empleabilidad, por lo general, los participantes encuestados interpretan estar preparados para afrontar su proceso de inserción laboral en una proporción similar a su satisfacción con la formación universitaria (figura 12). Esta información se detalla y aborda con más detalle en los Artículos 8, 9 y 10. No es de extrañar dichos resultados si, además, se tiene en cuenta que casi el 70% de los universitarios eligen sus estudios por vocación.



Figura 12. Satisfacción con la formación y preparación para el proceso de inserción socio-laboral.

Acordes a su elección vocacional, las expectativas de los participantes al término de su paso por la universidad (figura 13) vienen marcadas por su interés a la hora de iniciar la búsqueda de empleo centrada en la especialidad que están estudiando, bien de forma genérica (70%) o a través de la preparación de las pruebas de acceso al empleo público (43.2%). Sin embargo, la opción de emprender y valorar el autoempleo como una posibilidad real al terminar la carrera es considerablemente inferior (12% de los estudiantes encuestados), en la misma línea que señalan otros estudios a nivel nacional con alumnado de último curso (Guerrero et al., 2016).

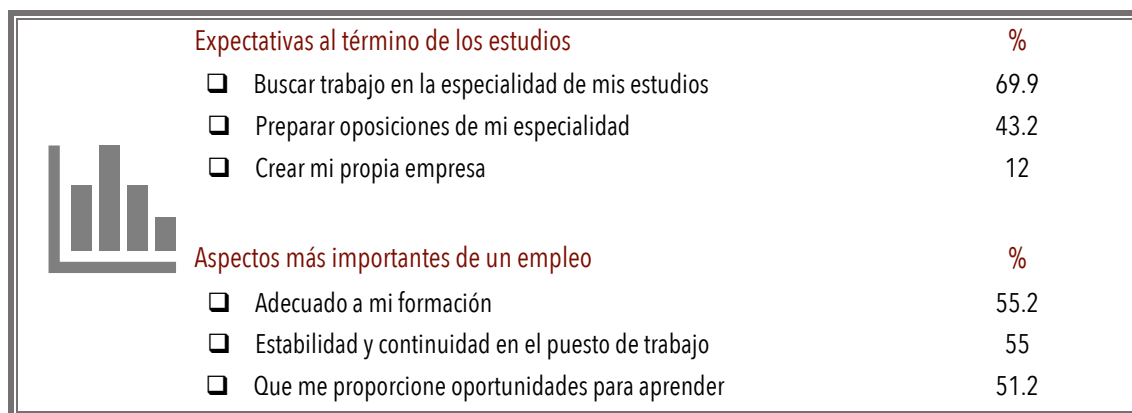


Figura 13. Expectativas del alumnado al término de los estudios y aspecto más relevantes para elegir un empleo. Porcentajes.

En cualquier caso, lo importante para estos universitarios a la hora de elegir un empleo se enfoca, principalmente, en tres grandes aspectos: la relación con los estudios cursados, las opciones de estabilidad y continuidad en el puesto ofrecido y, por último, las oportunidades para el aprendizaje continuo, tal y como se recoge en la figura 13 y en el artículo 6 en relación con el estudiantado de UM y UCC. Unos criterios a la hora de optar por un empleo que están en íntima relación con los logros y objetivos a largo plazo que los propios estudiantes pretenden alcanzar una vez realizada su transición a la vida activa: tener independencia económica (67%) y tener la satisfacción de ser un buen profesional (48%).

Finalmente, se analizan las condiciones y recursos para la búsqueda de empleo que bien, han utilizado ya o, en su caso, pretenden utilizar en el proceso de inserción laboral entre aquellos estudiantes que no han tenido una experiencia en el mundo profesional. Dentro de este estudio, destaca el escaso interés por ampliar el radio de búsqueda de empleo a nivel geográfico entre los universitarios encuestados, donde el 87% han realizado o pretenden realizar, una búsqueda que no supere en distancia, la provincia en la que viven (ver Artículo 6 y 9). Un dato llamativo para tener en cuenta en el proceso de inserción socio-laboral, ya que más allá del expediente académico o la experiencia laboral, uno de los principales factores que más se valoran actualmente en el mundo empresarial es la posibilidad de movilidad laboral de los trabajadores (Giménez & Sandulli, 2020).

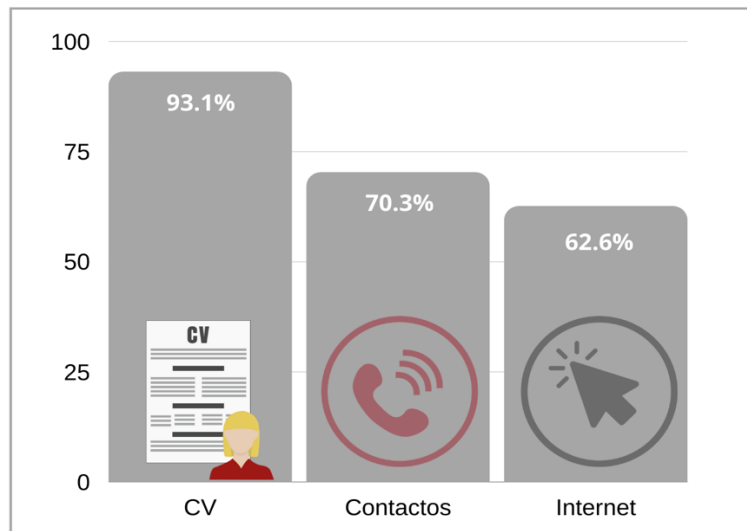


Figura 14. Recursos más utilizados por los participantes en la búsqueda de empleo

Además, se pueden incrementar exponencialmente las posibilidades de encontrar un empleo acorde al perfil formativo si se amplía el radio en una búsqueda de empleo que, de acuerdo con los participantes, realizan fundamentalmente, a través de la elaboración del CV, la promoción de contactos personales y del uso de la web 2.0, tal y como se reflejan los porcentajes de uso en la figura 14. Pese a la existencia de otras técnicas y

recursos, los universitarios están en sintonía con otros trabajos de investigación (Fernández & Guerrero, 2020; Michavila et al., 2016) en los cuales, dichas herramientas, son las más utilizadas para la búsqueda de empleo y las que registran una mayor efectividad.

2.5. Instrumento de recogida de información

¿Cómo se recoge la información? Diseño, estructura y contenidos del cuestionario

En base al diseño de investigación descrito anteriormente, se recurre a la encuesta o *survey* como técnica de recogida de datos. Aunque algunos autores le confieren un carácter propio y se llega a equipar como un método o diseño de entidad propia (Mertens, 2010; Roberts, 2013), en el presente estudio la encuesta se considera como técnica de investigación no experimental y transeccional, en el que a veces se utiliza con un propósito descriptivo y en otras, correlacional-causal, pero en ambos casos, destacan las siguientes ventajas de su aplicación (López-Roldán & Fachelli, 2015):

- Permite obtener información con un alto grado de validez externa gracias a la posibilidad que ofrece para trabajar con muestras representativas de la población y analizar de forma sistemática las variables de estudio.
- Sitúa al encuestado como protagonista de la información recogida, pudiendo valorar tanto hechos de naturaleza objetiva (formación, situación laboral, experiencia previa, etc.) como datos más subjetivos referidos a expectativas, creencias, intenciones o motivaciones de los universitarios ante el proceso de inserción socio-laboral.

A su vez, la técnica encuesta se puede concretar con la aplicación de cuestionarios y/o entrevistas, según los objetivos, población y alcance de la investigación. En esta tesis doctoral se opta por el diseño, validación y aplicación de un cuestionario como instrumento de recogida de información con el título *Cuestionario de Orientación e Inserción Laboral (COIL)*, en el que se incluyen preguntas cerradas y semiabiertas para conferir un carácter más amplio a la investigación y optimizar las interpretaciones sobre

los datos recabados. Con la aplicación de preguntas de este tipo se pretende reducir la rigidez en las respuestas de los universitarios, al tiempo que se procura su comparabilidad. En este sentido, se hicieron pequeñas adaptaciones a cada contexto universitario para poder realizar una recogida de información veraz y ajustada a la realidad de cada institución participante.

Las evidencias de validez de contenido, estructura interna y fiabilidad de este cuestionario diseñado ad hoc se desarrollan con más detalle en los Artículos 2 y 3. Como se pone de manifiesto en dichos artículos, trabajos como los publicados por Echeverría (2002), el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016), la Organización Internacional del Trabajo (2012, 2016), Pita & Pizarro (2013), Santana Vega (2010) o los diferentes informes de inserción laboral de egresados realizadas por numerosas instituciones de educación superior han servido de referencia para la elaboración de este cuestionario.

El propósito general de este instrumento es conocer y analizar las expectativas, creencias, formación y experiencia que posee el universitario hacia su próxima inserción al mercado laboral. Se organiza en cinco grandes bloques de contenido que tratan de dar respuesta al objetivo planteado, como se recoge en la figura 15. A lo largo de este cuestionario se recoge información general relacionada con la situación académico-profesional actual, la formación por competencias en la universidad así como la satisfacción con la misma para acceder al mercado laboral y un conjunto de intereses, expectativas y recursos relacionados con el proceso de inserción laboral y la búsqueda de empleo del alumnado que participa en este estudio. Integra una breve introducción al inicio del mismo para que todos los estudiantes que estén interesados en participar puedan conocer la finalidad y la importancia que representa para esta investigación contar con su opinión y perspectiva, advirtiéndoles desde el inicio el carácter anónimo, voluntario y confidencial de los datos recabados, para que cualquier universitario tenga la libertad para decidir, de forma previa, si desea participar.

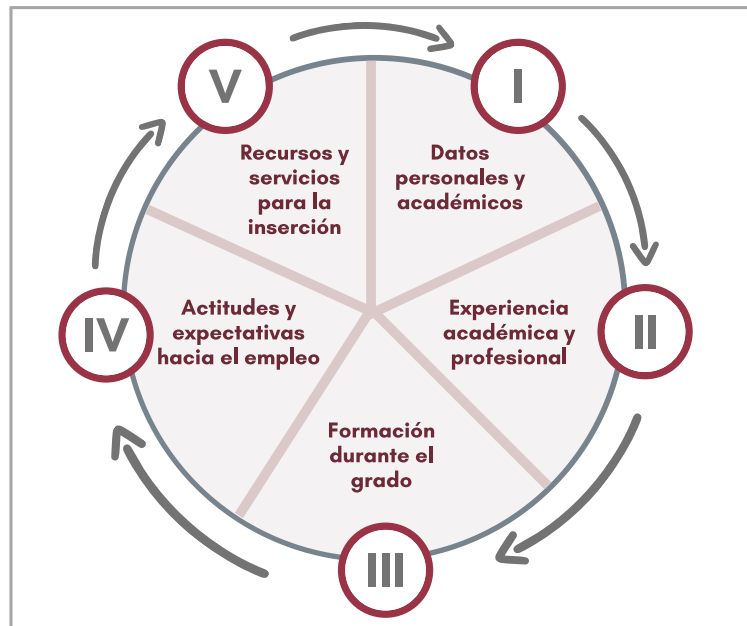


Figura 15. Estructura del cuestionario COIL

La recopilación de todos estos contenidos organizados por bloques temáticos que aparecen en la figura 15 se realiza a partir de preguntas cerradas y semiabiertas de acuerdo con el diseño de la investigación planteado anteriormente. Mientras que estas últimas permiten al alumnado reflejar aquella información no contemplada a priori en el cuestionario, las preguntas cerradas incluyen diferentes tipos de respuesta según los datos que se pretenden extraer en cada momento; en unos casos se trabaja con preguntas dicotómicas y en otros, con varias opciones de respuesta, entre las que se encuentran las escalas de medida, donde el participante debe ubicarse de acuerdo a una sucesión ordenada de valores distintos para una misma cualidad. Este cuestionario puede consultarse íntegro en el anexo 1, no obstante, a continuación, se detallan los objetivos y contenidos de cada uno de estos bloques que lo integran, así como los ítems que lo constituyen:

≡ **Bloque I: Datos de personales y académicos**

Este primer bloque integra las preguntas de identificación con variables independientes como el sexo, la edad, el grado que están cursando, la universidad donde estudian o la nota media durante su formación universitaria. Al tratarse de preguntas introductorias cuyo objetivo es la categorización de la muestra según los criterios previstos, la mayoría de estas preguntas se dejan abiertas para que el estudiante procedente de diferentes contextos universitarios pueda responder de forma adecuada y ajustada a su realidad.

≡ **Bloque II: Experiencia académica y profesional**

Para conocer la experiencia y el contacto previo que han tenido los estudiantes con el mundo laboral, en esta dimensión se incluyen variables independientes con opción de

respuesta múltiple sobre la situación laboral actual (entre las que destaca el trabajo y/o el estudio a tiempo completo junto con otras alternativas de respuesta), la realización de prácticas extracurriculares más allá de las estipuladas en su formación de grado o los motivos que le llevaron a la elección de la titulación que están cursando, para después poder contextualizar mejor sus intereses y expectativas en el inicio de su carrera profesional.

≡ **Bloque III: Formación durante el Grado**

De acuerdo con uno de los tres vértices claves del triángulo de la orientación que guía la fundamentación teórica de este trabajo, se considera imprescindible conocer la formación superior que recibe el alumnado en las diferentes universidades objeto de estudio en relación con el resto de vértices que lo equilibran en el proceso de inserción socio-laboral. Para profundizar en esta línea, se diseña una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta (en la que el 5 representa el valor más alto) para que los participantes puedan valorar el desarrollo de un conjunto de competencias para la empleabilidad en función de dos dimensiones:

- El desarrollo de las mismas durante su formación de grado
- La utilidad y relevancia que le confieren a cada una de ellas para acceder al mercado laboral actual.

Las competencias que aparecen en esta escala son el resultado de un exhaustivo proceso de análisis bibliográfico que ha permitido consultar fuentes de referencia y obtener una escala de competencias para la empleabilidad válida y fiable como se explica y detalla en el Artículo 3. Toda esta información se complementa con preguntas relacionadas con la formación complementaria cursada y no establecida, a priori, como parte del currículum de los respectivos Grados o la satisfacción general con la formación recibida durante la universidad. Con este tipo de preguntas se pretende establecer posibles relaciones causales con los datos obtenidos en la valoración que se realiza sobre la relevancia y el desarrollo de las competencias en el estudio del proceso de inserción sociolaboral.

≡ **Bloque IV: Actitudes y expectativas hacia el empleo**

Con este cuarto bloque de contenidos se procura recabar información relacionada con las expectativas de los estudiantes a la hora de iniciar el proceso de inserción sociolaboral, conocer qué aspectos consideran más relevantes en el empleo o qué logros y metas pretenden alcanzar una vez finalizada su formación inicial en la universidad. Para ello se recurre a preguntas con opciones de respuesta múltiple donde siempre se incluye una última opción abierta para que el alumnado pueda recoger aquellos aspectos importantes que no hayan sido contemplados entre las diferentes opciones. Estos datos se completan con variable escalar tipo Likert para medir la percepción del alumnado

sobre sus posibilidades, más o menos optimistas, a la hora de afrontar el proceso de inserción al mercado laboral y su predisposición a realizar una búsqueda de empleo según diferentes radios geográficos, para así poder contrastar sus intereses hacia el empleo con sus actitudes hacia la movilidad y sus oportunidades de inserción.

≡ **Bloque V: Recursos y servicios para afrontar el proceso de inserción socio-laboral**

Para finalizar el cuestionario, este último bloque persigue obtener más datos sobre el conocimiento de las opciones que le ofrece la universidad y su formación respecto a las salidas profesionales y al desarrollo de competencias para la empleabilidad, además de conocer y profundizar en el uso que estos estudiantes hacen de los recursos, técnicas y servicios para iniciar la búsqueda de empleo. Para su respuesta, se establecen tanto opción múltiple como dicotómicas, siempre con una opción abierta a posibles alternativas planteadas por los participantes. Con todas estas preguntas del Bloque V se pretende completar los tres vértices del triángulo citado anteriormente, enfocadas ahora en los procesos de orientación y empleo, donde además de las variables comentadas, se incluye una escala de satisfacción con la orientación profesional recibida y el desarrollo de las competencias de la empleabilidad durante la formación universitaria que permitirán evidenciar el agrado o complacencia con dicha orientación (ver contribución 10).

2.6. Procedimiento de la investigación

¿Cómo se desarrolla? Fases del proceso

Una vez planteadas las bases teóricas y contextuales de este estudio dentro del método de investigación, se procede a explicitar el proceso que se sigue en esta investigación, en el cual se diferencian diferentes momentos o fases, tal y como se detalla a continuación:

- 1) *Planteamiento del problema*: El comienzo de toda investigación surge a raíz de unas cuestiones iniciales relativas a una situación problemática que originan un motivo de estudio que se pretende conocer, abordar, probar y/o resolver mediante la investigación. En este caso, ante la difícil situación socio-laboral a la que se enfrentan actualmente los jóvenes, con especial incidencia en el contexto español y en concordancia con los momentos de cambio que experimenta la educación superior junto con el impulso de las iniciativas de las organizaciones internacionales como la OIT, la UNESCO o la OCDE para

facilitar el acceso de los jóvenes menores de 25 años al mercado de trabajo, surgen diferentes interrogantes: ¿qué factores son los que más influyen durante el proceso de inserción en el actual contexto socioeconómico?, ¿qué características presentan las personas con altos niveles de cualificación a la hora de afrontar este proceso? ¿el desarrollo de Proyectos Profesionales y Vitales puede ser una herramienta que facilite el proceso de inserción socio-laboral de los universitarios?, ¿qué beneficios o ventajas puede aportarles afrontar de forma compartida este proceso?, ¿existe complementariedad y apoyo entre ellos?. Unas preguntas iniciales que orientan la búsqueda bibliográfica y permiten concretar el propósito general de esta investigación.

- 2) *Revisión bibliográfica:* tras una primera búsqueda bibliográfica que facilita la concreción del planteamiento y propósito de la investigación, se continua con una revisión sistemática de la bibliografía especializada en la temática de estudio, así como de otras disciplinas afines para conocer y actualizar de forma permanente el estado actual de la investigación, los antecedentes y las nuevas líneas de actuación. Con esta intención, la búsqueda y revisión de la literatura científica se mantiene activa hasta la finalización de este trabajo y así conseguir ofrecer una panorámica lo más amplia, detallada y actualizada posible del campo de estudio.
- 3) *Concreción de objetivos y diseño de la investigación:* Tras la revisión bibliográfica se procede a la concreción de los objetivos de la investigación y se realiza la toma de decisiones acerca de la muestra participante y el enfoque y diseño metodológico que guía este trabajo.
- 4) *Diseño del instrumento de recogida de información y validación de contenido:* Se diseña un cuestionario *ad hoc* con el título Cuestionario de Orientación e Inserción Laboral (COIL) para extraer las percepciones, ideas y valoraciones que los universitarios de último curso poseen acerca de su próxima salida al mercado laboral. Una vez elaborado, se somete a un proceso de análisis para determinar su validez y fiabilidad a través de un pilotaje con un grupo de participantes que reúne las mismas características que la muestra. Toda la información obtenida se somete a un proceso de validación de contenido de tipo cualitativo mediante la metodología de juicios de expertos. Especial mención merece la adaptación de este cuestionario al idioma y a las particularidades de cada universidad en la que se va a realizar la recogida de información.
- 5) *Recogida de información:* En esta fase, se cuenta con la colaboración de los profesores de los estudiantes de último curso de grado de las distintas

titulaciones y universidades. Una vez acordadas las fechas más apropiadas para la cumplimentación del cuestionario, la autora de este trabajo se desplaza personalmente al aula y es ella quien se encarga de su aplicación con una introducción breve que permite conocer a los estudiantes la finalidad de la investigación y las principales pautas para participar, así como su carácter voluntario, anónimo y confidencial. Tanto a aquellos estudiantes que participan en el estudio como a los docentes que colaboran con su tiempo en la administración del cuestionario que lo solicitan, se les facilita un correo electrónico para conocer los resultados obtenidos en este trabajo. Esta recogida de información se realiza en diferentes cursos académicos durante la realización de estancias de investigación de la doctoranda en los centros de educación superior que conforman la población de esta tesis, tal y como se puede comprobar a lo largo de los artículos presentados por compendio. El tiempo estimado de respuesta tras la realización del pilotaje se sitúa en una media de 20 minutos por estudiante.

- 6) *Análisis de la validez interna y fiabilidad del cuestionario:* Tras la validación de contenido del cuestionario y la posterior recogida de información, se realiza un exhaustivo proceso de validación de constructo con la metodología de ecuaciones estructurales en las escalas de medida utilizadas con la ayuda del programa estadístico AMOS. Junto con la realización de este análisis factorial confirmatorio, se calcula el estadístico Alfa de Cronbach para determinar la fiabilidad o consistencia interna del instrumento utilizado.
- 7) *Análisis de datos:* De acuerdo con la estructura y planteamiento de los ítems que integran el COIL, se elabora la matriz de datos y se depuran los datos perdidos que no superan el 2%. Con la ayuda de los programas estadísticos SPSS v24 y AMOSv7, se realiza el análisis de las respuestas cerradas del COIL, mientras que se recurre al programa Atlas.ti para el análisis de las respuestas semiabiertas. La información más detallada sobre el proceso específico del análisis de datos se puede consultar en los diferentes artículos del compendio de la tesis.
- 8) *Interpretación de los resultados:* Seguidamente, se realiza la interpretación de los datos y las relaciones causales, cuyos resultados publican en diferentes revistas de impacto. A lo largo de estos artículos se da muestra de los resultados obtenidos tras la recogida de información en diferentes contextos universitarios y se presentan las conclusiones parciales y reflexiones de cada uno de ellos para dar respuesta a los objetivos propuestos en esta investigación.

- 9) *Diseño de la propuesta de intervención.* En base a toda la literatura, investigaciones y proyectos consultados, junto con la información recabada durante este tiempo y la interpretación de los resultados obtenidos, se diseña una propuesta de intervención con el título *Orientación profesional en la incertidumbre. Un programa de inserción sociolaboral*, que sitúa el desarrollo y construcción del proyecto profesional y de vida (PPV) de los universitarios como una estrategia clave para afrontar el proceso de inserción sociolaboral de forma acompañada y relacional con otros compañeros. En este diseño se incluye la estructura básica, objetivos, competencias, contenidos, técnicas, recursos, actividades y evaluación que se pretenden abordar en esta propuesta de forma vivencial, relacional y siempre acompañados y guiados por un técnico en orientación profesional.
- 10) *Implicaciones del estudio, prospectivas y elaboración del informe final de investigación:* Para finalizar, se elabora un informe final que constituye la tesis doctoral por compendio donde se incluyen, además de los 10 artículos publicados en revistas científicas de impacto (dos de ellos en prensa) y la publicación de 1 libro, las principales implicaciones, prospectivas y propuestas de mejora tras el proceso de investigación seguido.

2.7. Plan de análisis de datos

¿Cómo se analizan los datos? Diferentes pasos

Por la importancia que acompaña a toda investigación el hecho de realizar un adecuado análisis e interpretación de los datos recabados durante la cuarta fase del proceso descrito anteriormente, es preciso detallar cómo se realiza este análisis y qué softwares estadísticos se utilizan para optimizar los resultados. En base al enfoque y diseño de investigación en el que se sitúa este trabajo, se propone un plan de análisis en el que se establecen los siguientes pasos a seguir:

≡ **Diseño y preparación de los datos**

La planificación del proceso de análisis comienza con el diseño de una matriz de datos que permite registrar y codificar todas las variables contempladas en el cuestionario junto con los valores establecidos en función del nivel de medida (nominal, ordinal o escala). Dicha matriz permite introducir de forma ordenada los datos recabados durante la recogida de información con los participantes, adaptada a cada contexto. Seguidamente, se prepara el archivo de los datos introducidos para detectar tanto posibles errores cometidos como aquellos valores perdidos o atípicos que pueden influir en el cálculo posterior de resultados. Sobre estos datos, se realiza una recodificación a través del cálculo de los valores perdidos utilizando el método de maximización de la esperanza (*expectation-maximization*), tras el cual, ninguno de los elementos supera el 5% de valores perdidos (Tabachnick & Fidell, 2013).

≡ **Análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario**

Tras el diseño, elaboración y preparación de la matriz de datos, se realiza una prueba piloto para comprobar la comprensión, dificultad y relevancia de los ítems del cuestionario desde la perspectiva y valoración de un grupo potencial de participantes, como paso previo a su cumplimentación de forma generalizada. Este proceso, explicado en el Artículo 2, se completa con la obtención de las evidencias de validez de contenido mediante el procedimiento de juicio de expertos. Una vez realizado el análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario en su fase de diseño, se realiza la recogida de información para estimar la validez de constructo y fiabilidad del cuestionario. Con este objetivo, el Artículo 3 recoge el análisis factorial confirmatorio (AFC) realizado a través de la metodología MEE (Modelo de Ecuaciones Estructurales) y las evidencias de su consistencia interna mediante el estadístico Alfa de Cronbach (α). En este último caso, se considera adecuado un valor de este estadístico superior a .08 (Hernández-Sampieri, et al., 2014).

≡ **Análisis de los datos cuantitativos**

Una vez finalizado el estudio de la validez y fiabilidad del cuestionario, el proceso de análisis de datos continúa con el cálculo de la estadística descriptiva univariada a través del software SPSS versión 24. En un primer momento, se obtienen las medidas de tendencia central (media aritmética), de variabilidad (fundamentalmente, rangos y desviaciones típicas) y se elaboran tablas de contingencia para conocer la distribución de frecuencias en porcentajes en función de las variables independientes incluidas en el

COIL. Los resultados de estos *estadígrafos* aparecen reflejados en cada uno de los artículos que se presentan en el apartado de resultados.

A partir del cálculo de estos estadígrafos sobre la muestra, se recurre a la estadística inferencial con el objetivo de establecer comparaciones entre las diferentes universidades que conforman la población de esta investigación, así como para probar hipótesis (Artículo 9) y generalizar resultados (artículos 6 y 7). La inferencia de estos parámetros es posible gracias al tamaño de la muestra y a su proceso de selección (Otzen & Manterola, 2017), permitiendo que en todos los casos se adopte un nivel de significación de $p \geq .05$. Este proceso parte de una primera elección entre los dos grandes tipos de análisis estadísticos: paramétricos y no paramétricos. Para la toma de decisiones, se tienen en cuenta los criterios establecidos por Hernández-Sampieri, et al. (2014), entre los que destaca la distribución normal de la muestra, el nivel de medición por intervalos o razón de las variables dependientes y la homogeneidad en la varianza para determinar el uso de las pruebas paramétricas. Cuando no es posible alcanzar alguno de estos tres supuestos, se recomienda la aplicación de pruebas no paramétricas para un mayor rigor en la investigación.

Con este objetivo y comprobar el primero de los criterios se realiza el contraste de normalidad sobre la muestra mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov. Tras su aplicación se rechaza la hipótesis nula al obtener un valor de significatividad inferior a .05. Debido al incumplimiento de este criterio junto con la inclusión de variables categóricas en la matriz de datos, se decide realizar el análisis inferencial con pruebas no paramétricas. Entre dichas pruebas, se seleccionan las más utilizadas en la literatura especializada (Hernández-Sampieri, et al., 2014; Hollander, et al., 2013; Howell, 2012; Rubio-Hurtado & Berlanga-Silvente, 2012) en función tanto del tipo de muestra como de las variables a analizar en cada momento. En base a estos criterios, la tabla 14 recoge las pruebas no paramétricas utilizadas a lo largo de los diferentes artículos del compendio.

Tabla 14. Clasificación de las pruebas más utilizadas en la estadística inferencial

Muestra		Variables	Pruebas no paramétricas
Una muestra (bondad de ajuste)		VD: Nominal	Prueba de Chi-cuadrado de Pearson
		VD: Ordinal/intervalo	Prueba de Kolmogorov-Smirnov (KS)
Muestras relacionadas	2 muestras	VI: Dicotómica VD: Ordinal/intervalo	Prueba de Wilcoxon

	>2 muestras	VI: Politémica VD: Ordinal/Intervalo	Coefficiente de concordancia de W de Kendall
Muestras independientes	2 muestras	VI: Dicotómica VD: Ordinal/Intervalo	Prueba U de MannWhitney
	>2 muestras	VI: Politémica VD: Ordinal/Intervalo	Prueba H de KruskalWallis

Nota: VI: Variable Independiente; VD: Variable Dependiente

Fuente: Adaptada de Rubio-Hurtado & Berlanga-Silvente, (2012)

Para completar este análisis descriptivo e inferencial de los datos cuantitativos, se aplica un análisis multivariante con un doble objetivo: reducir el número de factores que explican la mayoría de la varianza observada en un número mayor de variables manifiestas y generar hipótesis con los mecanismos causales acordes al diseño de la investigación planteado anteriormente. Para alcanzar ambos objetivos, se recurre al análisis factorial confirmatorio (AFC) con el uso del software estadístico AMOS versión 7. Para su aplicación, se realiza de forma previa una “evaluación del supuesto de correlación entre las variables con el fin de establecer si se justifica o no su aplicación” (Méndez & Rondón, 2012, p. 200). Se recurre a la prueba de esfericidad de Bartlett (con un valor de $p \geq .05$ permite rechazar la hipótesis nula de incorrelación de variables) y a la prueba de adecuación de Kaise-Meyer-Olkin (KMO), cuyos valores comprendidos entre 0 y 1 permiten la aplicación del análisis factorial cuanto más se aproxima a la unidad.

A continuación, se recurre a los modelos de ecuaciones estructurales para comprobar la bondad de ajuste de los modelos causales propuestos y conocer la relación que se establece entre las variables de los estudios planteados (ver Artículos 8, 9 y 10). Para determinar con mayor precisión si dicho modelo y los datos obtenidos se ajustan entre sí, se aplican los índices de bondad de ajuste más recurridos en la literatura para los MEE mediante el Método de Máxima Verosimilitud. Para este trabajo de investigación se recurre a índices absolutos como Chi-cuadrado, a índices comparativos como CFI (*Comparative Fix Index*) cuyos valores deben estar próximos a 1 y a otros índices, entre los que destaca la raíz cuadrada del error cuadrático medio o RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*), que nos indicará un buen ajuste cuando su valor esté por debajo de .05.

≡ **Análisis de los datos cualitativos**

Los datos cualitativos que se exponen en los Artículos 2 y 7 se analizan a través del programa Atlas.ti versión 7. A diferencia de los softwares utilizados para el estudio de

los datos cuantitativos, con este programa el investigador asume una mayor responsabilidad en su manejo al tener que controlar y sistematizar todo el proceso de análisis dando significado a los datos obtenidos.

Si bien el proceso de análisis pasa por diferentes etapas, todas ellas se pueden sintetizar en una primera reducción de los datos para después, proceder a su transformación para la obtención de resultados y verificación de conclusiones (Sabariego-Puig, et al., 2014). De acuerdo con este procedimiento, se recurre a la reducción de la información recabada bajo un criterio temático y una estrategia inductiva con la que se pretende seleccionar, focalizar y abstraer las respuestas de los estudiantes (códigos y categorías). A su vez, se utiliza el método de comparación constante que permite encontrar similitudes y divergencias entre las respuestas analizadas (Osses, et al., 2006). Tras realizar el proceso de categorización y codificación para la reducción y selección de unidades de significado, se establecen las relaciones conceptuales entre estos códigos hasta obtener la red de contenido o *network* para la obtención de resultados. Por último, se interpretan los datos obtenidos, en ocasiones, con referencias directas a los fragmentos narrativos extraídos. La verificación de estos resultados se produce a través del intercambio y comparación con otros estudios afines, tal y como se refleja en las conclusiones de los artículos citados.

2.8. Cronograma de la investigación

¿Cuándo se hace? Coordinadas espacio-temporales

La realización de una tesis por compendio de publicaciones conlleva un difícil equilibrio entre las fases del proceso de investigación y la difusión de resultados parciales en diferentes foros y revistas científicas. Una modalidad de investigación que requiere, como cualquier otra, reunir determinadas condiciones y aspectos metodológicos que deben contribuir al avance del área de conocimiento donde se desarrolla (Bazeley, 2013). Para facilitar la comprensión del proceso explicado en el anterior epígrafe e integrar, en un mismo apartado, los diferentes pasos de la investigación con las contribuciones y publicaciones que dan forma a esta tesis, se establece un cronograma de investigación que sintetiza todos estos momentos clave (ver tablas 15 y 16).

En estas dos tablas se aprecia la duración de los estudios de doctorado, que se prolongan aproximadamente durante cinco años, tiempo durante el cual se han desarrollado tanto actividades de investigación como de formación, entre las que se incluye la asistencia a congresos, jornadas y seminarios relacionados con la temática de estudio y la realización de cuatro estancias de investigación en instituciones de educación superior situadas en diferentes puntos geográficos. La posibilidad de la doctoranda de desplazarse a otros centros le ha permitido conocer otras realidades en torno a la transición a la vida activa que experimentan los universitarios, con sus particularidades socioculturales, laborales, económicas y formativas, además de poder ampliar la recogida de información hasta obtener una muestra representativa para este estudio.

Tabla 15. Cronograma de la investigación (2014-2017)

2014	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC
									Planteamiento del problema	Revisión bibliográfica		
2015	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC
	Concreción de objetivos y diseño de la investigación		Estancia investigación UGR		I Jornadas EIDUM (Comunicación 1)	XVII Congreso Internacional AIDIPE (Comunicación 3)	Diseño del instrumento de recogida de información y de la validación (Cuestionario de Orientación e Inserción Laboral, COIL)					
	Revisión de la bibliografía											
2016	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC
	Prueba piloto y validación de contenido del COIL		Publicación artículo 6 en Revista Iberoamericana de Educación	Recogida de información UGR	II Jornadas EIDUM (Comunicación 2)	Preparación de la matriz de datos				XVIII Congresso Internacional de Formação para o Trabalho (Comunicación 5)		Publicación artículo 7 en RIE
			Estancia investigación UGR									
	Revisión de la bibliografía											
2017	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC
	Estancia investigación UNH								Recogida de información UM			
	Revisión de la bibliografía											

Tabla 16. Cronograma de la investigación (2018-2020)

2018	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC
	Recogida de información UDC			Publicación artículo 2 en RCE	IV Jornadas EIDUM (Comunicación 6)	V Simposio Orientación en Intermediación laboral UM (Ponencia 1)			Publicación artículo 8 en REP	Recogida de información UPD		Publicación artículo 4 en RIDU
			Validez interna y fiabilidad del cuestionario							Estancia investigación UPD		
	Revisión de la bibliografía											
2019	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC
			Publicación artículo 3 en RELIEVE	Publicación artículo 5 en RIE	V Jornadas EIDUM (Comunicación 7)	II Encuentro Doctorandos AIDIPE (Comunicación 4)	Interpretación de resultados					
	Análisis de los datos											
	Revisión de la bibliografía											
2020	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC
	Diseño de la propuesta de intervención <i>Orientación profesional en la incertidumbre. Un programa de inserción sociolaboral</i>					Publicación artículo 1 en Diálogos Pedagógicos			Artículo 10 en evaluación en SHE (anexo 3)	Artículo 9 aceptado en REIS	Manual aceptado en Ediciones Pirámide	
					Implicaciones del estudio, prospectivas y elaboración del informe final de investigación							
Revisión de la bibliografía												

2.9. Aspectos éticos de la investigación

Principios deontológicos más destacados

Cualquier investigación rigurosa debe guiarse por unos estándares éticos inherentes a de todo el proceso, desde la elección de la problemática y objetivos hasta cómo estudiar, analizar y difundir los resultados para asegurar su integridad y veracidad. La deontología, a su vez, fija las normas que rigen la conducta y el desempeño en la esfera profesional, según las cuales se exige al profesional, en nuestro caso investigador, determinadas responsabilidades en relación con los actos ligados a su campo laboral o investigación.

La Universidad de Murcia reconoce la dimensión ética de la actividad científica, técnica y profesional así como sus implicaciones sociales, también los riesgos de un comportamiento irresponsable en la práctica científica y estimula el desarrollo de las competencias necesarias para una toma responsable de decisiones. Además de tener en consideración los principios éticos de esta universidad, la presente Tesis Doctoral sigue las recomendaciones y criterios establecidos en el código deontológico de la American Psychological Association (2010), con especial interés en los siguientes estándares o principios:

≡ **4.01. Mantenimiento de la confidencialidad.**

Para garantizar la confidencialidad de los participantes se decide anonimizar cualquier variable del cuestionario que pueda incurrir en una deducción de su identidad. Todos los datos relacionados con la identificación de los participantes son genéricos y únicamente se hace alusión a la edad, el sexo, titulación y universidad para mantener así, su anonimato.

≡ **4.04b. Minimización de la intrusión a la privacidad.**

Los datos recabados durante la investigación solo se utilizan para los fines científicos señalados y es el propio investigador quien realiza la administración, recogida y tratamiento de los datos para su análisis, con el objetivo de minimizar la intrusión en la privacidad de los participantes evitando la difusión y manipulación de la información por personas ajenas a la presente investigación.

≡ **8.01. Autorización institucional**

El Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) publicado en 2016 por la Unión Europea pretende dar seguridad y derecho a la privacidad en el uso de datos personales y a su libre circulación. No obstante, esta normativa no se aplica con obligatoriedad en todo el territorio comunitario hasta el año 2018, razón por la que esta tesis no ha podido

ser incluida en los nuevos protocolos de actuación que se dictan a nivel europeo y nacional. No obstante, desde el primero momento se ha consultado e informado a las instituciones competentes sobre la administración del cuestionario, proporcionándoles información detallada sobre la finalidad, uso y tratamiento de los datos de la investigación. En todo momento, se dispone tanto del permiso de las autoridades pertinentes, como de los tutores y de los propios estudiantes que finalmente deciden participar de forma voluntaria y anónima.

≡ **8.02. Consentimiento informado para la investigación**

En relación con el criterio anterior, cada vez que el investigador se desplaza a un aula para realizar la administración del cuestionario, se realiza previo consentimiento informado de las personas implicadas. En este documento se les informa sobre el propósito de la investigación, la duración estimada en la cumplimentación del cuestionario, el procedimiento y las instrucciones a seguir, la libre elección de participar en ella, el uso confidencial de los datos y la importancia de colaborar en el avance de la investigación. Para incentivar dicha participación, se facilita el correo electrónico del investigador a todos aquellos agentes implicados que desean conocer, a posteriori, los resultados finales de este estudio.

≡ **8.10. Informe de los resultados de investigación**

En ningún momento se manipulan los datos ni se falsifican los resultados obtenidos, con el objetivo de garantizar la integridad de la investigación y evitar posibles problemas éticos en la comunicación y difusión de resultados.

≡ **8.11. Plagio**

Todos los trabajos y las fuentes de información consultadas para la realización de esta investigación se han citado y referenciado de forma adecuada. Además, todos los artículos científicos que dan forma a la tesis han pasado por una rigurosa evaluación por pares, donde se ha garantizado la correcta citación de los trabajos consultados para el avance del conocimiento científico.

≡ **8.12. Autoría de las publicaciones**

La doctoranda ha contribuido directamente en el contenido desarrollado en todos los trabajos de investigación que conforman el compendio de esta tesis y su responsabilidad, junto con otros participantes - en su caso -, ha sido avalada por la declaración de autoría y conflicto de intereses firmada en cada una de las revistas científicas donde se han publicado los artículos pertinentes.

Capítulo 3. *Resultados*

ESTRUCTURA DEL INFORME DE RESULTADOS	105
ARTÍCULO 1	109
ARTÍCULO 2	127
ARTÍCULO 3	146
ARTÍCULO 4	165
ARTÍCULO 5	184
ARTÍCULO 6	203
ARTÍCULO 7	226
ARTÍCULO 8	245
ARTÍCULO 9	295
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	320

Estructura del informe de resultados

Organización de los trabajos de investigación

El informe de resultados se estructura en un total de **9 artículos y una propuesta de intervención** en forma de manual que se encuentra en edición. A continuación, se presenta el título de cada una de estas contribuciones en forma de artículo o contribución a congreso (comunicación o ponencia) de acuerdo con los objetivos de investigación propuestos y, por lo tanto, no se sigue necesariamente un orden cronológico en todos ellos:

- ☑ **O1.** *Recopilar y analizar la fundamentación teórica en torno a la empleabilidad de los universitarios y plantear un modelo hipotético de orientación en educación superior a través de la construcción del PPV.*

- 📄 **Artículo 1:** Hacia un modelo de empleabilidad en educación superior. *Revista Diálogos Pedagógicos*, XVIII, N° 35, 2020, 47-66.

- 📄 **Comunicación 1:** La inserción socio-laboral de universitarios mediante Proyectos Profesionales y Vitales compartidos. *I Jornadas de Doctorado de EIDUM* (2015).

- ☑ **O2.** *Diseñar y validar un cuestionario de orientación e inserción socio-laboral para los universitarios.*

- 📄 **Artículo 2:** Validez de contenido y consistencia interna de un cuestionario sobre el proceso de inserción socio-laboral desde la mirada del universitario. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 2018, 739-756.

- 📄 **Artículo 3:** Personal and Interpersonal Competencies of University Students Entering the Workforce: Validation of a Scale. *RELIEVE*, 25(1), 2019, art. 6.

- 📄 **Comunicación 2:** Validación de contenido del Cuestionario de Orientación e Inserción Laboral. *II Jornadas de Doctorado de EIDUM* (2016).

- ☑ **O3.** *Conocer el desarrollo de competencias para la empleabilidad por parte de los universitarios y la relevancia que le conceden para su próxima salida al mercado laboral.*

- 📄 **Artículo 4:** Competencias para la Empleabilidad de los Futuros Maestros de Educación Primaria: Una Mirada a su Proceso de Inserción Socio-

laboral. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 2018, 114-131.

📄 **Artículo 5:** Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 2019, 57-73.

📄 **Comunicación 3:** Competencias transversales en Educación Superior: un estudio en la Universidad de Murcia (España) y la Universidad Católica de Córdoba (Argentina). *XVII Congreso AIDIPE* (2015).

📄 **Comunicación 4:** Desarrollo de competencias para la inserción laboral desde la visión del universitario: un estudio internacional. *II Encuentro de Doctorandos del XIX Congreso AIDIPE* (2019).

- ☑ **O4.** *Conocer y analizar las creencias y proyecciones de futuro que tienen los estudiantes de diferentes universidades en el contexto internacional sobre sus posibilidades de acceder al mercado laboral.*

📄 **Artículo 6:** Jóvenes con formación y orientación para el empleo: Un caso de la Universidad de Murcia (España) y de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina). *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(2), 2016, 145-166.

📄 **Artículo 7:** Expectativas de futuro laboral del universitario de hoy: un estudio internacional. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 2016, 167-183.

📄 **Comunicación 5:** Expectativas y creencias de universitarios ante su proceso de inserción sociolaboral. *XVIII Congresso Internacional de Formação para o Trabalho* (2016).

- ☑ **O5.** *Identificar posibles factores y determinantes que influyen en las creencias que tienen estos estudiantes sobre el proceso de inserción socio-laboral y contrastarlos en función de la universidad de origen.*

📄 **Artículo 8:** Orientación, empleabilidad e inserción laboral en la Universidad a través de un Modelo de Ecuaciones Estructurales. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 2018, 119-139.

- ☞ **Artículo 9:** ¿Qué factores influyen en el camino hacia la inserción socio-laboral del estudiante universitario? *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, aceptado y en prensa 2020.
- ☞ **Artículo 10:** Satisfaction of University Students on their Transition to the Workforce: An International Study. *Studies in Higher Education*, en prensa 2020 (resumen en el anexo 3).
- ☞ **Comunicación 6:** La búsqueda de empleo de los universitarios por zona geográfica durante su proceso de inserción socio-laboral. *IV Jornadas de Doctorado de EIDUM* (2018).
- ☞ **Comunicación 7:** Motivaciones más significativas en la elección de empleo del universitario. *V Jornadas de Doctorado de EIDUM* (2019).
- ☑ **O6.** *Diseñar una propuesta de intervención en orientación centrada en el desarrollo del Proyecto Profesional y de Vida para facilitar el proceso de inserción socio-laboral entre universitarios a través de un espacio colaborativo y compartidos.*

 - ☞ **Manual:** Orientación profesional en la incertidumbre. Un programa de inserción sociolaboral. *Ediciones Pirámide* (en edición, 2020).
 - ☞ **Ponencia 1:** Programa PPV compartidos: Evaluación de la satisfacción. *V Simposio Orientación en Intermediación laboral de la Universidad de Murcia* (2018).

Los resultados de cada objetivo vienen acompañados por una media de dos artículos científicos y al menos una contribución en congresos o jornadas internacionales, éstas últimas recogidas y enumeradas en el anexo 2. La excepción la encontramos en el primer objetivo, cuya recopilación y propuesta teórica se realiza en un único artículo que engloba los principales enfoques y modelos asociados a la empleabilidad en el ámbito universitario, dentro del proceso de transición a la vida adulta de los estudiantes. En cualquier caso, tanto este como el resto de los artículos aparecen recopilados en el apartado de resultados en el formato establecido por cada una de las revistas en las que se han publicado, junto con una introducción elaborada explícitamente para esta Tesis, en la cual se recogen los elementos más relevantes de cada trabajo, los principales datos de identificación de la revista correspondiente y la contribución de la doctoranda en cada uno de ellos. En el caso del objetivo 5, existe un décimo artículo para evaluar la satisfacción del universitario en su camino hacia la inserción socio-laboral que, por motivos de tiempo, no ha podido incluirse de forma íntegra en este trabajo. Dicho

artículo, bajo el título *Satisfaction of University Students on their Transition to the Workforce: an International Study*, se encuentra en evaluación en la revista *Studies in Higher Education* en el momento en el que se deposita la tesis por lo que se decide incluir el resumen y los aspectos clave en el Anexo 3. Por último, para dar respuesta al objetivo 6, se presenta un programa de orientación profesional que, al estar en edición, incluye un documento resumen con la propuesta y los aspectos más característicos en este apartado de resultados.

Artículo 1

Hacia un modelo de empleabilidad en educación superior

Publicación: González-Lorente, C., & Martínez-Clares, P. (2020). Hacia un modelo de empleabilidad en educación superior. *Revista diálogos pedagógicos*, 18(35), 47-66.
[https://doi.org/10.22529/dp.2020.18\(35\)04](https://doi.org/10.22529/dp.2020.18(35)04)
Área revista: Psicología y educación
Catálogo: Latindex (36 criterios cumplidos) y DOAJ.
Índice h5: 7 (Google Scholar)

Resumen

Desde este trabajo se representa una forma de incorporar la orientación a lo largo de la formación universitaria con la construcción activa del proyecto profesional y de vida de cada estudiante. Una propuesta acompañada de un modelo hipotético de empleabilidad desde la formación inicial que focaliza la atención en la necesidad de que la universidad proporcione a los estudiantes una formación integral que respete la identidad personal y profesional de cada alumno mediante un proceso continuo de formación y orientación a lo largo de la carrera. Entender la importancia de trabajar la empleabilidad de los universitarios desde que inician sus estudios bajo la propuesta de este modelo puede facilitar no solo una mejor comprensión de este fenómeno en el ámbito de la educación superior, sino también y especialmente, representar nuevas oportunidades para realizar propuestas de intervención pedagógica desde la orientación profesional en equilibrio con el triángulo formación-orientación-empleo.

Puntos clave

- La orientación profesional debe constituirse como la base para el desarrollo de la empleabilidad del alumnado desde las universidades.
- La educación superior tiene el desafío de establecer una infraestructura personal y formativa que haga posible esta continua construcción y renovación del Proyecto Profesional y Vital de cada estudiante.
- A través de la construcción del PPV se pretende que los universitarios aprenden a gestionar su carrera profesional en función de las posibilidades y exigencias del contexto en el que se desenvuelven.

Mi contribución

Implicación directa en la redacción de todos los apartados que componen el artículo (introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones) junto con una búsqueda bibliográfica en profundidad.

Artículo 2

Validez de contenido y consistencia interna de un cuestionario sobre el proceso de inserción socio-laboral desde la mirada del universitario

Publicación: Martínez-Clares, P., & González-Lorente, C. (2018). Validez de contenido y consistencia interna de un cuestionario sobre el proceso de inserción socio-laboral desde la mirada del universitario. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 35-52.

<http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53721>

Área revista: Education - SSCI

Posición: 631/1254

SJR '19: 0.528 (Q2)

CiteScore 2019: 1.2

Resumen

El objetivo del presente estudio es realizar la validación de un cuestionario ad hoc sobre el proceso de inserción socio-laboral del universitario. Participan 931 estudiantes de último curso de Grado de la Universidad de Murcia y la Universidad de Granada. Para la recogida de información y análisis de los datos, se aplica una metodología mixta que permite obtener evidencias de contenido y constructo del instrumento en un único proceso. Los principales resultados aportan una adecuada concordancia inter-jueces, así como unos elevados índices de fiabilidad en las diferentes escalas utilizadas en el cuestionario, que sirven para corroborar la pertinencia, adecuación y validez de los datos recabados en el mismo; constituyéndose así como una interesante aportación en el ámbito científico y psicométrico para aquellas líneas de investigación que dirijan su foco de interés hacia el difícil proceso de inserción socio-laboral de los universitarios y su empleabilidad.

Puntos clave

- El estudio realizado aporta un importante conjunto de evidencias que apoyan la interpretación y uso de los datos recabados en el COIL.
- A partir de estos datos se consigue extraer información útil para depurar, delimitar y perfeccionar junto con la ayuda del pilotaje, el diseño final del cuestionario.
- Puede resultar útil para futuras investigaciones empíricas que precisen identificar las principales inquietudes, creencias y necesidades relacionadas con la salida al mercado laboral de los universitarios desde su propia perspectiva.



Mi contribución

Implicación directa en la redacción de todos los apartados que componen el artículo (introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones) junto con una búsqueda bibliográfica en profundidad.

Artículo 3

Personal and Interpersonal Competencies of University Students Entering the Workforce: Validation of a Scale

Publicación: Martínez-Clares, P., & González-Lorente, C. (2019). Personal and Interpersonal Competencies of University Students Entering the Workforce: Validation of a Scale. *RELIEVE*, 25(1), art. 6.

<http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13164>

Área revista: Education - SSCI

Posición: 429/1254

SJR '19: 0.427 (Q2)

CiteScore 2019: 1.9

Abstract

Faced with the growing commitment of employability, the aim of this paper is to describe the construction of a scale of competencies for university students on entering the workforce and analyze the validity of construct of said scale. 931 final year undergraduate students from UM and UGR participated. The main results indicated the reliability and validity of the proposed competency scale, as well as its adequacy to the proposed theoretical model that claims that relevance and active presence of personal (individual) and interpersonal (social) competencies are the most influential competencies for an optimal entry into the job market today. Universities must manage employability through a group of actions directed to encourage these kinds of competencies with the objective to improve the university-workforce relationship, and to form a long-term career goal.

Puntos clave

- El análisis de contenido mediante el juicio de expertos reafirma la pertinencia de incluir los 19 elementos de competencia planteados en la escala, donde se diferencia entre competencias personales e interpersonales.
- Las evidencias de validez de constructo denotan la adecuación y fiabilidad de la escala de competencias propuesta.
- Con los resultados de esta investigación se avanza en la validación de pruebas de medición diseñadas ad hoc como proceso fundamental, inherente y consustancial a cualquier investigación.

Mi contribución

Implicación directa en la redacción de todos los apartados que componen el artículo (introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones) junto con una búsqueda bibliográfica en profundidad.

Artículo 4

Competencias para la Empleabilidad de los Futuros Maestros de Educación Primaria: una Mirada a su Proceso de Inserción Socio-laboral

Publicación: González-Lorente, C., & Rebollo-Quintella, N. (2018).

Competencias para la empleabilidad de los futuros maestros de educación primaria: una mirada a su proceso de inserción socio-laboral. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 114-131.

<https://doi.org/10.19083/ridu.2018.730>

Área revista: Education - SSCI

Posición: 275/551

ESCI '19: 0.508 (D5)

Índice h5: 13 (Google Scholar)

Resumen

Este trabajo pretende ahondar en las competencias para la empleabilidad que desarrollan los estudiantes del Grado en Educación Primaria, la relevancia que le confieren para su proceso de inserción socio-laboral y percepción global para afrontarlo. Se realiza un estudio inter-universitario con 210 estudiantes de último curso de la UM y UDC. Los resultados muestran escasas diferencias entre las valoraciones de los estudiantes de ambas universidades, que coinciden en señalar una mayor relevancia de las competencias frente al nivel de desarrollo en aula. Para concluir, se debe aunar esfuerzos a nivel nacional para que los futuros maestros puedan adquirir un conjunto de competencias que les facilite, además de su incursión laboral, su continua mejora y actualización en el ejercicio de su desarrollo profesional, social y personal.

Puntos clave

- El alumnado de la UM y de la UDC percibe un nivel de desarrollo de competencias profesionales para la empleabilidad menor que la relevancia que le otorgan para la inserción socio-laboral.
- Tan solo existen diferencias estadísticamente significativas en la competencia trabajo en equipo y cooperación en su nivel de desarrollo, siendo superior entre los estudiantes de la UM.
- Según los datos obtenidos, el futuro maestro no se siente ciertamente preparado para el ejercicio profesional, aspecto coincidente en ambas Universidades.



Mi contribución

Implicación directa en la redacción de todos los apartados que componen el artículo (introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones) junto con una búsqueda bibliográfica en profundidad.

Artículo 5

Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de educación

Publicación: Martínez-Clares, P., González-Lorente, C., & Rebollo-Quintela, N. (2019). Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 57-73.

<http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.343891>

Área revista: Education - SSCI

Posición: 385/1254

SJR '19: 0.777 (Q1)

CiteScore 2019: 2.1

Resumen:

Este trabajo profundiza en la valoración del universitario acerca del desarrollo de competencias para la empleabilidad que se produce durante su formación universitaria. Incluye una validación de constructo de la escala de competencias presentada mediante el AFC y se analizan posibles diferencias en función de las tres universidades españolas analizadas: UM, UGR y UDC. Participan 830 estudiantes de último curso de Grado y se aplica la metodología SEM para el análisis de datos. Los resultados muestran unos índices de bondad de ajuste óptimos, que garantizan la adecuación del modelo a los datos empíricos; además, se comprueba que existe una tendencia común entre los estudiantes de la facultad de educación, la relativa al desarrollo medio-bajo de competencias para la empleabilidad, con diferencias significativas entre universidades. Por lo tanto, es preciso buscar más y mejores sinergias de comunicación y cooperación entre el contexto productivo, los agentes sociales y la universidad.

Puntos clave:

- Existe una tendencia común entre los estudiantes de la facultad de educación respecto al desarrollo medio-bajo de competencias que favorecen la empleabilidad.
- Entre los resultados destacan las diferencias en la valoración del desarrollo competencial del alumnado en función de la universidad en la que cursan sus estudios.
- El modelo elaborado partir de las competencias personales y participativas propuestas a nivel teórico muestra unos pesos de regresión elevados que reflejan la complementariedad entre ellas para abordar el proceso de inserción.

 **Mi contribución:** Implicación directa en la redacción de todos los apartados que componen el artículo (introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones) junto con una búsqueda bibliográfica en profundidad.

Artículo 6

Jóvenes con formación y orientación para el empleo: un caso de la Universidad de Murcia (España) y de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina)

Publicación: González-Lorente, C., & Martínez Clares, P. (2020). Jóvenes con formación y orientación para el empleo: un caso de la Universidad de Murcia (España) y de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina). *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(2), 145-166.

<https://doi.org/10.35362/rie70265>

Área revista: Education - SSCI

Posición: 397/551

ESCI '19: 0.222 (D8)

Índice h5: 19 (Google Scholar)

Resumen

El propósito de este estudio es conocer y comparar las intenciones, recursos y servicios de orientación profesional y formación para el empleo que utilizan los futuros egresados de la UM y la UCC. Participan 155 estudiantes de ambas universidades y la recogida de información se realiza a través del Cuestionario de Inserción y Orientación Laboral. Los resultados reflejan diferencias en las estrategias, recursos, servicios y aspiraciones en el proceso de formación y búsqueda de empleo, coincidiendo en la escasa participación de este alumnado en procesos de Orientación Profesional. Unos resultados que sugieren, dentro de un contexto internacional, la necesidad de transformar la búsqueda de empleo desde las Instituciones de Educación Superior, con el objetivo de convertirlo en un continuo proceso de aprendizaje dentro de la formación y orientación profesional.

Puntos clave

- Los estudiantes de ambas universidades esperan encontrar oportunidades de continuar aprendiendo en sus futuros puestos de trabajo.
- El envío de CV es el recurso más utilizado por todos los participantes del estudio.
- Los estudiantes de la UM también recurren en gran medida a los contactos personales mientras que el alumnado de la UCC opta por buscar ofertas de empleo facilitadas por su universidad.
- Existe una escasa participación y satisfacción en programas de orientación profesional entre el alumnado encuestado.



Mi contribución

Implicación directa en la redacción de todos los apartados que componen el artículo (introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones) junto con una búsqueda bibliográfica en profundidad.

Artículo 7

Expectativas de futuro laboral del universitario de hoy: un estudio internacional

Publicación: González-Lorente, C., & Martínez Clares, P. (2016). Expectativas de futuro laboral del universitario de hoy: un estudio internacional. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 167-183.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.232071>
Área revista: Education - SSCI
Posición: 385/1254
SJR '19: 0.777 (Q1)
CiteScore 2019: 2.1

Resumen

La educación tiene un compromiso, el bienestar de la sociedad, y como tal, el proceso de inserción socio-laboral se convierte en una parte esencial de la misma. Este trabajo desde una perspectiva internacional, la Universidad de Murcia y de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina), trata de analizar cuáles son los factores que pueden influir en las percepciones y creencias del mercado laboral, desde la visión del estudiante de último curso de grado y las posibilidades factibles de acceder al mismo una vez finalizada la formación inicial, a través de un estudio no experimental, exploratorio y transversal, tipo encuesta. Los resultados son útiles para avanzar en el desarrollo, mejora y funcionalidad de la Educación Superior.

Puntos clave

- La edad, las prácticas y la experiencia profesional durante la formación universitaria son considerados como factores coadyuvantes para aumentar las probabilidades de éxito en la inserción socio-laboral, según la opinión del alumnado.
- Se obtienen actitudes y expectativas diferentes en el proceso de inserción socio-laboral según la universidad analizada.
- Destaca la resistencia del alumnado por ampliar el radio geográfico en la búsqueda de empleo, compartida por las dos universidades analizadas.

Mi contribución

Implicación directa en la redacción de todos los apartados que componen el artículo (introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones) junto con una búsqueda bibliográfica en profundidad.

Artículo 8

Orientación, empleabilidad e inserción laboral en la Universidad a través de un Modelo de Ecuaciones Estructurales

Publicación: Martínez-Clares, P., & González-Lorente, C. (2018). Orientación, empleabilidad e inserción laboral en la Universidad a través de un Modelo de Ecuaciones Estructurales. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 113-133.

<https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-06>

Área revista: Education and Educational Research - SSCI

Posición: 572/1038

JCR '19: 0.863 (Q4) / **SJR '19:** 0.282

CiteScore 2019: 1.3

Resumen

Este trabajo propone un modelo de regresión estructural para analizar la relación entre la formación, la satisfacción, la información y la orientación profesional del estudiante. Para ello, participan 931 estudiantes de último curso de Grado de la Universidad de Murcia y de la Universidad de Granada y los datos recabados se analizan con el programa AMOSv21. Entre los principales resultados, destacan los elevados índices de bondad de ajuste del modelo y las relaciones causales estadísticamente significativas. Además, se produce un incremento en dichas relaciones causales al introducir la participación en programas de orientación profesional. Unos resultados que enfatizan el rol de la orientación como eje vertebrador entre la formación superior y el empleo, en un momento de cambio y transición a la vida activa de los universitarios.

Puntos clave

- Se comprueba la correlación que se establece entre la formación basada en competencias y la mayor información que el universitario recibe para abordar el proceso de inserción socio-laboral.
- La información sobre las diferentes salidas profesionales y prospectivas de empleo relacionadas con su titulación no presentan gran influencia sobre la creencia del alumnado de estar mejor preparado para el mundo laboral.
- La participación en programas de orientación influye de forma positiva en las relaciones estudiadas.



Mi contribución

Implicación directa en la redacción de todos los apartados que componen el artículo (introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones) junto con una búsqueda bibliográfica en profundidad.

Artículo 9

¿Qué factores influyen en el camino hacia la inserción socio-laboral del estudiante universitario?

Publicación: Martínez-Clares, P. & González-Lorente, C. (Aceptado y en prensa). ¿Qué factores influyen en el camino hacia la inserción socio-laboral del estudiante universitario? *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*.
Área revista: Sociology and Political Science - SSCI
Posición: 108/148
JCR '19: 0.859 (Q3) / **SJR '19:** 0.347
CiteScore 2019: 1.3

Resumen

La inserción sociolaboral de los universitarios es un factor clave a efectos de planificar apropiadamente las políticas universitarias y las líneas de actuación a seguir. Este trabajo analiza la interrelación que se establece entre competencias, satisfacción y predisposición a la movilidad laboral con la capacitación del alumnado para afrontar el proceso de inserción socio-laboral. Participan 1352 estudiantes de último curso de Grado distribuidos en cuatro universidades mediante la cumplimentación del Cuestionario de Inserción y Orientación Laboral. A través de un modelo de ecuaciones estructurales, los resultados muestran su idoneidad mediante los índices de bondad de ajuste y unas relaciones causales que influyen de manera significativa en la percepción que tiene el estudiante para enfrentarse al proceso de inserción.

Puntos clave

- El desarrollo de competencias que favorecen la empleabilidad incide sobre la percepción que el universitario posee para enfrentarse al proceso de inserción socio-laboral
- Se comprueba la correlación existente entre el desarrollo de estas competencias y la satisfacción con la formación recibida durante la formación inicial en la universidad
- La predisposición a una búsqueda de empleo más local y la satisfacción con la formación inciden en menor medida en la percepción de éxito en la inserción de los universitarios.

Mi contribución

Implicación directa en la redacción de todos los apartados que componen el artículo (introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones) junto con una búsqueda bibliográfica en profundidad.



MARÍA DEL ROSARIO SÁNCHEZ MORALES, Directora del Departamento de Publicaciones y Fomento de la Investigación del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), CERTIFICA que:

Dña. Cristina González Lorente, con DNI 48521870N, y Dña. María Pilar Martínez Clares, con DNI 27458063L, son las únicas autoras declaradas del siguiente artículo que se encuentra pendiente de publicación en la Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS):

“¿Qué factores influyen en el camino hacia la inserción socio-laboral del estudiante universitario?”

La REIS está presente en los principales índices de citas (*Social Science Citation Index, Scopus*) y bases de datos internacionales especializadas en ciencias sociales (*Sociological Abstracts, World Wide Political Science Abstracts, Academic Search Online*), así como en los más relevantes repositorios de revistas científicas (*JSTOR, Redalyc, Dialnet*).

Dicho manuscrito fue recibido en nuestros servicios editoriales el 23 de julio de 2019 y sometido al proceso de evaluación descrito en la Web de la revista (www.reis.cis.es / www.cis.es), resultando finalmente aprobado para su publicación el 15 de octubre de 2020.

En Madrid, a 20 de octubre de 2020.

Propuesta de intervención

Orientación profesional en la incertidumbre. Un programa de inserción socio-laboral.

Publicación: Martínez Clares, P., & González-Lorente, C. (aceptado y en prensa). Orientación profesional en la incertidumbre. Un programa de inserción socio-laboral.

Editorial: Ediciones Pirámide.
(aceptado y en prensa)

Resumen

Esta propuesta de intervención se materializa en un manual práctico cuya finalidad es acompañar y gestionar la certeza de la incertidumbre en la transición a la vida activa e inserción sociolaboral. Trata de dotar a las personas, fundamentalmente estudiantes, de competencias, recursos y herramientas para fortalecer su identidad personal en una sociedad compleja y ambigua y fomentar su empleabilidad, a través de la realización del Proyecto Profesional y de Vida (PPV) de cada uno de ellos, compartiendo sus experiencias y aprendizaje. A través de esta propuesta se fortalece el objetivo fundamental de la orientación, el esclarecimiento de posibilidades personales con sentido, propiciado por el desarrollo de las competencias necesarias para poder identificar, elegir y/o reconducir alternativas personales, académicas y profesionales, acordes al potencial y proyecto vital de cada persona, contrastadas con las ofertadas por los entornos formativos y socio laborales.

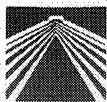
Puntos clave

- Está compuesto por dos partes diferencias pero muy complementarias entre sí: el manual del agente y el manual del participante.
- La construcción del PPV se entiende como un proceso propiciador de situaciones de aprendizaje que permitan mayor autonomía y conciencia de las metas a alcanzar, así como de los intereses y valores que le impulsan a la acción.
- La presentación de este trabajo gira en torno a un viaje hacia el mundo profesional de forma metafórica, creando un ambiente más estimulante y motivador para facilitar la comprensión y el proceso de orientación en la construcción del PPV.



Mi contribución

Implicación directa en el diseño y redacción de todos los apartados que componen el manual, junto con una búsqueda bibliográfica en profundidad.



EDICIONES PIRÁMIDE

Juan Ignacio Luca de Tena, 15 - 28027 Madrid
Tel. 913 938 989 - Fax: 917 423 661
e-mail: piramide@anaya.es
www.edicionespiramide.es

Madrid, 10 de noviembre de 2020

Doña INMACULADA JORGE GARCÍA, como Directora Editorial de EDICIONES PIRÁMIDE (Grupo Anaya S. A. Sociedad unipersonal), domiciliada en Madrid, en la calle Juan Ignacio Luca de Tena, núm. 15,

CERTIFICA QUE:

Doña CRISTINA GONZÁLEZ LORENTE con NIF 48.521.870 N, es COAUTORA de la obra *Orientación profesional en la incertidumbre. Un programa de inserción sociolaboral*, que ha sido aceptada para su publicación en esta editorial.

Y, para que conste donde proceda, firma la presente, en el lugar y fecha arriba mencionados,

Inmaculada Jorge
Directora Editorial
Ediciones Pirámide

Ficha técnica

Nombre	Orientación profesional en la incertidumbre. Un programa de inserción sociolaboral.
Autores	Pilar Martínez-Clares y Cristina González-Lorente
Procedencia	Ediciones Pirámide (aceptado y en prensa)
Finalidad	Dotar de competencias, recursos y herramientas para fortalecer la identidad personal en una sociedad compleja y fomentar la transición a la vida activa y el proceso de inserción sociolaboral a través de la realización del Proyecto Profesional y de Vida (PPV), compartiendo experiencias y aprendizaje.
Aplicación	Grupal (de 4 a 16 participantes)
Destinatarios	Jóvenes con formación superior que afrontan la transición a la vida activa y el proceso de inserción sociolaboral.
Estructura	5 bloques de contenido con 11 Sesiones de trabajo. Cada sesión está compuesta entre tres y cuatro actividades
Duración	120 minutos cada sesión
Materiales	Cuaderno del Agente (CA) y Cuaderno del Participante (CP)
Contribución del doctorando	La doctoranda ha participado de forma activa en el diseño, redacción y elaboración del material y los apartados que dan forma al programa, bajo la supervisión y asesoramiento de la directora de tesis.

El presente manual se encuentra en edición y aún no ha sido publicado, razón por la cual no puede incluirse en su totalidad en este trabajo de investigación. No obstante, se incluye de forma resumida la finalidad, estructura y contenidos que se pretenden trabajar desde un completo proceso de orientación profesional en la construcción del proyecto profesional y de vida por parte del estudiantado, junto con las principales características y fortalezas que distinguen a este manual.

≡ Descripción del proyecto

El proyecto que presentamos es un manual práctico para acompañar y gestionar la certeza de la incertidumbre en la transición a la vida activa e inserción socio-laboral. Trata de dotar a las personas, fundamentalmente estudiantes, de competencias, recursos y herramientas para fortalecer su identidad personal en una sociedad compleja y ambigua y fomentar su empleabilidad, a través de la realización del Proyecto Profesional y de Vida (PPV) de cada uno de ellos, compartiendo sus experiencias y aprendizaje.

Parte del desarrollo madurativo y la capacidad de autodeterminación de los destinatarios o usuarios del mismo, responsabilizándolos de los efectos tanto positivos como negativos de su toma de decisiones y potenciando la construcción de su proyecto vital y profesional, entendiendo éste como el proceso propiciador de situaciones de aprendizaje que permitan mayor autonomía y conciencia de las metas a alcanzar, así como de los intereses y valores que le impulsan a la acción.

A través de esta propuesta de intervención se fortalece el objetivo fundamental de la orientación, el esclarecimiento de posibilidades personales con sentido, propiciado por el desarrollo de las competencias necesarias para poder identificar, elegir y/o reconducir alternativas personales, académicas y profesionales, acordes al potencial y proyecto vital de cada persona, contrastadas con las ofertadas por los entornos formativos y socio laborales.

Se trata de un trabajo práctico que nace a partir de las inquietudes y necesidades de orientación detectadas, así como de las grandes características y factores que interactúan en el proceso de inserción socio-laboral de los universitarios. Con dicha propuesta nos cuestionamos cómo orientar ante la incertidumbre, planteando desde el inicio cuestiones de introspección personal y reflexión y ofreciendo actividades, técnicas, recursos y dinámicas ágiles y útiles. De ahí que se componga de dos partes diferenciadas pero muy complementarias; una primera parte, el manual del agente, quien va a acompañar a los destinatarios o participantes en este proceso de búsqueda y transición y, una segunda parte, el manual del participante, donde de forma sugerente y atractiva se presentan un conjunto de sesiones de trabajo con actividades muy pensadas y elaboradas para el fin propuesto, la importancia de ser consciente de qué queremos ser y saber de nosotros mismos y a dónde queremos llegar, es decir, cómo transitar y surfear ante la incertidumbre del entorno socio-laboral.

≡ ¿Qué propósito tiene? Objetivos

El propósito de este proyecto se centra en la reflexión introspectiva de los participantes, así como en la transformación y construcción de un proyecto profesional y vital por parte

de cada uno de ellos en un proceso de autorrealización y mejora continua, en relación con el otro, compartiendo el aprendizaje y las experiencias en un permanente proceso de orientación y acompañamiento.

Para conseguir alcanzar este propósito, la acción prioritaria gira en torno a los cuatro grandes interrogantes de la orientación profesional que se recogen en el modelo DOTS de Laws y Watts (2003): ¿quién soy?, ¿dónde estoy?, ¿qué hacer? y ¿cómo hacerlo?, a lo que nosotras añadimos el ¿para qué hacerlo? En base a estos grandes interrogantes se propone un proyecto totalmente flexible en cuanto a la concreción de los contenidos a trabajar en función de las inquietudes y necesidades particulares del grupo de participantes al que se dirija, teniendo en cuenta tanto su madurez como el momento vital en el que se encuentran.

≡ **¿Cómo se estructura? Contenidos**

Además de tener presentes los interrogantes del modelo DOTS para plantear la estructura de este programa, se introducen una serie de contenidos transversales con el objetivo de contribuir a la mejora de la empleabilidad y facilitar el proceso de inserción socio-laboral de los universitarios a través de una construcción activa, anticipadora, sistemática, intencional y reflexiva de sus proyectos profesionales y vitales, dotándoles de una caja de herramientas.

Con esta finalidad, el programa cuenta con un cuaderno de trabajo específico para el personal técnico encargado de la organización y aplicación, y otro para los estudiantes. Mientras que el cuaderno dirigido al agente responsable de su desarrollo incluye con detalle los objetivos y principios que guían el programa, el perfil potencial de los participantes, la fundamentación teórica que justifica la necesidad de dicha intervención, los contenidos a trabajar o el proceso de evaluación, el manual del participante se centra en el desarrollo práctico de las sesiones con el grupo, con los recursos y actividades que necesitarán los universitarios para su correcto desarrollo. El contenido de las sesiones se estructura en cinco grandes bloques a partir de la realización de un viaje hacia el mercado laboral para dar respuesta a los objetivos del programa de forma metafórica, como se propone en la tabla 17.

Tabla 17. *Bloques de contenido del programa.*

Bloque inicial: un viaje al empleo... ¿qué necesitamos? A modo de introducción para los participantes, este primer bloque debe incluir entre sus contenidos clave la formación y orientación profesional como elementos esenciales para iniciar el viaje que representa la transición a la vida activa. Además, se puede incluir una evaluación inicial para conocer el punto de partida en el que se encuentran los estudiantes con relación al proceso de inserción socio-laboral.
Bloque 01: Ligeros de equipaje Entre los principales contenidos, en este bloque se debe abordar y trabajar de forma directa la motivación, el autoconocimiento y la construcción de la identidad personal y social de los participantes como primer paso en la elaboración del PPV.
Bloque 02: Amplia el horizonte: mira más allá El objetivo de este bloque es indagar y ampliar el conocimiento del mercado socioeconómico actual para que el estudiante pueda contextualizar su realidad de cara al proceso de inserción socio-laboral. Todos los contenidos que se traten en este bloque deben ir enfocados al conocimiento de nuevos factores, necesidades y demandas que caracterizan el escenario en el que se insertan como profesionales, además de conocer las ventajas y limitaciones de acceder con un título de educación superior.
Bloque 03: Elige destino, toma decisiones En este bloque se pone en práctica el proceso de toma de decisiones y la delimitación de objetivos acordes con la identidad personal del alumnado, así como con el propio contexto analizado en el que se va a desarrollar personal y profesionalmente. Los contenidos giran en torno a la evaluación de alternativas, identificación de factores positivos y negativos en la toma de decisiones y en cómo elaborar objetivos inteligentes para abordar el proceso de inserción socio-laboral.
Bloque 04: Preparados para el viaje Para finalizar, en este último bloque se propone la elaboración de un plan de acción que marque las tareas a realizar para dar respuesta a los objetivos planteados en un tiempo delimitado por el participante. Además de este plan de acción, también se deben trabajar otros contenidos relacionados con la evaluación del alcance de sus acciones, logros, objetivos y realización del programa con la construcción del PPV.

La forma de presentar y trabajar estos contenidos se puede adaptar a las características del grupo, del centro, del proceso y de la propia dinámica de trabajo del técnico, pero teniendo siempre presente los contenidos y competencias que aborda cada uno de los bloques para conseguir los objetivos propuestos.

≡ **¿A quién va dirigido? Destinatarios**

Los destinatarios de este proyecto responden a un espectro muy amplio de estudiantes, especialmente con niveles altos de cualificación, que se encuentren próximos a afrontar un momento de transición académica, profesional y/o personal. Se dirige a todos aquellos que muestren inquietud e interés bien por afrontar su transición entre etapas educativas o bien, por preparar su toma de decisiones futura ante situaciones de cambio o deseen estar mejor preparados para afrontar el difícil proceso de inserción socio-laboral.

Frente a los continuos y acelerados cambios que se producen en la sociedad actual, marcada por la digitalización y la globalización, adquiere especial relevancia la capacidad de las nuevas generaciones para saber identificar de forma autónoma qué se siente o piensa, cómo se actúa, acorde a qué valores o cuáles son las competencias de cada uno y oportunidades que el entorno les ofrece. Todos estos aspectos constituyen un nuevo valor en alza en la redefinición del capital humano y, a su vez, se erigen como elementos clave en el desarrollo y construcción de un proyecto profesional y vital (PPV) en consonancia con la propia identidad personal y colectiva, desde una cultura anticipadora, del proyecto y de la acción, favorecedora del desarrollo del talento.

≡ **¿Por qué es importante? Relevancia**

Se considera relevante aplicar este programa para lograr desarrollar y flexibilizar la acomodación de los proyectos profesionales y vitales como una de las principales competencias que deben poseer los estudiantes para aprender a moverse en la incertidumbre. Es importante que los participantes de este programa aprendan a gestionar su proyecto vital en función de las posibilidades y exigencias del contexto en el que se desenvuelven, pero también identificando sus propios anhelos, intereses, capacidades y talentos.

Todos ellos pueden ser los protagonistas, guiados por un agente y trabajando de forma cooperativa con otros compañeros, para que puedan identificar y potenciar sus fortalezas, así como plantear un plan de acción que les permita tomar decisiones coherentes con sus determinantes personales y sociales, y, en consecuencia, estar mejor preparados para afrontar diferentes momentos de transición.

≡ **¿Qué aporta? Fortalezas**

Una fortaleza fuerte de este proyecto radica en la inclusión de una serie de contenidos transversales para los participantes que pueden contribuir al fortalecimiento personal y a mejorar el proceso de toma de decisiones a través de una construcción activa, anticipadora, sistémica, intencional y reflexiva de sus proyectos profesionales y vitales

Además, entre otros puntos fuertes a destacar de este proyecto, cabe mencionar la cuidada elaboración de materiales específicos para su desarrollo tanto por parte del técnico responsable de acompañar y coordinar el proyecto como la recopilación de un cuaderno de trabajo a cumplimentar por parte de los participantes. Ambas partes, claramente diferenciadas en el manual, sirven para guiar en todo momento el trabajo del orientador y el de los usuarios, debidamente planteadas con objetivos, contenidos, competencias en acción, recursos, temporalización y explicación de las diferentes dinámicas y/o técnicas a utilizar. Una presentación que gira en torno a la realización de un viaje hacia el mundo profesional de forma metafórica, creando un ambiente más estimulante y motivador para facilitar así, la comprensión y el proceso de orientación en la construcción del proyecto profesional y vital.

Capítulo 4. *Discusión y conclusiones*

4.1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	329
4.2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	348
4.3. PROSPECTIVAS E IMPLICACIONES	350

4.1. Discusión y conclusiones

Generales y específicas

Si bien la finalidad de esta Tesis Doctoral se enfoca en el conocimiento y análisis del proceso de inserción socio-laboral al que se enfrentan los estudiantes de educación superior para realizar una propuesta de intervención desde la orientación profesional, los diferentes artículos presentados aportan conclusiones para el análisis, contraste y discusión de perspectivas a partir de los resultados obtenidos en otras investigaciones y estudios disponibles en la literatura científica.

Conclusiones generales

En su globalidad, las conclusiones de los artículos que componen esta tesis doctoral señalan la gran influencia que ha tenido la crisis financiera de 2008 sobre el proceso de transición a la vida activa de los Millennials, a pesar de ser esta la generación más formada de la historia (Bialik & Fry, 2019; Organización Internacional del Trabajo, 2020). Una crisis que, lejos de desvanecer, ha continuado adoptando nuevas formas y características en el ámbito laboral, económico, político, social e, incluso, intergeneracional, tal y como pone de relieve Veya, Livini y Zschäpitz (2019) en lo que denomina un futuro nebuloso para la sociedad actual. Frente a un horizonte marcado por la sostenibilidad económica y tecnológica, el mercado laboral demanda tanto profesionales con una alta cualificación como personas innovadoras, flexibles y resilientes que demuestren las competencias necesarias para eludir las cambiantes dinámicas del entorno productivo (Hagel et al., 2014).

Sin embargo, la realidad de los indicadores y estadísticas (Eurostat, 2019; INE, 2019) muestra que muchos graduados presentan grandes dificultades en su proceso de inserción socio-laboral y que cuando consiguen acceder al mismo, están subempleados o sobrecualificados, con condiciones laborales que no se corresponden con su nivel formativo. Por ello, las universidades, como instituciones de educación superior, se han convertido en el foco de atención de numerosos debates que tratan de esclarecer cuál debe ser la misión y visión de estas instituciones para gestionar con éxito los imperativos políticos, sociales y económicos que afectan al futuro profesional de los jóvenes universitarios.

Helyer (2017) señala la importancia de superar un sistema universitario centrado en resultados si queremos realmente analizar las causas fundamentales que afectan a la empleabilidad de los egresados, inmersos en una economía global que valora la imaginación, la creatividad y la capacidad para pensar más allá de lo conocido. Recientemente, el estudio de Alonso-García (2020) plantea que las universidades de hoy, a medio camino entre el exceso

de academicismo y el defecto de profesionalismo, deben preparar a los estudiantes para un trabajo volátil, complejo y ambiguo a partir de experiencias de aprendizaje vivenciales que los sitúe frente a la adversidad, desarrollando sus competencias para embarcarse en nuevos desafíos al tiempo que se recuperan de experiencias menos positivas.

En la línea que plantea Alonso-García (2020), se considera indispensable orientar, guiar y acompañar a los estudiantes a reflexionar sobre sus competencias, talentos, preferencias e intereses, en continuo balance con las oportunidades de su contexto y las circunstancias socio-laborales que le rodean. En definitiva, la orientación a lo largo y ancho de la formación universitaria se establece como un proceso clave, ya que no solo será la posesión de conocimientos o competencias lo que va a definir a un graduado o la contribución que él (o ella) hace en el lugar de trabajo, sino su capacidad para articular dichas competencias asociadas al título universitario, pensar cómo se relacionan en otros contextos y cómo pueden aplicarlas en situaciones nuevas, tal y como destacan Echeverría (2008) o Vergara Wilson & Gallardo (2019).

Si años atrás ya se ponía el acento en cómo la titulación universitaria había dejado de ser una *llave de entrada* al empleo para convertirse en un *pasaporte de salida* de los nuevos profesionales, en la actualidad, inmersos en plena Revolución 4.0, el valor de un título universitario vuelve a transformarse en el mercado laboral actual. La adquisición de un título ya no es tanto un documento acreditativo de competencias cuya adquisición otorga un gran abanico de oportunidades para entrar al mundo laboral, sino que se establece como un *visado* de las mismas, cuya actualización y renovación de competencias - demostrables en la acción - se convierten en un requisito indispensable para el desarrollo de la carrera profesional, así como para mantenerse empleables en el nuevo mercado 4.0 y ponerse en valor en el mercado socio-laboral actual.

Conclusiones específicas

Una vez expuesta la conclusión general que se puede extraer de los diferentes artículos presentados a lo largo de la tesis doctoral, nos detenemos en presentar de forma más concreta la discusión contrastada de las principales conclusiones a las que hemos llegado en este compendio de artículos, ofreciendo no solo las que en ellos se recoge, sino también nuevas aportaciones relacionadas con los objetivos de investigación propuestos.

O1. *Recopilar y analizar la fundamentación teórica en torno a la empleabilidad de los universitarios y plantear un modelo hipotético de orientación en educación superior a través de la construcción del PPV*

Para que el alumnado de educación superior tenga acceso y se beneficie de programas de orientación profesional que les proporcione las herramientas necesarias en el difícil proceso de transición a la vida activa, Echeverría y Martínez-Clares (2015) plantean la “necesidad de crear un Sistema Integrado de Información y Orientación (SIO) capaz de poner orden, interrelacionar y conjuntar múltiples iniciativas desperdigadas, que podrían ser más funcionales, eficientes y eficaces” (p. 1). Para ello, se considera necesario comenzar por un encuadre o marco teórico que contemple los cimientos de la orientación y su fundamentación teórica, para ajustar desde sus principios y áreas de intervención, un completo proceso que incluya el desarrollo de la empleabilidad durante el periodo de formación universitaria y no, únicamente, al término de la misma.

Con este objetivo se plantea el **Artículo 1**, donde se propone una forma hipotética de incorporar la orientación en todas las titulaciones y cursos de educación superior a partir del acompañamiento y asesoramiento al universitario en la construcción activa del proyecto profesional y de vida. Desde los planteamientos teóricos de la bibliografía existente y desde los factores analizados previamente en la caracterización del proceso de inserción socio-laboral, se identifica, como conclusión específica, la necesidad de definir teóricamente la empleabilidad del universitario, en la misma línea que plantean otros estudios (Finch et al., 2013; Wickramasinghe & Perera, 2010). Analistas como Lowden et al. (2011) manifiestan que aún faltan investigaciones que indiquen cómo se puede definir la empleabilidad de manera única para los estudiantes de educación superior, frente a la tendencia cortoplacista de equiparar la empleabilidad a la capacidad de adquirir un empleo al finalizar los estudios.

Una de las primeras conclusiones que se extraen a la hora consultar la literatura especializada y conocer los argumentos que defienden los diferentes marcos teóricos que profundizan en el desarrollo de la empleabilidad como constructo multidimensional desde el ámbito universitario, es la relativa a que los modelos conceptuales tienden a adoptar una definición limitada y ambigua de este fenómeno, centrándose especialmente en las competencias individuales o en los resultados del empleo (Chhinzer & Russo, 2018). Además, al igual que ocurre cuando se trata de aportar una definición unívoca sobre un constructo, respecto a nuestro tópico de estudio, existe una gran variedad de modelos que enfatizan unos factores sobre otros y condicionan su comprensión.

A lo largo del Artículo 1 se pone en valor la relevancia de algunos modelos teóricos como USEM de Knight y Yorke (2004), donde se introducen, además de las competencias genéricas, otros parámetros fundamentales como la comprensión, la actitud hacia la eficacia o la metacognición; el modelo CareerEDGE de Pool y Sewell (2007), para establecer un modelo más práctico y sencillo de aplicar con pruebas cuantitativas en un proceso permanente de evaluación y reflexión sobre las propias experiencias; o el modelo JET (*Journey of Employment*) de Copps & Plimmer (2014) en el que se considera la pertinencia de incluir la calidad y la

satisfacción en el empleo como factores importantes en el desarrollo de la empleabilidad del universitario. Otros modelos más recientes, como el presentado por Clarke (2017), plantea una idea integradora de empleabilidad enfocada en el graduado con la que identifica seis dimensiones clave para su desarrollo: capital humano (habilidades, competencias, experiencia laboral), capital social (redes, clase social, clasificación universitaria), comportamientos individuales (autogestión profesional, desarrollo profesional), atributos individuales (variables de personalidad, adaptabilidad, flexibilidad), mercado laboral (factores de oferta, factores de demanda) y empleabilidad percibida.

Estos son solo algunos ejemplos de los modelos teóricos presentados y en la mayoría de ellos, se alude directamente a las competencias y características de los egresados desde la perspectiva del mercado laboral, una vez que se ha realizado el proceso de inserción socio-laboral. De forma generalizada, la tendencia teórica de tratar la empleabilidad en la educación superior se ha centrado, tradicionalmente, al término de la carrera universitaria. Por consiguiente, una de las aportaciones de este artículo reside en abordar estas lagunas de investigación mediante el desarrollo de una comprensión holística y exhaustiva de cómo la universidad debe asumir y entender la empleabilidad de sus estudiantes a partir de la orientación profesional. En dicho artículo se plantea, además, la relevancia de trabajar la empleabilidad de los estudiantes a lo largo de su paso por la universidad como procedimiento previo al momento de transición a la vida activa.

Aunque el empleo de los egresados es un factor clave para la empleabilidad, éste debe articularse de forma dinámica e interrelacionada con los otros vértices del triángulo básico de la orientación compuesto por formación-orientación-empleo. Pero para ello, tal y como indican Penttinen et al. (2013), es importante ahondar en una mejor comprensión de la orientación profesional a través de un enfoque holístico y reflexivo con el objetivo de conseguir una mejor implementación en la educación superior. Con esta idea, este artículo teórico propone una forma de incorporar la orientación a lo largo de la formación inicial en la universidad a partir de la construcción del proyecto profesional y de vida de cada estudiante como eje de la intervención orientadora.

Esta propuesta permite entender el concepto de la empleabilidad del estudiante desde la elaboración y actualización de un proyecto vital, construido desde un profundo análisis introspectivo del estudiante, de sus inquietudes y anhelos, incluso a partir del propio contexto en el que se desenvuelve y crece como ciudadano y profesional. Responde a los cuatro grandes interrogantes que planteaba Watts (1996) en el modelo DOTS, pero con momentos o fases concretas que deben comenzar durante la formación inicial y continuar una vez finalizada la carrera universitaria.

Rowe & Zegwaard (2017) también esbozan una propuesta práctica a la hora de interconectar el desarrollo de la empleabilidad desde las aulas universitarias; En este caso, plantean la

elaboración de un portafolios donde el estudiante pueda recopilar sus reflexiones, evaluaciones y proyecciones, en un intento por incluir la orientación de forma transversal en todos los planes de estudio. Por su parte, Jackson (2016) propone introducir el desarrollo de la identidad de los graduados pre-profesionales a través de un mayor vínculo entre las organizaciones empresariales y formativas. Serpe & Stryker (2011) argumentan que los estudiantes tienden a equilibrar la construcción de su identidad profesional emergente a medida que van consolidando el desarrollo de competencias para la empleabilidad y se acerca el momento de la graduación. Desde esta perspectiva, las universidades deberían articular más y mejores programas de orientación profesional para que los estudiantes, antes de su graduación, pudiesen reconocer su importancia y participar activamente en ellos, con independencia de sus subjetividades y circunstancias individuales.

De acuerdo con las aportaciones de Smith et al. (2018), promover el asesoramiento, las tutorías y la orientación por parte de las instituciones de educación superior podría ayudar de forma significativa a alinear las oportunidades disponibles con las aspiraciones de los estudiantes a partir de la construcción de sus proyectos vitales. Otros estudios (Birkett, 2011; Sánchez-García, 2013; Smith et al., 2014) también demuestran que la construcción y adaptación de la identidad de los individuos no se limita a un rol en particular, sino que se extiende como parte de un proyecto vital. Desde este planteamiento, el modelo hipotético a nivel teórico que se propone en el Artículo 1 resalta la necesidad de establecer un buen autoconocimiento de base para que el alumnado pueda definirse a sí mismo y afrontar el momento de la transición a la vida activa como una proyección positiva de futuro que guíe sus pasos hacia la autorrealización personal y profesional.

O2. Diseñar y validar un cuestionario de orientación e inserción socio-laboral

En la importancia de elaborar un instrumento propio de recogida de información para analizar y valorar el proceso de inserción socio-laboral y, posteriormente, proponer acciones de intervención desde la orientación profesional en la universidad, reside la amplitud y dispersión de recursos disponibles en la literatura científica que abordan esta temática. A finales del siglo XX empiezan a proliferar estudios de seguimiento en el mercado laboral de los egresados (Buechtemann, et al., 1993; Cabrera, et al., 2003; Evers & Rush, 1996; García-Montalvo & Ginés-Mora, 2000; McGuinness, 2003), pero muchos de ellos tan solo muestran los datos cuantitativos vinculados al puesto y salario de quienes acceden al mundo laboral tras finalizar sus estudios. Para García Brosa (2018), la mayoría de estos informes e investigaciones se centran en perfiles específicos de las propias universidades, sin tener en cuenta fenómenos como la globalización, la movilidad de los nuevos profesionales o las cambiantes condiciones de un mercado digital que, rápidamente, pueden dejar obsoletas muchas de estas encuestas aplicadas a egresados.

Con la entrada en la segunda década del siglo XXI y la transformación del sistema universitario a raíz de la construcción del EEES, este tipo de encuestas comienzan a ser vistas como una herramienta muy potente para medir la calidad de la Educación Superior y empiezan a incluir otras perspectivas e indicadores de análisis. Como ejemplo de esta transformación, las diferentes agencias de evaluación de la calidad, a nivel nacional e internacional, publican informes en base a encuestas de elaboración propia con una ampliación de sus objetivos o bien, utilizan instrumentos de análisis estandarizados por organismos internacionales. Este es el caso del proyecto CHEERS en 1999 y su continuación con el proyecto REFLEX en 2004, cuyas encuestas se han cumplimentado para elaborar informes de investigación en diferentes universidades (ANECA, 2009; Freire, 2012; García-Montalvo, 2007; Mairata, 2008; Moreau & Leathwood, 2006; Palací, 2008; Riggert et al., 2006; Serra, 2007).

Cada vez existen más ejemplos de cuestionarios cuya finalidad radica en recoger información sobre la empleabilidad de los universitarios. Algunos se concretan en titulaciones específicas, como es el caso de Asonitou & Hassall (2019) o Chaffer & Webb (2017) entre titulados de contabilidad, en ingeniería (Soriano et al., 2018), economía (Di Meglio, et al., 2019) o pedagogía (Tallón et al., 2018). Incluso se pueden encontrar ejemplos de cuestionarios dirigidos a medir la empleabilidad de quienes ya se encuentran trabajando, entre tres y cinco años después de finalizar los estudios en la universidad (Abma et al., 2016).

Sin embargo, pese a esta mejora cualitativa en el desarrollo de la encuesta como técnica de análisis por excelencia en el estudio de la inserción laboral de los universitarios, aún perdura la creencia de valorar la capacidad de inserción de estos estudiantes a partir de su éxito en el acceso a un mundo laboral cada vez más complejo y competitivo (ver, por ejemplo, estudios de ANECA o INE, 2019). Por esta razón, se diseña y valida un cuestionario *ad hoc* denominado Cuestionario de Orientación e Inserción Laboral (COIL), cuyo objetivo es incluir en un solo instrumento, características personales, sociales y profesionales, formación universitaria basada en competencias, satisfacción con el inicio de su proceso de inserción socio-laboral o las creencias y proyecciones de futuro en el ámbito profesional. Integrar esta información en un cuestionario único puede ser útil para avanzar en el conocimiento y análisis de esta realidad que viven miles de estudiantes a nivel global, sin reducir la información obtenida a un perfil académico en particular o a las condiciones concretas del contexto socio-económico en el que se sitúe la universidad en cuestión (**Artículos 2 y 3**).

Tal y como destaca Marín Dueñas (2013), en muchas ocasiones, los estudios y cuestionarios que tratan de valorar la inserción laboral de los egresados presentan un carácter sesgado de la realidad, al estar supeditados a los objetivos y necesidades de la institución que los desarrolla. En contraposición, el valor de este trabajo reside precisamente en que puede aplicarse en cualquier institución de educación superior y se ha diseñado pensando en el

estudiante global y no, en una universidad en particular. De ahí, que estudiantes de Argentina, España, Italia y Estados Unidos hayan podido participar y colaborar en esta investigación.

El instrumento de recogida de información (COIL) cumple con las dos condiciones básicas que debe asumir cualquier instrumento de medida, la validez y la fiabilidad (Hernández-Sampieri, et al., 2014). Los resultados obtenidos demuestran que se trata de un instrumento de medida válido y fiable para recabar información sobre las diferentes necesidades, expectativas, experiencias y recursos hacia la próxima salida al mercado laboral de los universitarios. Una conclusión que se deriva tras la complementariedad metodológica empleada a lo largo de este trabajo, así como por los procesos de validación utilizados, de acuerdo con la tendencia actual defendida en otros estudios sobre la pertinencia de aplicar un proceso único e integrador basado en evidencias de contenido y constructo (Flores-Lueg & Roig Vila, 2016; Prieto & Delgado, 2010; Toledo Sánchez & Maldonado-Radillo, 2015) tal y como se muestra a lo largo de los artículos citados.

Además, respecto a este objetivo se puede concluir que el cuestionario presentado puede considerarse un punto inicial para realizar futuras investigaciones empíricas que requieran de la aportación directa de los universitarios respecto al comienzo de su proceso de inserción laboral y conocer sus inquietudes antes de finalizar sus estudios. En esta línea, se inserta una interesante escala de competencias para la empleabilidad que forma parte del COIL y cuya validación en el Artículo 3 permite disponer de un instrumento de análisis que mide, de forma válida y fiable, tanto el desarrollo que se producen en las aulas universitarias de un conjunto de competencias enfocadas a la inserción laboral, como la relevancia que le concede el estudiantado a las mismas para acceder de forma exitosa al mercado productivo.

El modelo teórico propuesto para el diseño de la escala de competencias basado en las aportaciones de Bunk (1994), Echeverría (2002) y Pita & Pizarro (2013), se ajusta a los datos empíricos obtenidos en el Artículo 3 tras realizar un Análisis Factorial Confirmatorio con la ayuda de los Modelos de Ecuaciones Estructurales. Con la dimensión del desarrollo de la empleabilidad se dirige el foco de atención a una serie de comportamientos observables (o elementos de competencia) que son la consecuencia de la combinación de diferentes motivaciones, actitudes, valores y habilidades. Esta afirmación se comprueba con la satisfactoria consistencia interna obtenida tanto en la escala global como en las dos subescalas que integran los 19 elementos de competencia, al igual que los resultados covariantes entre las dimensiones. Un hecho que se puede explicar a partir de los resultados de otras investigaciones como Ayasts et al. (2011), Mora (2011), Knight & Yorke (2004) o Teichler (2015), donde las competencias de orden más individual y social se relacionan entre sí con la empleabilidad del estudiante, por su naturaleza eminentemente transversal y común a las diferentes áreas y titulaciones.

O3. *Conocer el desarrollo de competencias para la empleabilidad por parte de los universitarios y la relevancia que le conceden para su próxima salida al mercado laboral.*

Con la introducción de una escala de competencias enfocada en la empleabilidad de los universitarios se intenta superar la línea divisoria que existe, en muchas ocasiones, entre el mundo académico y el laboral para tratar así de establecer y definir un marco genérico (fundamentado en teorías competenciales de referencia) en el que ambos mundos tengan cabida. Una propuesta que sigue la línea de otros informes presentados anteriormente por instituciones como la ANECA (2009), el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019) u otros organismos de la sociedad civil (CRUE, observatorios universitarios, etc.) que también abogan por establecer una línea común para el análisis de este tipo de competencias, tan relevantes para la formación universitaria como para el desarrollo del sistema productivo.

Se puede concluir manifestando que la mayoría de estos estudios analizan estas competencias desde el punto de vista de los recién graduados (Caballero, et al., 2014; Martín-González, 2015; Wilton, 2012) o desde las propias empresas (Bartual & Turmo, 2016; Cabrera, et al., 2016; González-Moreno, et al., 2020), llegando incluso a contrastar ambas percepciones en otras investigaciones de interés (Cervini-Plá & García, 2018; Succi & Canovi, 2019). Sin embargo, no se ha avanzado tanto en esta temática desde la valoración y creencia de quienes todavía están inmersos en su formación universitaria y miran con recelo su inmediata salida al mercado laboral. La valoración de las competencias para la empleabilidad que puedan hacer los estudiantes de los últimos cursos de grado puede aportar una nueva visión de este análisis y reportar datos para el debate, en busca de políticas y actuaciones centradas en la mejora competencial de los mismos, tal y como se ha recogido en los **Artículos 4 y 5** de forma local y como se defiende en otros estudios recientes (Cronin et al., 2019).

A pesar de la limitación presente en la muestra de los dos artículos que dan respuesta a este segundo objetivo (circunscrita a las facultades de educación de diferentes universidades), la difusión de los resultados relativos a este objetivo se completa con la **participación en dos congresos internacionales** a través de las contribuciones “Competencias transversales en Educación Superior: un estudio en la Universidad de Murcia (España) y la Universidad Católica de Córdoba (Argentina)” y “Desarrollo de competencias para la inserción laboral desde la visión del universitario: un estudio internacional”. En ambas comunicaciones, se presentan los resultados relativos a los datos recogidos en la escala de competencias incluida en el COIL para toda la muestra y no, únicamente, entre las titulaciones de educación. En estas contribuciones a congresos quedan reflejadas las diferencias en el desarrollo competencial desde la perspectiva del alumnado en función del país en el que se ubica cada una de las universidades objeto de estudio.

Se observa que en las universidades analizadas que forman parte del Espacio Europeo de Educación Superior (UM, UDC, UGR y UPD) se obtienen unas puntuaciones medias e

incluso, algo por debajo del valor 3 como sucede en el caso de las respuestas en la UPD, mientras que para los estudiantes de las dos universidades del continente americano, University of New Haven (UNH) y Universidad Católica de Córdoba (UCC), las valoraciones difieren, alcanzando niveles por encima o muy próximos a 4. En el caso de la UCC, los datos coinciden con aportaciones de investigaciones de Cross (2018) o Noriega & Montiel (2014), en cuyos casos, los egresados de las instituciones de educación superior argentinas se muestran más satisfechos con la adquisición de competencias en este nivel educativo de lo que lo hacen los egresados a nivel europeo (Carot et al., 2011; Pineda, et al., 2018). Por su parte, los valores más elevados obtenidos respecto al desarrollo de estas competencias en UNH concuerdan con Klein-Collins (2013), quien destaca la apuesta del sistema universitario estadounidense por una formación en competencias cuyo origen se remonta a grandes alianzas e innovaciones con el sector empresarial desde la década de los 70. En esta línea, no es de extrañar que las competencias de liderazgo, innovación y emprendimiento sean una de las más desarrolladas en UNH, como se refleja en otros estudios en el ámbito de la educación superior en Estados Unidos (Allen, et al., 2014; MacDonald & Shriberg, 2016).

Por su parte, los resultados de las universidades europeas en las comunicaciones citadas están en consonancia con otros trabajos de investigación realizados en este contexto (Carot, et al., 2011; Pérez-García, 2018), donde la visión algo más pesimista de los egresados universitarios respecto a su formación en competencias para el desempeño profesional coincide con los resultados del presente trabajo. No obstante, la mayor valoración de competencias como el trabajo en equipo o la capacidad de aprendizaje y adaptación obtenidas en estas universidades coinciden con otras investigaciones recientes (Caballero et al., 2014; Lluch et al., 2017) donde los universitarios y egresados manifiestan un desarrollo mayor de esta competencia junto con su capacidad para aprender de forma autónoma. Lo mismo sucede entre los participantes de las facultades de educación de las universidades encuestadas en los Artículos 4 y 5 de esta tesis que, además de señalar estas competencias entre las más desarrolladas durante la formación universitaria, también manifiestan una mayor carencia en la puesta en práctica de otras tan importantes como el liderazgo, la innovación o el compromiso con la organización, al igual que ocurre en otros estudios cuya evaluación incluye a estudiantes de diferentes ramas del conocimiento y titulaciones (Michavila et al., 2016; Villardón, 2015).

Todas estas competencias que puede favorecer la empleabilidad de los estudiantes se exploran con mayor frecuencia a través de la autoevaluación, con especial incidencia sobre aquellas de carácter más transversal (Lisá, et al., 2019; Cronin et al., 2019), ya que son éstas las que demuestran con mayor certeza el potencial individual y el capital cultural de cada individuo (Parry & Jackling, 2015). Pero la importancia de su desarrollo durante la educación superior no solo se justifica en las numerosas investigaciones mencionadas. De forma general, los estudiantes encuestados también consideran que las competencias para la empleabilidad

propuestas en esta escala pueden ayudarles considerablemente en su proceso de inserción, tal y como se refleja en los artículos anteriormente citados. Una relevancia que está en consonancia con investigaciones que profundizan en esta línea desde otros puntos de vista, como son los propios empleadores, para quienes resulta esencial que los graduados puedan actuar proactivamente en su proceso de inserción laboral y gestionar con éxito la construcción de sus proyectos profesionales y vitales (Deaconu, et al., 2014; Harvey et al., 2017; Lisá, et al., 2019).

Como conclusión específica se evidencia que la falta de equilibrio entre el desarrollo que se produce en las aulas universitarias y la relevancia que le confieren a estas competencias detectada en los resultados de ambos artículos, puede generar cierta desmotivación y reducir la satisfacción del estudiantado con la formación recibida en la universidad. De hecho, el Artículo 4 destaca que el alumnado que participó en el estudio no se sentía ciertamente preparado para el ejercicio profesional con independencia de la universidad analizada. Unos datos que coinciden con los estudios de Pineda, et al. (2018) o el de Pérez-García (2018), donde la visión algo más pesimista de los egresados universitarios respecto a su formación en competencias para el desempeño profesional se asemeja a los resultados del Artículo 4.

Todos resultados, presentes tanto en los artículos citados como en las dos comunicaciones a congresos internacionales pueden ser de gran utilidad para que las instituciones de educación superior puedan revisar la formación basada en competencias y planes de estudio en aras de alcanzar un mayor equilibrio y calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que los estudiantes puedan adquirir una base más sólida de este tipo de competencias consideradas imprescindibles y, una vez egresados, puedan ser competencialmente sostenibles y obtener mejores perspectivas y oportunidades en su proceso de inserción socio-laboral (Bennett, et al., 2016; Bridgstock, 2009; Rodríguez Gómez, et al., 2018).

O4. *Conocer y analizar las creencias y proyecciones de futuro que tienen los estudiantes de diferentes universidades en el contexto internacional sobre sus posibilidades de acceder al mercado laboral.*

El éxito en el proceso de inserción socio-laboral mantiene una estrecha relación con el capital personal y psicológico del individuo, tal y como se ha demostrado en investigaciones a nivel internacional (Hodges & Burchell, 2003; Lisá, et al., 2019; Tomlinson, 2012). Se infiere que conocer las expectativas y proyecciones de futuro de los estudiantes puede resultar más interesante que la consecución de un empleo en sí mismo al término de la formación universitaria, dado el cambiante escenario al que deberán hacer frente durante su proceso de inserción (**Artículos 6 y 7**). Tomlinson (2012) señala que la conciencia de los graduados sobre los retos de la empleabilidad futura está *in crescendo*, dando como resultado una mayor concienciación sobre los niveles de flexibilidad y competitividad requeridos en la industria

4.0. Con este objetivo, los Artículos 6 y 7 se completan con las siguientes **contribuciones a congresos internacionales**: “Motivaciones más significativas en la elección de empleo del universitario” y “Expectativas y creencias de universitarios ante su proceso de inserción socio-laboral”, donde se incluyen datos del resto de universidades no reflejadas en los artículos mencionados.

Una de las principales conclusiones se refiere a cómo los participantes, en términos generales, se decantan por la búsqueda de trabajo en la especialidad de sus estudios una vez finalizados, lo que lleva a pensar que éstos confían en su formación universitaria a la hora de encontrar empleo, tal y como demuestran los resultados de la investigación de Pastor y Peraita (2014), en el que también se resaltan los efectos positivos de cursar estudios en este contexto: mayor probabilidad de participar de forma activa en el mercado laboral, aumento de la empleabilidad, propensión al emprendimiento y mayor estabilidad en el ciclo laboral.

La posibilidad de continuar con los estudios y la de preparar exámenes para acceder a un empleo público son otras de las opciones más viables para el alumnado encuestado, especialmente entre las universidades ubicadas en el territorio español. Unos resultados que pueden estar relacionados con la escasez de oportunidades laborales para la población joven en España, quienes pueden tratar de dilatar al máximo su transición al mundo laboral, reduciendo así los niveles de ansiedad y estrés que genera iniciar y desarrollar un proceso de inserción (Alonso, 2003; Kennedy, et al., 2015) o bien, buscan en los empleos públicos, la añorada estabilidad dentro de un mercado laboral cada vez más convulso. En el lado opuesto, destaca la escasa motivación por emprender en un momento donde la innovación y la diferenciación se imponen como cultura empresarial. Este dato puede estar relacionado con la que puede ser debida, como señala un informe de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2014), a la falta de mecanismos de apoyo y programas de formación que permitan a los emprendedores a aprender a seleccionar proyectos útiles y a aportar los conocimientos empresariales necesarios (OIT, 2014).

Frente a este incremento en la preocupación de los jóvenes universitarios respecto a sus objetivos profesionales en el proceso de inserción socio-laboral en un mercado cada vez más competitivo, las universidades generalizan su cartera de servicios enfocados hacia el desarrollo de la empleabilidad y la búsqueda de empleo de los recién egresados como indicador de calidad. Cada vez se ofrece una mayor variedad de talleres y cursos para potenciar determinadas competencias transversales consideradas esenciales para favorecer la inserción laboral, ferias de empleo que tratan de atraer a empleadores, formadores, estudiantes y titulados para aumentar la red de contactos y las oportunidades laborales, o bien, servicios integrales de orientación que incluyen completos procesos de acompañamiento en la elaboración de itinerarios personalizados o desarrollo y gestión de la carrera, entre otras acciones. No obstante, aún existen “pocas evidencias respecto a cómo los estudiantes imaginan

su futuro laboral y sobre cómo esta proyección puede afectar a su experiencia universitaria en el presente” (Vergara Wilson & Gallardo, 2019, p.2). Por ello, es importante recalcar en esta perspectiva del alumnado y profundizar en sus expectativas de vida laboral en las que, como destacan Penttinen, et al. (2013), suelen divagar al carecer de las estrategias necesarias para planificar el inicio de sus carreras profesionales.

Se evidencian las diferencias existentes entre el alumnado de las universidades participantes en este estudio a la hora de valorar sus oportunidades de futuro laboral, así como sus intereses e inquietudes a la hora de afrontar el proceso de inserción al mercado productivo. Como respuesta a tales diferencias, se pueden considerar las necesidades heterogéneas y realidades dispares entre los diversos contextos como uno de los grandes factores vehiculares. Entre los resultados presentados en estos artículos, los participantes señalan la importancia de realizar prácticas durante los estudios universitarios o bien, el hecho de trabajar durante este periodo. En ambos casos, lo consideran factores coadyuvantes para aumentar las probabilidades de éxito en la inserción socio-laboral, tal y como se corrobora en los estudios realizados por Irwin, et al. (2019), Kapareliotis, et al. (2019), Smith et al. (2018) o por la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2020). Otras investigaciones (Freire, et al, 2013; Martín del Peso, et al., 2013) también coinciden con dichos resultados y destacan las repercusiones positivas que puede ejercer la experiencia laboral previa - en forma de trabajo remunerado o de prácticas en empresa - para la inserción laboral de los jóvenes estudiantes (Artículo 6).

En el caso concreto de los estudiantes de la UCC, destaca el mercado laboral al que acceden y que, pese a las desigualdades sociales y económicas que se viven en Argentina y la segmentación de la Educación Superior (Maurizio, 2011), aún les permite encontrar trabajos relacionados con su área de estudio. De esta forma, son muchos los estudiantes de la UCC los que compaginan esta actividad con un trabajo a tiempo completo o parcial, con una estrecha relación con su perfil formativo. Sin embargo, los estudiantes de la UM parecen obtener esta experiencia fundamentalmente a través de los programas de prácticas curriculares, al igual que indican en el contexto español otras investigaciones (Escolano et al., 2015; Pérez, 2018; Ruesga, et al., 2014) o bien, a través de prácticas de carácter extracurricular, cada vez más extendidas y demandadas por las empresas (AQU, 2018; Fundación CyD, 2019). En esta línea, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) también propone en su Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 el aumento de las responsabilidades de las instituciones de educación superior en la gestión, organización y ampliación de los periodos de prácticas curriculares en contextos laborales reales.

Además de esta necesidad común y global de disponer de periodos de prácticas más prolongados en el tiempo que permitan al alumnado poner en acción las competencias que van adquiriendo durante su formación universitaria, los estudiantes encuestados en ambas universidades también esperan encontrar oportunidades de continuar aprendiendo en sus

futuros puestos de trabajo, dada la especial relevancia que adquiere la formación a lo largo de la vida (Burrell, 2013; Consejo Europeo, 2008). No obstante, como se indica en el Artículo 6, los estudiantes de la UM dan prioridad a la estabilidad y continuidad en el puesto de trabajo como dos de las grandes aspiraciones a la hora de buscar empleo; una posición que puede sorprender en un momento de coyuntura socioeconómica que desestabiliza el mercado laboral y la continuidad en el puesto de trabajo (Paterson, 2017; Schawb, 2018).

Estos resultados se completan en la comunicación “Motivaciones más significativas en la elección de empleo del universitario” donde de forma generalizada para toda la muestra, destacan motivaciones extrínsecas tan importantes para el alumnado como la adecuación a los estudios o la estabilidad y continuidad en el puesto, mientras que otras motivaciones como la flexibilidad horaria o la autonomía en las tareas a realizar no llegan al 15% del interés por parte del estudiantado. Unos datos que coinciden con las aportaciones de García-Montalvo y Peiró (2011) en la que los jóvenes universitarios en búsqueda de empleo se muestran indiferentes en cuanto al horario e incluso y prefieren, en un 67% de los casos, contar con un horario fijo. Al igual que ocurre en el presente trabajo, el alumnado se muestra receloso de renunciar a la estabilidad en el empleo (Cebrián & Moreno, 2015), valor que continúa primando entre estos estudiantes a pesar de los grandes cambios organizativos acaecidos durante los últimos años.

En medio de esta nueva era caracterizada por la irrupción de la tecnología, los grandes avances científicos y por la creciente variedad y complejidad de los nuevos fenómenos sociales, parece apropiado, como se plantea en la agenda de la OCDE (2019) para 2030, que los planes de estudio y las estrategias para el desarrollo de la empleabilidad sigan evolucionando. Sin embargo, los estudiantes indican en los artículos citados, seguir utilizando el tradicional envío del Currículum Vitae como la principal herramienta para la búsqueda de empleo en más del 95% de los casos. Un dato que no está en consonancia con las nuevas tendencias en los procesos de selección de personal, donde cada vez adquieren mayor presencia herramientas alternativas al clásico CV en papel como el ePortafolios (Kilroy, 2017) o las redes profesionales en el mundo online (Komljenovic, 2019).

La aparición de nuevas herramientas de búsqueda de empleo basadas en Internet y sitios especializados como LinkedIn indican que la práctica de preparar y presentar un CV tradicional puede quedar obsoleta. De hecho, investigaciones recientes sugieren que el ePortfolios o LinkedIn surgen en la actualidad como un enfoque contemporáneo para ayudar a los solicitantes de empleo a presentarse de forma más eficaz ante los empleadores (Díaz, et al., 2017; Fernández & Guerrero, 2020; Llorens, 2014). La segunda estrategia más recurrida entre los estudiantes se corresponde con los contactos personales, concediéndole una gran importancia al igual que sucede en otros estudios como Batistic y Tymon (2017) o García, et al. (2012). Por lo tanto, en muchas ocasiones, el acceso al primer empleo se vincula el carácter

personal y familiar del proceso de inserción socio-laboral que experimentan los jóvenes en la actualidad.

A la vista de estos recursos utilizados y las perspectivas de futuro de los universitarios, se concluye que el proceso de transición a la vida activa se consolida como un periodo complejo para los más jóvenes (incluso para quienes cuentan con una titulación universitaria) al tener que lidiar, en un mismo espacio temporal, con momentos de búsqueda de empleo, rápidas transformaciones y contratos flexibles (Levels, Van der Velden & Di Stasio, 2014; Muja et al., 2019). Los resultados obtenidos demuestran que en el inicio del proceso de inserción socio-laboral tienen lugar múltiples factores que condicionan y mediatizan los tres grandes vértices del triángulo formación-orientación-empleo, con independencia del país o universidad en la que se estudie. Todo un proceso donde se entrelazan situaciones y factores complejos que pueden actuar como obstaculizadores o facilitadores, cuyo éxito no reside tanto en la obtención de un empleo, sino en la autorrealización de acceder al mismo de acuerdo con las preferencias personales, sociales, profesionales y vitales, como se pone de manifiesto en el Artículo 7.

Pero para que esto suceda, es imprescindible articular el eje vertebrador de dicho triángulo, es decir, la orientación y, sin embargo, los resultados presentados en el Artículo 6 denotan la escasa participación de los estudiantes en procesos de Orientación Profesional, así como unos bajos niveles de satisfacción y valoración sobre dichos procesos. Por lo tanto, se deben redoblar los esfuerzos para que la orientación se desarrolle con plenitud de garantías a todo el estudiantado en los niveles de Educación Superior con el objetivo, entre otros, de facilitar la etapa de inserción socio-laboral y el resto de momentos críticos en el desarrollo y gestión de la carrera profesional y personal de cada estudiante (Álvarez & López 2012; CEDEFOP, 2015).

O5. *Identificar posibles factores y determinantes que influyen en las creencias que tienen estos estudiantes sobre el proceso de inserción socio-laboral y contrastarlos en función de la universidad de origen.*

Durante el proceso de inserción socio-laboral los universitarios experimentan un momento de transición muy importante que incluye, además de la entrada al mercado laboral tras años de formación reglada, otros momentos de cambio a nivel personal y social tan relevantes para los estudiantes como el hecho mismo de alcanzar un empleo. Estas transformaciones responden a un momento vital en el desarrollo profesional de los universitarios, quienes comienzan a asumir la carga de responsabilidad que se les asigna en la necesidad de demostrar continuamente su empleabilidad en un escenario socioeconómico marcado por la flexibilidad, la incertidumbre y los avances tecnológicos.

La construcción integral e integradora del concepto de empleabilidad desde las instituciones de educación superior no debería relegar todo el peso de su desarrollo en el estudiantado, ya que esta macrocompetencia no sólo dependerá de los atributos personales de cada individuo sino de las condiciones económicas y del contexto laboral del momento. En este horizonte de corresponsabilidad en el desarrollo de la empleabilidad, es preciso identificar qué factores y determinantes socio-formativos pueden ejercer una mayor influencia en las creencias y proyecciones de futuro del alumnado que afronta numerosas dudas y cambios en el proceso de transición a la vida activa.

Este objetivo se concreta en tres **Artículos (8, 9 y 10)** que tratan de explorar las relaciones causales que se establecen entre grandes factores coadyuvantes del proceso de inserción laboral como son la orientación, la empleabilidad o la formación, y la influencia que pueden ejercer sobre variables tan relevantes como la satisfacción o la percepción del alumnado de estar preparados para afrontar este difícil proceso. En todos estos casos, los artículos validan estadísticamente todos los modelos de relación causal construidos desde la fundamentación teórica, con unos índices de bondad de ajuste, globales e incrementales, que avalan su diseño e implementación en la práctica.

Entre las principales conclusiones referidas a las relaciones estudiadas, destaca aquella que se establece para medir la formación basada en competencias (FBC) como variable no directamente observable y que, tanto en este como en otros trabajos (Cronin, et al., 2019; Smith, et al., 2016), se mide a través de diferentes indicadores considerados básicos para el desarrollo de la empleabilidad. En el caso del Artículo 8, este constructo se mide a través de la identificación y evaluación de unidades de competencia agrupadas en dos grandes variables latentes, competencias personales y competencias participativas. Igualmente resulta interesante la correlación que se establece entre el constructo FBC y la información que el universitario recibe acerca de las posibles salidas profesionales y perspectivas de empleo relacionadas con su titulación. En dicho artículo destaca la fuerza de esta relación en el modelo estandarizado y con ello, se pone de manifiesto la importancia de disponer de información de calidad para formar a universitarios autónomos y críticos en la selección y gestión de información útil para el proceso de inserción socio-laboral. Una relevancia que ya se ha identificado en otros estudios (García, et al., 2020; Koys, 2017), donde se subraya el aumento significativo en la conciencia profesional del estudiante y de sus competencias a partir de un mayor acceso a información relevante sobre las salidas y opciones laborales que ofrece su carrera en el mercado laboral actual y futuro.

Penttinen, et al. (2013) destaca que la mayoría de los universitarios se muestran preocupados, desconfían de su formación y se cuestionan, con independencia de la rama del conocimiento, si ésta les servirá para su próximo futuro laboral a medida que avanzan y ven más próximo la transición a la vida activa. En esta línea, se infiere que el modelo causal propuesto en el

Artículo 9 confirma la hipótesis de que el desarrollo de estas competencias durante la formación universitaria incide directamente y de forma positiva sobre la percepción que el universitario posee para enfrentarse al proceso de inserción socio-laboral en consonancia con las aportaciones de Herbert, et al. (2020), quienes insisten en la necesidad de reforzar esta relación para facilitar la transición a la vida activa desde la educación superior.

En los datos extraídos entre el alumnado de UNH (University of New Haven en EE.UU) del Artículo 9, apenas existe relación en el efecto que puede ejercer el desarrollo de competencias transversales sobre la valoración que realizan acerca de su preparación para insertarse en el mercado laboral; un resultado que nos lleva a pensar en la existencia de otros factores con mayor influencia en la motivación del estudiante de cara a su futuro laboral como puede ser el caso de la experiencia laboral previa del estudiante, muy extendida entre los universitarios de Estados Unidos (Carnevale y Cheah, 2015; Peach et al., 2014; Riggert et al., 2006). Mientras, en el contexto español, autores como Michavila et al. (2018) destacan las metodologías docentes, los contenidos formativos o los servicios de apoyo a los estudiantes como factores que pueden ejercer una mayor influencia en el desarrollo de competencias que favorecen la empleabilidad.

Por esta razón, en el Artículo 8 se introduce la variable asociada a la percepción del estudiante sobre su preparación para afrontar el proceso de inserción laboral para analizar la posible relación causal que se establece con su satisfacción con la formación universitaria y la información recibida a lo largo de la misma para insertarse con éxito en el mercado laboral. A diferencia de lo que sucede en otras investigaciones (Salas, 2003; Stevenson & Clegg, 2011; Tomlinson, 2010), los resultados extraídos de esta relación en el modelo de ecuaciones estructurales reflejan unos débiles índices de regresión que evidencian, en nuestro caso, que otras variables no contempladas en el modelo puede ejercer una mayor influencia en la creencia de estar más o menos preparado ante la inserción laboral por parte del alumnado. Entre estos factores, diferentes estudios internacionales (Popovic & Tomas, 2009; Dobrea & Staiculescu, 2016) relacionan la visión más optimista en la transición a la vida activa cuando el alumnado explora e identifica sus recursos personales, enfatiza sus talentos y comienza a poner en acción, su proyecto profesional y de vida, en continua revisión y actualización.

En estos momentos de cambio, si las expectativas respecto a la inserción laboral no se ven materializadas, la satisfacción con la formación puede decrecer en detrimento de la participación de los estudiantes en algún programa de asesoramiento y orientación profesional, tal y como se propone como variable de agrupación en el modelo presentado en el Artículo 8. De hecho, los resultados de este artículo demuestran un incremento en dichas relaciones causales sobre la creencia de poder experimentar una adecuada inserción laboral al término de la formación inicial en la universidad entre los estudiantes participan (de forma voluntaria y/u obligatoria) en programas de orientación durante su formación universitaria.

Unos datos que se refuerzan con las aportaciones del Artículo 10 (anexo 3), donde se introduce el diseño y validación de una escala de satisfacción del alumnado con el proceso de inserción socio-laboral. Si bien la satisfacción estudiantil se puede definir como el grado de congruencia entre las expectativas previas de los estudiantes y los resultados obtenidos (Allen, et al., 2014; Moore & Shelton, 2014), la valoración medio-baja que hace el alumnado en este estudio sobre su satisfacción con los tres vértices del triángulo básico, especialmente con la orientación profesional, denotan cierto desequilibrio entre las expectativas previas del alumnado y el resultado final tras su paso por la universidad. Estos niveles presentes entre los estudiantes de UNH y UPD coinciden con otros informes realizados en el contexto internacional (Michavila et al., 2016; Pérez-García, 2018), en los que se incide en la escasa satisfacción del alumnado de educación superior con su preparación para afrontar el proceso de inserción a la vida laboral, especialmente, con la orientación profesional ofertada y recibida por estos estudiantes.

Winters (2012) resalta cómo los programas de orientación profesional tienen un efecto positivo sobre las competencias y opciones de carrera de los universitarios. La Comisión Europea, por su parte, propone en 2009 un conjunto de indicadores dentro del marco estratégico *Education and Training 2020* (ET 2020) para realizar el análisis del desarrollo profesional e inserción laboral de los graduados desde las propias universidades, los cuales consideran fundamentales para elaborar propuestas de mejora enfocadas a la empleabilidad de los universitarios. Basándose en diferentes estrategias y puntos de referencia, los cinco indicadores estructurales se resumen en (Comisión Europea, 2019, p. 24):

- Previsiones periódicas del mercado laboral utilizadas sistemáticamente
- Participación de los empleadores necesarios en la evaluación y seguimiento de la calidad de la formación universitaria
- Requisitos o incentivos para realizar prácticas laborales por parte de todos los estudiantes.
- Orientación profesional para todos los estudiantes de instituciones de educación superior.
- Encuestas periódicas de posgrado utilizadas sistemáticamente

Al observar la situación en 2019, se deduce que la política más ampliamente implementada es la provisión de orientación profesional para todos los estudiantes en instituciones de educación superior según los datos presentados por la Comisión Europea (2019). Pero a pesar de que este servicio está disponible en casi todos los países de la Unión Europea, su intervención no acaba de responder a las esperanzas puestas desde los organismos europeos (Echeverría & Martínez-Clares, 2015). Tal y como se pone de relieve en el Artículo 9, si se pretende abordar la complejidad que acompaña al proceso de inserción socio-laboral en la

actualidad y la cantidad de factores que directa e indirectamente confluyen en su desarrollo, las universidades tienen que proporcionar el tejido conjuntivo capaz de unir las fuentes de generación de conocimiento con los nuevos trabajos, con las nuevas formas de producción y con los cambiantes parámetros de un mundo cultural globalizado desde un sistema integrado de calidad en orientación profesional.

O6. *Diseñar un programa de orientación centrado en el desarrollo del Proyecto Profesional y de Vida para facilitar el proceso de inserción socio-laboral entre universitarios a través de un espacio colaborativo y compartido.*

Los datos recabados y su interpretación a lo largo de las publicaciones que componen esta tesis doctoral ponen de relieve que, a pesar de ser los estudiantes quienes deben aprender a moverse en la incertidumbre y dar valor a su capital formativo y competencial, la responsabilidad en el proceso de inserción socio-laboral también recae sobre la institución que lo forma (Small, et al., 2019). Se trata entonces, de identificar y entender cuáles son los elementos clave que facilitan este proceso de aprendizaje y destacar entre ellos, la importancia de actitudes como la profesionalidad, el respeto, la ilusión, la autocrítica, el compromiso o el trabajo en equipo, así como la vía para alcanzarlos desde la Orientación Profesional. Como conclusión a todos estos factores y características analizadas, se considera fundamental reconocer la complejidad que acompaña al proceso de transición a la vida activa de los universitarios para poder estar alerta a las preocupaciones lógicas en el campo profesional desde las propias instituciones educativas y hacerlo, desde una visión integradora de la orientación que permita al alumnado, descubrir y poner en valor, la proyección y planificación de su futura carrera profesional.

En la búsqueda de nuevos recursos, conocimientos y sentidos del yo para una adecuada transición a la vida activa, el aprendizaje y orientación a lo largo de la vida se convierte en un espacio social y personal de continuo descubrimiento del yo y reajuste de las posibilidades del individuo a las cambiantes demandas del mercado productivo. Dentro de esta travesía hacia la inserción socio-laboral, el Foro Económico Mundial (2016) destaca la necesidad de mejorar el equilibrio entre las competencias de los individuos y las demandas del mercado a través del fomento de canales de comunicación entre el sector educativo y productivo, así como a partir de la prestación de procesos de orientación y asesoramiento profesional personalizados para cada persona. En esta línea, instituciones gubernamentales como OCDE (2019), OIT (2020), UNESCO (2016) o CEDEFOP (2019) apuestan en informes recientes por fortalecer las políticas, sistemas y prácticas de orientación permanente para abordar la transición del sistema educativo a la vida activa y hacer frente dificultades de los modelos económicos vigentes.

Para el Consejo Europeo (2012), la orientación constituye un medio para responder mejor a las necesidades del mercado laboral, al adquirir un papel determinante en el proceso de toma de decisiones y contribuir a la capacitación personal y gestión de la trayectoria profesional de los individuos, con independencia del contexto o momento vital. Sin embargo, en demasiadas ocasiones, no se produce este proceso de adaptación y reflexión, quizás por falta de concreción a nivel legislativo (Helyer & Lee, 2014) o de inversiones de futuro y son las propias instituciones educativas las que lo aplican según su sensibilidad hacia la orientación y su capacidad de autonomía en la acción (Hooley & Rice, 2019). Por lo tanto, a pesar de las normativas europeas e internacionales que apuestan por un marco común de intervención que sitúe a la orientación como eje vertebrador de las políticas educativas y laborales de cada país, no son muchos los ejemplos que podemos encontrar en la literatura sobre programas de orientación a nivel nacional y/o local enfocados al inicio y gestión de la carrera profesional de los jóvenes con altos niveles de cualificación.

Por esta razón y en base a toda la fundamentación consultada, la legislación descrita, el modelo teórico propuesto y a los datos analizados a lo largo de la tesis, se diseña la propuesta de intervención *Orientación profesional en la incertidumbre. Un programa de inserción sociolaboral*, para ofrecer nuevas alternativas que permitan abordar, de forma cercana y realista, la orientación profesional en una nueva concepción de la intervención donde el estudiante se convierta en el protagonista del desarrollo de su empleabilidad a partir de un proceso de acompañamiento compartido con otros compañeros.

El ritmo acelerado de los cambios que acontecen en la actualidad, siempre cargados de un carácter impredecible y fugaz ocasiona, con demasiada frecuencia, que no se dedique el tiempo suficiente para reflexionar, obligando a miles de jóvenes a tomar rápidas decisiones – al tiempo que eficaces – para no quedar fuera del mercado laboral (Sánchez-García & Suárez-Ortega, 2018). El propósito de *Orientación profesional en la incertidumbre. Un programa de inserción sociolaboral* se centra, precisamente, en dedicar tiempo a esa reflexión introspectiva de los universitarios, así como a la transformación y construcción de un proyecto profesional y vital por parte de cada uno de ellos en un proceso de autorrealización y mejora continua, en relación con el otro, compartiendo el aprendizaje y las experiencias en un permanente proceso de retroalimentación.

Al igual que se argumenta y defiende en otros trabajos de investigación (Comyn & Brewer, 2018; Sánchez-García & Suárez-Ortega, 2018; Vergara Wilson & Gallardo, 2019), las dudas e inquietudes de los universitarios frente al inicio de la carrera profesional pueden ser positivas para ellos, siempre y cuando les sirva para activar sus competencias y puedan identificar los riesgos y beneficios de cada elección, optimizándolos y fortaleciéndolos para el viaje que van a comenzar. Este proceso de toma de decisiones representa una parte fundamental en la construcción del proyecto profesional y vital, siempre flexible y sujeto al cambio. Con la

construcción del PPV que se propone con el diseño y aplicación de este programa de orientación busca asentar unas bases sólidas y bien fundamentadas en el universitario que se encuentra inmerso en un momento de transición a la vida activa, para que de forma compartida y acompañados siempre por un técnico en orientación, puedan conocerse mejor a sí mismo y al contexto que le rodea en un proceso continuo de aprendizaje y orientación a lo largo de la vida.

Como conclusión final se considera imprescindible que el alumnado sepa identificar de forma autónoma qué piensa, qué siente y cómo actúa, en coherencia al conocimiento de sí mismo y a la comprensión de las oportunidades y amenazas que el entorno le ofrece; aspectos, todos ellos, claves en la construcción de un proyecto vital en consonancia con la identidad personal y colectiva y siempre desde una cultura anticipadora y compartida desde la acción.

4.2. Limitaciones de la investigación

Obstáculos y aspectos de mejora

Llegados a este último capítulo del ciclo de la investigación, conviene señalar aquellos aspectos a mejorar surgidos a partir de las limitaciones encontradas en su realización. En un ejercicio de reflexión y autocrítica, se identifica la distribución de la muestra como una de las principales limitaciones internas de este trabajo. Si bien se ha trabajado con un número amplio de participantes pertenecientes a seis universidades diferentes y ubicadas en cuatro países con realidades muy distantes entre sí, se considera como propuesta de mejora en futuras investigaciones equiparar la muestra por ramas de conocimiento y titulaciones para conseguir una mejor comparativa en los datos recabados.

A pesar de las dificultades encontradas para acceder a una muestra más equilibrada entre las universidades objeto de estudio, los datos y resultados presentados a lo largo de las diferentes contribuciones científicas obtenidos de una muestra significativa, se consideran relevantes para conocer realidades diversas y reflexionar sobre los nuevos debates e interrogantes que se plantean acerca del proceso de inserción socio-laboral de los universitarios a nivel internacional. Una afirmación que viene acompañada por un completo proceso de validación del Cuestionario de Orientación e Inserción Laboral (COIL), realizado a partir de las valoraciones aportadas por participantes de seis universidades de diferentes países, lo que sin duda representa una gran fortaleza de este trabajo, al permitir su uso y extrapolación a otras

instituciones de educación superior tras demostrar la adecuación de sus propiedades psicométricas.

La perspectiva única reflejada en este trabajo a través de la opinión de los estudiantes inmersos en el comienzo de un complejo proceso como es la transición a la vida activa puede identificarse como otra limitación. Aunque se percibe al estudiante como principal artífice de su proceso de aprendizaje, responsable de gestionar el desarrollo de su carrera personal y profesional y sujeto activo en su proceso de inserción socio-laboral, la complejidad de afrontar todos y cada uno de estos procesos a tenor de los cambios que acontecen en el actual mercado productivo, requiere también de la implicación y conocimiento de las aportaciones de docentes, empleadores, administraciones educativas y demás agentes sociales. Por lo tanto, sería interesante para el avance de la presente investigación, ampliar la muestra de participantes para incluir a aquellos profesionales que, de una manera más o menos directa, intervienen, influyen y/o condicionan las estrategias seguidas en la acomodación de los proyectos profesionales y vitales de los estudiantes en su próxima inserción al mercado laboral.

En relación con el diseño de investigación transversal de esta investigación, existen ciertas consideraciones que pueden limitar la generalización y recopilación de conclusiones sobre el proceso de inserción socio-laboral que experimentan los universitarios. El hecho de realizar la recogida de información en momentos puntuales, únicamente separados en el tiempo por la posibilidad de desplazamiento de la doctoranda a las universidades objeto de estudio (limitación externa), puede condicionar la comparación a lo largo del tiempo y entre diferentes momentos en el camino hacia la inserción.

En la actualidad y dados los continuos e inesperados cambios que se producen en todos los ámbitos, el proceso de inserción socio-laboral de los universitarios no se debe focalizar tanto en cuántas personas consiguen encontrar un empleo y en qué proporción según los estudios cursados, sino quiénes lo consiguen, cómo y en qué condiciones afrontan todo un proceso que se inicia mucho antes de finalizar la formación inicial. Por esta razón, a pesar de las limitaciones asociadas a un estudio transversal, este trabajo puede y debe entenderse como una interesante aportación empírica realizada en el primero de los tres momentos clave del proceso de transición a la vida activa, para después establecer una continuidad con estudios posteriores y longitudinales que permitan definir, perfeccionar y mejorar las estrategias y acciones iniciadas por las instituciones de educación superior.

Al tratarse de una investigación en ciencias sociales, la predominancia del carácter cuantitativo de los datos puede no recoger ciertos matices en las aportaciones, experiencias y opiniones de los participantes. El desarrollo de la empleabilidad, las aptitudes y estrategias para facilitar el proceso de inserción socio-laboral forman parte sustancial de la formación académica y profesional de los estudiantes, por lo que hubiese sido interesante y

complementario a las preguntas propuestas en el COIL utilizar otros instrumentos de recogida de información de corte cualitativo, como entrevistas y grupos focales con todos los agentes implicados.

Por último, cabe mencionar las dificultades asociadas a la realización de una tesis por compendio, donde la divulgación de sus resultados parciales ha obstaculizado, en ocasiones, el desarrollo de las fases de un proceso de investigación. Esta limitación se debe en gran medida a los dilatados plazos de evaluación, aceptación y publicación de artículos en revistas científicas, provocando determinados saltos en el tiempo en el cronograma de la investigación que no estaban previstos en inicio. A pesar de esta importante limitación externa, se ha generado una gran cantidad de producción científica antes de finalizar la tesis y la presentación de cada uno de estos trabajos responde a un orden lógico de acuerdo con los objetivos propuestos, en lugar de seguir un orden cronológico según el año de su publicación.

4.3. Prospectivas e implicaciones

Futuras líneas de investigación

Una vez identificadas las limitaciones de este estudio, resulta imprescindible continuar con nuevas investigaciones enfocadas en los momentos de cambio y transición a la vida activa que traten de dar respuesta a las tendencias que van surgiendo e inciden en este proceso afectando a miles de jóvenes que, a pesar de la dilatada experiencia académica y de los altos niveles de cualificación alcanzados, enfrentan este momento con más incertidumbre que nunca. Aunque el cambio es una de las pocas certezas conocidas que siempre ha estado y estará presente en nuestras vidas, la particularidad de nuestros días sitúa estos cambios a una velocidad mayor que los hace difíciles de predecir.

En este contexto, las competencias que se demandan y, especialmente, las que se exigirán en un futuro próximo pueden cambiar en orden de prioridad dependiendo de la coyuntura económica y laboral del momento. Sin embargo, el diseño y validación de la escala de competencias de acción profesional que se incluye en este trabajo representa un punto de partida para realizar con posterioridad **estudios longitudinales** que permitan conocer si estas competencias mantienen su importancia o siguen favoreciendo la empleabilidad en el nuevo escenario laboral que se avecina tras la alerta sanitaria producida en 2020.

En relación con estas competencias y a su presencia en la formación de los universitarios, no se puede obviar el protagonismo que adquieren -y se prevé que adquirirán en un futuro

inmediato- las competencias digitales para hacer frente a una nueva realidad laboral marcada por el teletrabajo. Con el objetivo de alcanzar una recuperación económica con forma de V (y no de U alargada en el tiempo) es imprescindible atender a las nuevas formas y conceptos de trabajo que a pesar de estar latentes desde los inicios de la Cuarta Revolución Industrial, no ha sido hasta el momento de inflexión marcado por la pandemia del Covid-19 cuando realmente se han impuesto como una necesidad inamovible y no, como una alternativa posible.

Nos referimos a una nueva conceptualización donde el trabajo ya no es un lugar en sí mismo, sino una tarea por obra y servicio basada en la conectividad a Internet (Mexi, 2020). De esta forma, el escenario de inserción sociolaboral para los universitarios y, en general, para las nuevas generaciones, cambia sustancialmente con la aparición de nuevos términos asociados a esta realidad, entre otros: Mercado Laboral Digital (Codagnone, Abadie y Biagi, 2016), economía colaborativa (Comisión Europea, 2016) o “gig economy” (Friedman, 2014). Si bien estos conceptos ya comenzaban a tener cierta presencia en el mercado laboral durante los últimos años, la situación provocada por la alerta sanitaria ha ocasionado un cambio transcendental hacia estos nuevos modelos, con un incremento acelerado de la digitalización de los procesos de producción y gestión, junto con una mayor demanda de flexibilidad en el entorno laboral a través del trabajo digital en remoto.

Frente a este nuevo panorama socio-laboral, sería interesante continuar este estudio con líneas de investigación que se centrasen en identificar aquellas **competencias digitales** que deben aplicarse desde la educación superior para favorecer el acceso de los estudiantes a un mercado laboral en red, flexible y en continua transformación. Este estudio competencial se podría complementar con el análisis de la relación e impacto que pueden ocasionar estas y otras competencias nuevas en la consecución del primer empleo, así como identificar aquellas que más influencia tienen en otros momentos posteriores de transición dentro de la trayectoria profesional de cada persona. Ampliar el estudio en este sentido permitiría obtener una visión más completa para que las universidades emprendiesen nuevas estrategias y propuestas de orientación profesional a lo largo de la educación superior.

Pero no solo es importante centrar la prospección de este trabajo en la identificación y desarrollo de competencias que, indudablemente, continuarán evolucionando y adaptándose a las demandas de una realidad impredecible. Es relevante para el avance del conocimiento en el difícil proceso de inserción socio-laboral atender otros **factores asociados al nuevo concepto de trabajo** en una economía colaborativa y que pueden afectar a dicho proceso: 1) la brecha digital que existe entre los demandantes de empleo e incluso, dentro del colectivo estudiantil; 2) la necesaria revalorización de puestos técnicos para potenciar la productividad; 3) la pérdida de ingresos y deterioro de la calidad del empleo tras la crisis socio-sanitaria o 4) qué reformas del marco legislativo son necesarias para favorecer los diferentes momentos de transición a lo largo de la carrera profesional. Estos son solo algunos tópicos de investigación

que pueden abordarse a partir de la nueva conceptualización del trabajo y sus consecuencias para el proceso de inserción socio-laboral de los universitarios. En esta línea, surgen **nuevos interrogantes** a los que dar respuesta en futuras investigaciones afines a la presente tesis, entre otros:

- ¿cómo gestionar las interrupciones y saltos en la carrera profesional (transiciones empleo-desempleo-empleo)
- ¿qué factores individuales pueden ser clave para progresar en el desarrollo profesional?
- ¿qué competencias para la empleabilidad se harán imprescindibles tras el nuevo escenario laboral post Covid-19?
- ¿se puede medir y predecir la empleabilidad?
- ¿qué nuevos indicadores pueden medir la inserción laboral de los universitarios? ¿es suficiente con los estudios anuales de inserción promovidos por las instituciones de educación superior?
- ¿cómo favorecer, desde la educación superior, la transición a un mercado laboral digital? ¿están preparadas las universidades para abordar la brecha digital y, al mismo tiempo, invertir en su necesaria transformación digital?

Para procurar dar respuesta a todas estas cuestiones será necesario realizar estudios longitudinales que analicen de forma sistemática qué factores influyen en el proceso de inserción socio-laboral y su evolución tras la crisis mundial provocada por la Covid-19. Aunque son muchos los informes en la bibliografía especializada que se pueden consultar, las investigaciones sobre el empleo y formación superior se presentan fragmentados y con frecuencia, esta temática no se aborda desde una perspectiva holística que centre su atención en las transiciones a la vida activa en su sentido más amplio, facilitando el análisis, diseño e implementación de distintas estrategias encaminadas a favorecer la inserción laboral de los titulados universitarios desde mucho antes de finalizar sus estudios, incluido el momento de acceso y continuidad en los mismos.

Otra forma de avanzar en futuras líneas de investigación se relaciona con la posibilidad de **identificar otras variables** que, a pesar de no haber sido incluidas en este trabajo, pueden ser relevantes para el avance del conocimiento en esta temática: la influencia, uso e importancia de las redes sociales en el proceso de inserción socio-laboral y en el desarrollo de la empleabilidad, los nuevos requerimientos formativos y competenciales o los programas de orientación profesional ofertados desde las instituciones de educación superior para facilitar la transición a la vida activa de los estudiantes. Desde una óptica internacional, también podrían incluirse variables socioculturales para el contraste y análisis de esta realidad en

contextos diferentes o la participación en actividades extracurriculares que podrían influir en el inicio de la carrera profesional en función de las características sociales y laborales de cada país.

A pesar del valor añadido que aporta a esta tesis la muestra representativa compuesta por estudiantes procedentes de diversas universidades ubicadas en contextos muy diferentes entre sí, sería interesante que en investigaciones futuras se recogiese información significativa **por ramas de conocimiento**, para poder extrapolar los datos recabados y contextualizar mejor las diferencias encontradas en la satisfacción, percepciones, creencias, inquietudes, competencias e intereses del universitario en el proceso de transición a la vida activa. Además, esta **ampliación de la muestra** podría incluir a profesores, tutores, empleadores y agentes sociales partícipes en este proceso para obtener una visión más global y comprensiva del mismo, en aras de proporcionar nuevas ideas y propuestas que favorezcan el desarrollo social, económico y sostenible de los universitarios en su camino hacia la inserción; Y todo ello, a partir de un enfoque metodológico mixto que diese más protagonismo a las **técnicas cualitativas** en la recogida de información. Realizar grupos focales o entrevistas en profundidad con los diferentes agentes implicados en la formación, orientación y empleo de los universitarios podría complementar los datos de este estudio, ofreciendo una perspectiva más amplia e integradora de la realidad que afrontan los estudiantes en el proceso de inserción socio-laboral, así como de las variables que más impacto pueden ejercer en estos momentos de cambio.

A partir de esta prospectiva dirigida a la obtención de datos cualitativos se podrían conseguir unos resultados más concluyentes y vivenciales de gran utilidad para aplicar y **desarrollar** en un futuro próximo la **propuesta *Orientación profesional en la incertidumbre. Un programa de inserción sociolaboral***. Un trabajo práctico que trata de dar sentido al compendio de la tesis englobando, en un manual, una guía instrumental de orientación profesional que persigue dotar de competencias, recursos y técnicas a los universitarios para fortalecer su identidad personal, social y profesional y fomentar la transición a la vida activa a través de la construcción del Proyecto Profesional y Vital, compartiendo experiencias y aprendizajes. Como prospectiva, además de su aplicación, se pretende ampliar el espectro de participantes al que va dirigido este programa para que todos aquellos estudiantes que se encuentren ante un momento de transición académica, profesional y/o personal pueden participar de forma activa en este proyecto de orientación: desde el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria hasta la Educación Superior, pasando por estudiantes de Bachillerato y Formación Profesional.

Entre los datos obtenidos en este estudio también se ha evidenciado la desconexión de muchas de las expectativas y creencias de los participantes frente a la realidad a la que se insertan. Aunque la mayoría son conscientes de los cambios acaecidos y las dificultades a las que deben

dar respuesta para entrar en el mercado laboral, aún son muchos quienes persiguen un empleo para toda la vida entre sus principales objetivos profesionales. Por esta razón, **profundizar en el proceso de toma de decisiones** podría ser objeto de análisis en sucesivas investigaciones a fin de detectar posibles dificultades, miedos e incoherencias que podrían orientar futuras actuaciones desde la educación superior y la orientación profesional. En esta línea y a partir de las conclusiones y resultados obtenidos, creemos necesario repensar las expectativas de los participantes desde la planificación y construcción del Proyecto Profesional y Vital (PPV) para conseguir, como finalidad última, el esclarecimiento de posibilidades con sentido. Esto es, favorecer el autoconocimiento de los estudiantes, la exploración de las opciones de su entorno y la toma de decisiones consensuada y realista para aprender a moverse en un mercado laboral inestable y caótico.

Bajo esta perspectiva, sin caer en un excesivo mercantilismo de la Educación Superior pero sin olvidar, el academicismo que continúa caracterizando a las universidades y al sistema educativo en general, es conveniente superar los límites de las prescripciones legales y aprovechar esta época de renovación en las aulas universitarias y en la estructura básica de su funcionamiento para encontrar el equilibrio en el binomio universidad-mercado laboral que tanto demandan los empleadores, pero que también necesitan los futuros profesionales del siglo XXI. Un equilibrio que como se señala al comienzo de este trabajo, encuentra su principal arteria en la conexión de los tres vértices de un mismo triángulo compuesto por formación, orientación y empleo.

A tenor de la fundamentación teórica y a la luz de los resultados alcanzados, se pueden destacar una serie de **implicaciones** para la comunidad científica en un momento donde el trabajo, a pesar de sus nuevas formas y conceptualizaciones, continúa siendo la principal vía de autorrealización e integración social de los individuos:

- ≡ **El Cuestionario de Orientación e Inserción Laboral (COIL):** Esta investigación aporta un instrumento de recogida de información válido y fiable para identificar las necesidades, recursos, expectativas, experiencias de formación, orientación y empleo con las que cuentan los universitarios hacia su inminente salida al mercado laboral. Su adaptación a otros idiomas (disponible en español, inglés e italiano) junto con la recogida y validación de los datos en diferentes universidades avala su uso en futuras ocasiones para continuar con esta línea de investigación y comprobar las variaciones que se producen en este sentido durante los próximos años académicos.
- ≡ **Escala de competencias:** El cuestionario citado incluye una escala de competencias que pueden favorecer la empleabilidad de los universitarios y su medición puede orientar nuevas estrategias de acción impulsadas desde la educación superior, desde el convencimiento de que estas competencias deben demostrarse en la acción. Además, los resultados obtenidos en este sentido han evidenciado la falta de desarrollo en

competencias tan importantes en la actualidad como la innovación, el liderazgo o el emprendimiento, junto con la falta de movilidad geográfica en la búsqueda de empleo, fundamental para visualizar un futuro laboral entre los estudiantes. Por lo tanto, este trabajo también puede servir para que las universidades objeto de estudio, puedan identificar, preparar y promover en mayor medida el desarrollo de ciertas competencias que, en un mundo globalizado como el actual, se erigen como cimientos básicos sobre los que potenciar la empleabilidad de los estudiantes y facilitar la transición a la vida activa.

≡ **Escala de satisfacción del universitario en el proceso de inserción socio-laboral:**

La inclusión de una nueva escala de medida válida y fiable que relaciona la satisfacción del estudiante con los tres vértices clave del triángulo básico formación-orientación-empleo permite señalar la necesidad de optimizar estrategias y recursos relacionados, especialmente, con la orientación profesional ofertada y recibida por estos estudiantes, como un engranaje clave que puede mejorar la calidad y éxito en el proceso hacia la inserción socio-laboral. Medir este constructo de una manera consistente, permanente y adecuada a través de la escala de satisfacción propuesta, puede orientar a la comunidad universitaria a una toma de decisiones coherente y pertinente, escuchando la valoración de los estudiantes para aprovechar las oportunidades de mejora y optimizando la calidad de la Educación Superior acercando su formación al entorno socio-laboral.

≡ **La internacionalización de los datos:** Los resultados obtenidos en diferentes universidades denotan que los obstáculos para una buena inserción socio-laboral no se atribuyen únicamente a factores vinculados a la educación superior, sino a determinantes personales y del contexto social, económico y laboral en el que se insertan. La experiencia laboral, las expectativas, las creencias y los recursos con los que cuentan varían entre los participantes de este estudio en función de la universidad de origen. Por ello, estos resultados pueden ser de utilidad **a nivel institucional** para promover desde el conocimiento de la realidad de cada universidad, mecanismos y estrategias de atención al alumnado, entre ellas más y mejores servicios de orientación que permitan a los estudiantes compaginar su tiempo y aprender a gestionar el esfuerzo y dedicación que requieren dichos estudios. Estos resultados pueden contribuir a ajustar los procedimientos de inserción socio-laboral a las estrategias del mercado o entorno empresarial que, como se demuestra en este trabajo, pueden variar significativamente en función del contexto.

≡ **Propuesta teórica que integra el desarrollo de la empleabilidad desde la educación superior:** Tras una exhaustiva revisión bibliográfica continuada durante el desarrollo de la tesis doctoral, se aporta una recopilación teórica sobre los principales

enfoques y modelos que se han acercado al desarrollo de la empleabilidad como constructo multidimensional desde el ámbito universitario. La aportación de este trabajo incluye una reflexión sobre la posibilidad de determinar la relevancia de trabajar la empleabilidad antes o después de concluir la formación universitaria, un debate que aparece a lo largo de las diferentes corrientes de pensamiento desde que surgió este concepto a mediados del siglo XX. A partir de esta recopilación, se plantea un modelo que procura ampliar la visión y alcance de estos marcos teóricos existentes para trabajar, de forma transversal, la empleabilidad de los estudiantes desde el inicio de su formación en la universidad hasta el momento de transición a la vida activa. En definitiva, la aportación de esta propuesta teórica puede servir tanto a empleadores, orientadores, profesores y agentes sociales como a las propias instituciones de educación superior para tener una visión más completa de este fenómeno en la búsqueda de nuevas oportunidades y acciones de mejora encaminadas a la construcción del proyecto profesional y vital del universitario, entendida como herramienta clave de un proceso continuo de formación y orientación a lo largo de la carrera.

- ≡ **Propuesta de acción:** Este trabajo de investigación se cierra con un último objetivo que pretende ofrecer una propuesta de intervención para articular las tres dimensiones del triángulo formación-orientación-empleo en la línea que proponen las estrategias de empleo a nivel europeo y nacional (Estrategia Europa de Empleo 2020; Estrategia Española de Activación para el Empleo 2017-2020). La construcción y gestión del Proyecto Profesional y de Vida (PPV) a través del manual *Orientación profesional en la incertidumbre. Un programa de inserción sociolaboral* puede ayudar a que los universitarios encuentren un equilibrio entre sus deseos y las posibilidades de satisfacción, ya que una vez finalizada su formación inicial se ven abocados a asumir puestos de trabajo para los que están sobrecualificados y/o no coinciden con sus intereses profesionales y vitales. Pero esta propuesta no solo beneficia a los potenciales participantes (estudiantes) sino que puede ser de gran utilidad para que las instituciones de educación superior debatan, organicen y desarrollen estrategias de orientación profesional para gestionar y lograr un mejor ajuste entre educación superior y empleo en el difícil camino hacia la inserción socio-laboral de los universitarios.
- ≡ **La actualidad y relevancia de la temática de investigación:** Este trabajo aborda uno de los grandes desafíos de la sociedad actual, el desempleo juvenil y, más concretamente, el largo, lento, incierto, complejo y diversificado proceso de inserción socio-laboral de miles de jóvenes con formación superior. Lo hace desde la perspectiva de una sociedad fluctuante de modernidad líquida (Bauman, 2008), donde la seguridad se desvanece por momentos y las condiciones de actuación de sus miembros cambian

antes de que las formas de actuar se consoliden en hábitos y rutinas. Los resultados, conclusiones y aportaciones teórico-prácticas de esta tesis en torno al momento de transición a la vida activa que experimentan los universitarios pueden ayudar a proponer nuevos estudios y proyectos de investigación para afrontar la nueva crisis del empleo juvenil que se inicia ahora tras la situación de excepcionalidad provocada por el Covid-19.

Tras la exposición de este conjunto de implicaciones para la comunidad científica, se pone de relieve la amplia repercusión que tiene este trabajo de investigación sobre los diferentes agentes implicados en el proceso de inserción socio-laboral de los universitarios: desde los propios protagonistas (los estudiantes) hasta las instituciones, empleadores, orientadores y docentes de educación superior.

Este estudio insta a reflexionar y debatir, dialogar sobre orientación, educación superior y cómo mejorarla. Se necesita el debate más que nunca. Hace falta una conversación comprometida, amplia, abierta, en la que participen todos los actores implicados, siendo los protagonistas el alumnado. Lo hacemos todo sin ellos y, curiosamente, por ellos, por lo que tras ese diálogo, se deben tomar decisiones proactivas en un futuro incierto y desequilibrado, pero cambiando la primera persona del singular por la segunda persona del plural.

Sin olvidar que en un mundo globalizado como el nuestro hemos de sumar, hablar en plural, porque sin proyectos, tan solo somos (y seremos) personas sin horizontes, sin un sentido existencial, tal y como reseña Viktor Frankl (1992, p.85):

Lo que de verdad necesitamos es un cambio radical en nuestra actitud hacia la vida. Tenemos que aprender por nosotros mismos y después, enseñar a los desesperados que en realidad no importa que no esperemos nada de la vida, sino si la vida espera algo de nosotros. Tenemos que dejar de hacernos preguntas sobre el significado de la vida y, en vez de ello, pensar en nosotros como en seres a quienes la vida les inquiriera continua e incesantemente. Nuestra contestación tiene que estar hecha no de palabras ni tampoco de meditación, sino de una conducta y una actuación rectas. En última instancia, vivir significa asumir la responsabilidad de encontrar la respuesta correcta a los problemas que ello plantea y cumplir las tareas que la vida asigna continuamente a cada individuo.

Chapter 4. *Discussion and conclusions*

4.1. DISCUSSION AND CONCLUSIONS	361
4.2. LIMITATIONS OF THE RESEARCH	379
4.3. PROSPECTIVES AND IMPLICATIONS	381

4.1. Discussion and conclusions

General and Specific

This dissertation intends to contextualize and analyze the process of entering the workforce faced by graduating university students and then design a career guidance intervention proposal with these students. The different articles presented throughout the research contribute to this general objective and provide conclusions for the analysis, contrast and discussion based on results obtained in other research projects and studies available in the scientific literature.

General conclusions

As a whole, the conclusions of the articles that make up this dissertation indicate the great influence that the 2008 financial crisis has had on the process of transitioning to a productive life for millennials, despite being the most educated generation of the history (Bialik & Fry, 2019; International Labor Organization, 2020). A crisis that, far from being over, has continued to adopt new forms and characteristics in the labor, economic, political, social and even intergenerational spheres, as highlighted by Schawb (2019) in what he calls a nebulous future for the current society. Faced with a horizon marked by economic and technological sustainability, the labor market demands both highly qualified professionals and innovative, flexible and resilient people who demonstrate the necessary skills to adapt the changing dynamics of the productive environment (Hagel, Brown, Mathew, Wool & Tsu, 2014).

However, the reality of the indicators and statistics (Eurostat, 2019; INE, 2019) shows that many graduates have great difficulties in their transition into the workforce and that when they manage to access it, they are underemployed or overqualified, with working conditions that do not correspond to their educational level. For this reason, universities, as institutions of higher education, have become the center of attention in numerous debates that try to clarify what the mission and vision of these institutions should be to successfully manage the political, social and economic imperatives that affect the professional future of young university students.

Helyer (2017) points out the importance of overcoming a university system focused on results if we really want to analyze the fundamental causes that affect the employability of graduates, immersed in a global economy that values imagination, creativity and the ability to think critically. More recently, the study by Alonso-García (2020) suggests that today's

universities, halfway between an excess of academicism and a lack of professionalism, must prepare students for a volatile, complex and ambiguous workforce based on learning experiences that place them in the face of adversity, developing their skills to embark on new challenges while recovering from less positive experiences.

To put Alonso-García's idea into practice, it is considered essential to mentor, guide, and accompany students to reflect on their competencies, talents, preferences and interests, in continuous balance with the opportunities in their context and the socio-labor circumstances that surround them. In short, career guidance throughout university education is established as a key process, since it will not only be the possession of knowledge or skills that will define a graduate or the contribution that one makes in the workplace, but rather their ability to articulate these competencies associated with the university degree, think about how they are related in other contexts and how they can apply them in new situations, as highlighted by Echeverría (2008) or Wilson (2012).

Years ago, the university degree had already ceased to be the *golden ticket* to access immediate employment and eventually converted into a *passport* for new professional opportunities, which is necessary to enter but nothing is guaranteed. Today, immersed in the Industry 4.0, the value of a degree has once again transformed the current job market. The acquisition of a degree is no longer so much a document certifying skills whose acquisition grants a wide range of opportunities to enter the professional world, but is established as a *visa*, whose annual updating and renewal of skills become an indispensable requirement for career development, as well as to remain employable in the new 4.0 market and to gain value in the current workforce.

Specific conclusions

After the general conclusion has been drawn from the different publications throughout this dissertation, more specific and contrasting conclusions will be presented from the compendium of articles in addition to other contributions related to the proposed research objectives and not included in the published articles.

O1. *Collect and analyze the theoretical foundations around the employability of university students and propose a hypothetical model for career guidance in higher education through the construction of the PPV*

In order for higher education students to have access and benefit from career guidance programs that provide them with the necessary tools in the difficult process of transition to a productive life, Echeverría and Martínez-Clares (2015) propose the “need to create a Comprehensive Guidance System (SIO in Spanish) capable of putting order, interrelation and

combining multiple scattered initiatives, which could be more functional, efficient and effective ”(p. 1). To achieve this, it is considered necessary to start with an outline or theoretical framework that contemplates the basics of career guidance and its theoretical foundation and adjust it to specific areas of intervention, creating a complete process that includes the development of employability during the entire academic training period at university and not only at the end of it.

With this objective, **Article 1** is proposed, which offers a hypothetical way of incorporating career guidance in all degrees and higher education courses based on mentoring and advising of students in the active construction of their professional and personal project. From the theoretical aspects of the existing bibliography and from the factors previously analyzed in the characterization of entering the workforce, it is identified, as a specific conclusion, the need to theoretically define the employability of the university student, along the same lines as other studies (Finch et al., 2013; Wickramasinghe, 2010). Analysts like Lowden et al. (2010) state that there is still a lack of research that indicates how employability can be defined in a unique way for higher education students, compared to the short-term trend of equating employability with the ability to acquire a job at the end of studies.

One of the first conclusions that are drawn when consulting the specialized literature and knowing the arguments that defend the different theoretical frameworks that delve into the development of employability as a multidimensional construct at the university level, is that conceptual models tend to adopt a limited and ambiguous definition of this phenomenon, focusing especially on individual skills or employment outcomes (Chhinzer, 2018). Furthermore, when it comes to providing an unambiguous definition of a construct, with respect to the topic of study, there is a great variety of models that emphasize some factors over others and thus condition its understanding.

Throughout Article 1, the relevance of some theoretical models such as USEM by Knight and Yorke (2004) is valued, where, in addition to generic competencies, other fundamental parameters such as understanding, attitude towards effectiveness or metacognition are emphasized; the CareerEDGE model by Pool and Sewell (2007) established a more practical and simple model to apply with quantitative tests in a permanent process of evaluation and reflection on one's own experiences; or the JET (Journey of Employment) model by Copps & Plimmer (2014), in which the relevance of including quality and job satisfaction is considered important factors in the development of the university student's employability. Other more recent models, such as the one presented by Clarke (2017), propose an integrative idea of employability focused on the graduate with which they identify six key dimensions for their development: human capital (skills, competencies, work experience), social capital (networks, social class, university classification), individual behaviors (professional self-management,

professional development), individual attributes (personality variables, adaptability, flexibility), labor market (supply factors, demand factors) and perceived employability.

These are just a few examples of the theoretical models presented and in most of them, the competencies and characteristics of the graduates are directly taken from the perspective of the labor market, once the graduate has already secured employment. In a generalized way, the theoretical tendency to deal with employability in higher education has traditionally focused on the end of the university career. Therefore, one of the contributions of this article lies in addressing these research gaps by developing a holistic and comprehensive understanding of how the university should assume and understand the employability of its students through career guidance. This article also raises the relevance of working on the employability of students throughout their time at the university as a procedure prior to the moment of transitioning into the workforce.

Although the employment of graduates is a key factor for employability, it must be articulated in a dynamic and interrelated way with the other aspects of the academic training-career guidance-employment triangle. But for this, as indicated by Penttinen, Skaniakos and Lairio (2013), it is important to delve into a better understanding of career guidance through a holistic and reflective approach with the aim of achieving a better implementation in higher education. With this idea in mind, this theoretical article proposes a way of incorporating career guidance throughout initial academic training at university based on the construction of a professional and personal project of each student as the axis of the career guidance intervention.

This proposal allows us to understand the concept of the student's employability from the elaboration and revising of an the aforementioned personal project, built from a deep introspective analysis of the student, his or her concerns and desires, even from the context in which he develops and grows as a citizen and professional. It answers the four big questions raised by Watts (1996) in the DOTS model, but with specific moments or phases that must begin during initial academic training and continue once the university degree is finished.

Rowe & Zegwaard (2017) also outline a practical proposal when it comes to interconnecting the development of employability from the university classrooms; in this example, they propose the development of a portfolio where the student can organize and compile their reflections, evaluations and projections, in an attempt to include career guidance in a transversal way in all study plans. Jackson (2016) proposes to introduce the development of the identity of pre-professional graduates through a greater link between business and training organizations. Serpe & Stryker (2011) argue that students tend to balance the construction of their emerging professional identity as they consolidate the development of skills for employability and as graduation approaches. From this perspective, universities should articulate more and better career guidance programs so that students, before

graduation, can recognize their importance and actively participate in them, regardless of their individual subjectivities and circumstances.

According to the contributions of Smith (2017), promoting counseling, tutoring and career guidance by higher education institutions could significantly help align the available opportunities with the aspirations of students from the construction of their individual projects. Other studies (Birkett, 2011; Sánchez-García, 2013; Smith, Sobolewska & Smith, 2014) also show that the construction and adaptation of an individual's identity is not limited to a particular role but extends as part of an essential personal project. From this approach, the hypothetical model at the theoretical level that is proposed in Article 1 highlights the need to establish a good basic self-knowledge so that students can define themselves and face the moment of transition into the workforce as a positive future projection that guides one's steps towards personal and professional self-realization.

O2. *Design and validate a questionnaire for career guidance*

It is important to develop an *ad hoc* instrument for collecting information to analyze and assess the process of entering the workforce since there exists a lack of consensus among all of the resources available today and with this instrument, propose intervention actions from career guidance centers at universities. At the end of the 20th century, follow-up studies began to proliferate in the graduate labor market (Buechtemann, Schupp & Soloff, 1993; Cabrera, Weerts & Zulick, 2003; Evers & Rush, 1996; García-Montalvo & Ginés-Mora, 2000; McGuinness, 2003), but many of them only show quantitative data related to the position and salary of those who enter the labor market after completing their studies. For Campos Mesa (2013), most of these reports and research focus on specific profiles of the universities themselves, without taking into account phenomena such as globalization, the mobility of new professionals or the changing conditions of a digital market that, rapidly, may make many of these surveys applied to graduates obsolete.

As we enter the second decade of the 21st century and the transformation of the university system as a result of the construction of the EHEA, this type of survey began to be seen as a very powerful tool to measure the quality of higher education and began to include other perspectives and analysis indicators. As an example of this transformation, the different quality assessment agencies, at a national and international level, publish reports based on self-prepared surveys with an extension of their objectives, or use standardized analysis instruments by international organizations. This is the case of the CHEERS project (1998) and its continuation with the REFLEX Project (2004), whose surveys have been completed to prepare research reports in different universities (ANECA, 2009; Freire, 2012; García-

Montalvo, 2007; Mairata , 2008; Moreau & Leathwood, 2006; Palací, 2008; Riggert et al., 2006; Serra, 2007).

There are more and more examples of questionnaires whose purpose is to collect information on the employability of university students. Some are specified in specific degrees, as is the case of Asonitou & Hassall (2019) or Chaffer & Webb (2017) among accounting graduates, in engineering (Soriano et al., 2018), economics (Di Meglio, Bargel-Gil, Camiña & Moreno, 2019) or pedagogy (Tallón et al., 2018). You can even find examples of questionnaires aimed at measuring the employability of those who are already working, between three and five years after finishing their studies at the university (Abma et al., 2016).

However, despite this qualitative improvement in the development of the survey as the main analysis technique in the study of the transition into the workforce for university students, the belief still persists to only value the transition capacity of these students based on their success to access an increasingly complex and competitive world of work (see, for example, studies by ANECA or INE, 2019). For this reason, an *ad hoc* questionnaire named the Questionnaire about Career Guidance and Entering the Workforce (QCGEW) is designed and validated, where the objective is to include, in a single instrument, personal, social and professional characteristics, competency-based university training, satisfaction with the beginning of their transition into the workforce or beliefs and future projections in the professional field. Integrating this information in a single questionnaire can be useful to advance in the knowledge and analysis of this reality experienced by thousands of students globally, without reducing the information obtained to a particular academic profile or to the specific conditions of the socio-economic context in the location of the university in question (**Articles 2 and 3**).

As Marín Dueñas (2013) points out, on many occasions, the studies and questionnaires that try to assess the job securement of graduates present a biased nature of reality, being subject to the objectives and needs of the institution that develops them. In contrast, the value of this research lies precisely in that it can be applied in any institution of higher education and has been designed with the global student in mind and not in a particular university. Hence, students from Argentina, Spain, Italy and the United States have been able to participate and collaborate in this research.

The information collection instrument (QCGEW) meets the two basic conditions that any measurement instrument must assume, validity and reliability (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). The results obtained show that it is a valid and reliable measurement instrument to gather information on the different needs, expectations, experiences and resources of university students when seeking employment. A conclusion that is derived from the methodological complementarity used throughout this research as well as the validation processes, in accordance with the current trend argued in other studies on the relevance of

applying a single and integrative process based on evidence from content and construct (Flores-Lueg & Roig Vila, 2016; Prieto & Delgado, 2010; Toledo Sánchez & Maldonado-Radillo, 2015) can be seen in the published articles.

In addition, with respect to this objective, it can be concluded that the questionnaire presented can be considered a starting point to carry out future empirical research studies that require the direct contribution of university students regarding the beginning of their employment seeking process and to understand their concerns before finishing their studies. Along this line, an interesting scale of competencies for employability is created and forms part of the QCGEW questionnaire. Its validation in Article 3 offers an analysis instrument that measures, in a valid and reliable way, the development that occurs in the university classrooms with a set of competencies focused on entering the workforce, such as the relevance given to them by the student body to successfully access the job market.

The theoretical model proposed for the design of the competency scale based on the contributions of Pita & Pizarro (2013), Bunk (1994) and Echeverría (2002), is adjusted to the empirical data obtained in Article 3 after carrying out a Confirmatory Factor Analysis with the help of Structural Equation Models. With the employability development dimension, the focus of attention is directed to a series of observable behaviors (or elements of competency) that are the consequence of the combination of different motivations, attitudes, values and abilities. This statement is verified with the satisfactory internal consistency obtained both in the global scale and in the two subscales that make up the 19 elements of competency, as well as the covariant results between the dimensions. A fact that can be explained from the results of other investigations such as Ayast (2010), Mora (2011), Knight & Yorke (2004) or Teichler (2008), where the competencies of a more individual and social order are related to each other with the employability of the student, due to its eminently transversal nature and commonality to the different areas and degrees.

O3. *Understand the development of skills for employability by university students and the relevance they give it for their next opportunity to the job market.*

With the introduction of a scale of competencies focused on the employability of university students, an attempt is made to overcome the dividing line that exists, on many occasions, between the academic world and the professional world and to establish and define a basic framework (based on competency theories of reference) in which both worlds have a place. A proposal that follows the line of other reports previously presented by institutions such as ANECA (2009), MECD (2014) or other civil society organizations (CRUE, university observatories, etc.) that advocates for establishing a common theme for the analysis of these

types of competencies, which is relevant for university education and for the development of the workforce.

It can be concluded by stating that most of these studies analyze these competencies from the point of view of recent graduates (Caballero, López & Lampón, 2014; Martín-González, 2016; Wilto, 2012) or from the companies themselves (Bartual & Turmo, 2016; Cabrera, López & Portillo, 2016; González-Moreno, López-Muñoz & Pérez-Morote, 2020), even comparing both perceptions in other studies of interest (Cervini-Plá & García, 2018; Succi & Canovi, 2019). However, not so much progress has been made on this issue from the assessment and belief of those who are still immersed in their university training and look upon their imminent step into the workforce with doubt. Final-year students of degree courses can contribute a new vision of this analysis and report data for debate, in search of policies and actions focused on improving their skills, which has been compiled in Articles 4 and 5 and defended in other recent studies (Cronin et al., 2019).

Despite the limitation present in the sample of the two articles that respond to this second objective (circumscribed to the faculties of education of different universities), the dissemination of the results related to this objective is completed with **participation in two international conferences** through the contributions "Competencias transversales en educación superior: un estudio en la Universidad de Murcia (España) y la Universidad Católica de Córdoba (Argentina)" and "Desarrollo de competencias para la inserción desde la visión del universitario: un estudio internacional". In both communications, the results related to the data collected in the scale of competencies included in the QCGEW are presented for the entire sample and not only among education degrees. These contributions to conferences reflect the differences in the development of competencies from the perspective of the students depending on the country and location of each university.

It is observed that in the analyzed universities that are part of the European Higher Education Area (UM, UDC, UGR and UPD), average scores are obtained and even some below the value 3, as in the case of responses from UPD, whereas students from the two universities on the American continent, the University of New Haven (UNH) and the Catholic University of Córdoba (UCC), evaluations differ, reaching levels above or very close to 4. In the case of the UCC, the data coincide with research contributions by Cross (2018) or Noriega & Montiel (2014), in which cases, graduates of Argentine higher education institutions are more satisfied with the acquisition of skills at this educational level than graduates do it at the European level (Carot et al., 2011; Pineda, Ciraso & Armijos, 2018). On the other hand, the highest values obtained regarding the development of these competencies at UNH agree with Klein-Collins (2013), who highlights the commitment of the American university system to training in competencies whose origin dates back to great alliances and innovations with the business sector since the 1970s. Along these lines, it is not surprising that leadership, innovation and

entrepreneurship skills are one of the most developed at UNH, as reflected in other studies in the field of higher education in the United States (Allen, Beaudoin, Lloyd-Pool & Sherman, 2014; MacDonald & Shriberg, 2016).

The results of European universities in the cited communications are in line with other research work carried out in this context (Carot, Conchado, Mora & Vila, 2011; Pérez García, 2018), where the somewhat more pessimistic view of university graduates regarding their training in skills for professional performance coincide with the results of this research. However, the higher assessment of competencies such as teamwork or the capacity for learning and adaptation obtained in these universities coincide with other recent research (Caballero et al., 2014; Lluch, Fernández-Ferrer, Pons & Cano, 2017) where university students and graduates show a greater development of this competency together with their ability to learn independently. The same happens among the participants of the faculties of education of the universities surveyed in Articles 4 and 5 of this dissertation, who, in addition to pointing out these competencies among the most developed during university training, also show a greater lack of implementation of important ones such as leadership, innovation or commitment to the organization, which occurs in other studies whose evaluation includes students from different branches of knowledge and degrees (Michavila, Martínez, Martín-González, García-Peñalvo & Cruz -Benito, 2016; Villardón, 2015).

All these competencies that can favor the employability of students are explored more frequently through self-assessment, with special incidence on those of a more transversal nature (Lisa, 2019; Cronin et al., 2019), since these are the ones that demonstrate with greater certainty the individual potential and the cultural capital of each individual (Parry & Jackling, 2015). But the importance of its development during higher education is not only justified in the numerous studies mentioned. In general, the students surveyed also consider that the skills for employability proposed in this scale can help them considerably in their employment seeking process, as reflected in the articles cited above. A relevance that is in line with research that delves into this thought from other points of view, such as the employers themselves, for whom it is essential that graduates can act proactively in their job placement process and successfully manage the construction of their personal and professional projects. (Deaconu, Osoian, Zaharie & Achim, 2014; Harvey, 2017; Lisa, 2019).

As a specific conclusion, it is evident that the lack of balance between the development that occurs in university classrooms and the relevance that these competencies confer on, detected in the results of both articles, can generate a certain demotivation and reduce student satisfaction with the academic training received at the university. In fact, Article 4 highlights that the students who participated in the study certainly did not feel prepared for professional placements regardless of the analyzed university. Some data that coincide with the studies by Pineda, Ciraso and Armijos (2018) or Pérez García (2018) depict a somewhat more pessimistic

view of university graduates regarding their academic training in skills for professional performance is similar to the results of the Article 4.

All results, present both in the cited articles and in the two communications from international conferences, can be very useful for higher education institutions to review Competency-based Training (CBT) and study plans in order to achieve a greater balance and quality in the teaching-learning process, so that students can acquire a more solid base of the types of competencies considered essential and, once they graduate, can be competitively sustainable and obtain better perspectives and opportunities during their transition into the workforce (Alarcón , 2018; Bennett, Richardson & MacKinnon, 2016; Bridgstock, 2009; Rodríguez Gómez, Ibarra Saiz & Cubero Ibáñez, 2018).

O4. *Understand and analyze the beliefs and future projections that students from different universities have in the international context about their possibilities of entering the workforce.*

Successful transition into the workforce maintains a close relationship with the individual's personal and psychological capital, as has been demonstrated in international research (Lisa, 2019; Hodges & Burchell, 2003; Tomlinson, 2012). It is inferred that knowing the expectations and future projections of students may be more interesting than finding a job itself at the end of university training, given the changing scenario they will have to face during their employment seeking process (Articles 6 and 7). Tomlinson (2012) points out that graduates' awareness of the challenges of future employability is growing, resulting in greater awareness of the levels of flexibility and competitiveness required in Industry 4.0. With this objective, Articles 6 and 7 are completed with the following contributions to international conferences: "Motivaciones más significativas en la elección de empleo del Universitario" and "Expectativas y creencias de universitarios ante su proceso de inserción socio-laboral", which includes data from the rest of universities not reflected in the articles mentioned.

One of the main conclusions refers to how the participants, in general terms, opt for the search for work in the specialty of their studies once they have finished, which leads to think that they trust their university training when finding employment, as shown by the results of the research by Pastor, Peraita and Zaera (2013), in which the positive effects of studying in this context are also highlighted: greater probability of actively participating in the labor market, increased employability, propensity for entrepreneurship and greater stability in the work cycle.

The possibility of continuing with studies and the possibility of preparing exams to gain access to public employment (civil servants) are among the most viable options for the surveyed students, especially among the universities located in the Spanish territory. Some results that may be related to the scarcity of job opportunities for the young population in

Spain, who may try to delay their transition to work as much as possible, thus reducing the levels of anxiety and stress generated by starting the process of finding employment (Alonso, 2003; Kennedy, Kenny & O'Meara, 2015) or, they look to public jobs for the longed-for stability within an increasingly turbulent labor market. On the opposite side, the low motivation of entrepreneurship stands out at a time when innovation and differentiation are imposed as a business culture. This data may be related to what may be due, as reported by the International Labor Organization (2014), to the lack of support mechanisms and training programs that allow entrepreneurs to learn to select useful projects and to contribute the necessary business knowledge (ILO, 2014).

Faced with this increase of the concern of young university students regarding their professional objectives in the process of finding employment in an increasingly competitive market, universities generalize their portfolio of services focused on the development of employability and the search for employment of recent graduates as an indicator of quality. An increasing variety of workshops and courses are offered to promote certain transversal competencies considered essential to favor job prospection, job fairs that try to attract employers, trainers, students and graduates to increase the network of contacts and job opportunities, or comprehensive guidance services that include complete guidance processes in the development of personalized itineraries or career development and management, among other actions. However, there is still "little evidence regarding how students imagine their future work and how this projection can affect their university experience in the present" (Vergara & Gallardo, 2019, p.2). For this reason, it is important to recall the perspective of the students and deepen their expectations of a working life in which, as noted by Penttinen, Skaniakos & Lairio (2013), they tend to stray because they lack the necessary strategies to plan the beginning of their professional careers.

The differences between the students of the universities participating in this study are evident when assessing their future job opportunities, as well as their interests and concerns when facing their transition into the workforce. In response to such differences, the heterogeneous needs and disparate realities between the various contexts can be considered as one of the great driving factors. Among the results presented in these articles, the participants point out the importance of doing internships during university studies or the fact of working during this period. In both cases, they consider it as contributing factors to increase the chances of success for securing employment upon graduation, as corroborated in the studies carried out by Irwin, Nordmann & Simms (2019), Kapareliotis, Voutsina & Patsiotis (2019), Smith (2017) or by the International Labor Organization (ILO, 2013). Other investigations (Freire, Teijeiro & Pais, 2013; Martín del Peso, Rabadán & Hernández, 2013) also coincide with these results and highlight the positive repercussions that previous work experience can exert - in

the form of paid work or internships in a company - for the employment of young students (Article 6).

In the specific case of UCC students, the job market they enter stands out and that, despite the social and economic inequalities in Argentina and the segmentation of higher education (Maurizio, 2011), still allows them to find jobs related to their area of study. Thus, many UCC students combine this activity with a full or part-time job, closely related to their training profile. However, UM students seem to obtain this experience fundamentally through mandatory practicum programs, as other research indicates in the Spanish context (Escolano et al., 2015; Pérez, 2018; Ruesga, Da Silva & Monsueto, 2014) or, through external optional internships, which are increasingly widespread and demanded by companies (AQU, 2018; Fundación CyD, 2018). Following this, the United Nations (UN) also proposes in its 2030 Sustainable Development Agenda the increase of the responsibilities of higher education institutions (HEIs) in the management, organization and extension of the periods of university practicums and internships in real work contexts.

In addition to this common and global need for longer internships in time that allow students to put into action the skills they acquire during their university training, the students surveyed at both universities also hope to find opportunities to continue learning in their future jobs, given the special relevance acquired by lifelong learning (European Council, 2008; Burrell, 2013). However, as indicated in Article 6, UM students give priority to stability and continuity in the job position as two of the great aspirations when seeking employment; a position that may be surprising at a time of socioeconomic conjuncture that destabilizes the labor market and continuity in a profession (Paterson, 2017; Schawb, 2018).

These results are completed in the communication "Motivaciones más significativas en la elección de empleo del universitario" where, in a generalized way for the entire sample, extrinsic motivations are important for the students such as the adaptation to the studies or the stability and continuity in the position stand out, while other motivations such as flexible hours or autonomy in the tasks to be carried out do not reach 15% of the interest on the part of the student body. Data that coincide with the contributions of García-Montalvo and Peiró (2011) in which young university students in search of employment are indifferent in terms of the schedule and even prefer, in 67% of cases, to have a permanent schedule. As is the case in the present research, the students are suspicious of giving up job stability (Cebrián & Moreno, 2015), a value that continues to prevail among these students despite the great organizational changes that have occurred in recent years.

In the midst of this new era characterized by the irruption of technology, great scientific advances and by the increasing variety and complexity of new social phenomena, it seems appropriate, as proposed in the OECD (2019) agenda for 2030, that curricula and strategies for developing employability continue to evolve. However, the students indicate in the cited

articles, to continue using the traditional sending of the Curriculum Vitae as the main tool for the job search in more than 95% of the cases. A fact that is not in line with the new trends in personnel selection processes, where alternative tools to the classic paper CV such as ePortfolios (Kilroy, 2017) or professional networks in the online world are gaining more and more presence (Komljenovic, 2019).

The emergence of new Internet-based job search tools and specialized sites like LinkedIn indicate that the practice of preparing and submitting a traditional CV may become obsolete. In fact, recent research suggests that ePortfolios or LinkedIn are emerging today as a contemporary approach to help job seekers to present themselves more effectively to employers (Díaz, Prado & Paz, 2017; Fernández & Guerrero, 2020; Llorens, 2014). The second most used strategy among students corresponds to personal contacts, giving it great importance as in other studies such as Batistic & Tymon (2017) or García, Martínez & Sánchez-Mora (2012). Therefore, on many occasions, access to the first job is linked to the personal and familial nature of the employment seeking process that young people experience today.

In view of these resources used and the future prospects of university students, it is concluded that the process of transition to the professional world is consolidated as a complex period for the youngest (even for those who have a university degree) as they have to deal, in the same space, rapid transformations and flexible contracts when seeking employment (Levels et al. 2014; Muja, 2019). The results obtained show that at the beginning of the job seeking process there are multiple factors that condition and mediate the three great vertices of the academic training-career guidance-employment triangle, regardless of the country or university in which it is studied. A whole process where complex situations and factors are intertwined that can act as obstacles or facilitators, whose success does not lie so much in obtaining a job, but in the self-realization of accessing it according to personal, social, and professional preferences, as shown in Article 7.

But for this to happen, it is essential to articulate the backbone of said triangle, that is, career guidance and the results presented in Article 6 denote the scarce participation of students in processes of career guidance, as well as low levels of satisfaction and assessment of these processes. Therefore, efforts should be doubled down so that career guidance is developed with full guarantees to all the students at higher education levels with the objective, among others, of facilitating the transition into the workforce and the rest of the moments critical in the development and management of the professional and personal career of each student (Álvarez & López 2012; CEDEFOP, 2015).

O5. *Identify possible factors and determinants that influence the beliefs these students have about the transition of entering the workforce and compare them according to the university of origin.*

During the process of securing employment, university students experience a very important moment of transition that includes, in addition to entering the labor market after years of formal training, other moments of change at a personal and social level as relevant for students as finding a job. These transformations respond to a vital moment in the professional development of university students, who begin to assume the burden of responsibility assigned to them in the need to continually demonstrate their employability in a socioeconomic scenario marked by flexibility, uncertainty and technological advances.

The integral and integrative construction of the concept of employability from higher education institutions should not relegate all the weight of its development to the student body, since this macro-competency will not only depend on the personal attributes of each individual but also on the economic conditions and the labor context of the moment. In this horizon of co-responsibility in the development of employability, it is necessary to identify which socio-formative factors and determinants can exert a greater influence on the beliefs and future projections of students who face numerous doubts and changes in the process of transition to the professional world.

This objective is specified in three **Articles (8, 9 and 10)** that try to explore the causal relationships that are established between major factors contributing to the employment seeking process such as career guidance, employability or training, and the influence they can exert on variables as relevant as satisfaction or the perception of students to be prepared to face this difficult process. In all these cases, the articles statistically validate all the causal relationship models constructed from the theoretical foundation, with global and incremental goodness-of-fit indices that support their design and implementation in practice.

Among the main conclusions regarding the relationships studied, the one established to measure Competency-based Training (CBT) stands out as a variable not directly observable and that, both in this research and in other studies (Cronin, Allen, Ellison, Marchant, Levy & Harwood, 2019; Smith, Ferns, & Russell, 2014), is measured through different indicators considered essential for the development of employability. In the case of Article 8, this construct is measured through the identification and evaluation of units of competency grouped in two large latent variables: personal skills and interpersonal skills. Equally interesting is the correlation established between the CBT construct and the information that the university receives about the possible professional and prospective employment opportunities related to their degree. In this article, the strength of this relationship in the standardized model is highlighted and with this, the importance of having quality information to train autonomous and critical university students in the selection and management of useful information for the transition into the workforce is highlighted. This relevance has

already been identified in other studies (García, McWhirter & Cendejas, 2020; Koys, 2017), where the significant increase in the professional awareness of the student and of their competencies is increased due to greater access to relevant information about job opportunities and options offered by one's career in the current and future job market.

Penttinen (2013) emphasizes that the majority of university students are concerned, mistrust their academic training and wonder, regardless of the field of knowledge, whether it will serve them for their future job as they advance and see the transition into the job market much closer. Hence, it is inferred that the causal model proposed in Article 9 confirms the hypothesis that the development of these competencies during university training has a direct and positive impact on the perception that the university has to face the job placement process in line with the contributions of Herbert, Rothwell, Glover and Lambert (2020), who insist on the need to strengthen this relationship to facilitate the transition from higher education to the professional world.

In the data extracted among the students of UNH (University of New Haven in the USA) in Article 9, there is hardly any relationship in the effect that the development of transversal competencies can have on the assessment they make about their preparation to enter the workforce; a result that leads us to think about the existence of other factors with a greater influence on the student's motivation regarding their future career, such as the case of the student's previous work experience, very widespread among university students in the United States (Carnevale and Cheah, 2015; Peach et al., 2014; Riggert et al., 2006). Meanwhile, in the Spanish context, authors such as Michavila et al. (2018) highlight the teaching methodologies, training content or student support services as factors that can exert a greater influence on the development of skills that favor employability.

For this reason, Article 8 introduces the variable associated with the student's perception of their preparation to face the employment seeking process to analyze the possible causal relationship established with their satisfaction with university education and the information received throughout their studies to successfully enter the job market. Unlike what happens in other research studies (Salas, 2003; Stevenson & Clegg, 2011; Tomlinson, 2010), the results extracted from this relationship in the structural equation model reflect weak regression indices that show, in our case, that other variables not contemplated in the model can exert a greater influence on the belief of being more or less prepared for this process by the students. Among these factors, different international studies (Popovic & Tomas, 2009; Dobrea & Staiculescu, 2016) relate the most optimistic vision in the transition to a productive life when students explore and identify their personal resources, emphasize their talents, and begin to put into action their professional and personal project, while continuously revising and updating plans.

In these times of change, if expectations regarding job placement are not materialized, satisfaction with academic training may decrease to the detriment of students' participation in some career guidance programs, as proposed as a variable of grouping in the model presented in Article 8. In fact, the results of this article show an increase in said causal relationships on the belief of being able to experience an adequate transition into the workforce at the end of initial academic training at university among participating students (on a voluntary and/or compulsory basis) in career guidance programs during their university training.

Data is reinforced with the contributions of Article 10, where the design and validation of a student satisfaction scale related to their transition into the workforce is introduced. Although student satisfaction can be defined as the degree of congruence between the previous expectations of the students and the results obtained (Allen, et al., 2014; Moore & Shelton, 2014), the medium-low assessment that students note in this study on their satisfaction regarding the three points of the academic training-career guidance-employment triangle, especially with career guidance, denotes a certain imbalance between the students' previous expectations and the final result after their time at university. These existing results among UNH and UPD students coincide with other reports carried out in the international context (Michavila et al., 2016; Pérez-García, 2018), in which there is low satisfaction regarding the preparation to secure employment for university students, especially with the career guidance offered and received.

Along the same lines, Winters (2012) highlights how career guidance programs have a positive effect on the skills and career options of university students. The European Commission proposed a set of indicators in 2009 within the Education and Training 2020 (ET 2020) strategic framework to analyze the professional development and job placement of graduates from the universities themselves, which they consider essential to develop proposals for improvement focused on the employability of university students. Based on different strategies and benchmarks, the five structural indicators are summarized in (European Commission, 2019, p. 24):

- Periodic labor market forecasts used systematically
- Participation of the necessary employers in the evaluation and monitoring of the quality of university training
- Requirements or incentives to carry out work internships by all students.
- Career guidance for all students in higher education institutions.
- Regular postgraduate surveys used systematically

Looking at the situation in 2019, it is observed that the most widely implemented policy is the provision of career guidance for all students in higher education institutions according to data presented by the European Commission (2019). But despite the fact that this service is

available in almost all the countries of the European Union, its intervention does not quite respond to the hopes set by European organizations (Echeverría & Martínez-Clares, 2015). As highlighted in Article 9, if it is intended to address the complexity that accompanies the process of securing employment today and the number of factors that directly and indirectly converge in its development, universities have to provide the resources and guidance, adapted to new jobs, with new forms of production and with the changing parameters of a globalized world from an integrated quality system in career guidance.

O6. *Design a career guidance program focused on the development of a Professional and Personal Project to facilitate the process of entering the job market among university students through a collaborative and shared space.*

The data collected and its interpretation throughout the publications that make up this dissertation stress that, despite being the students who must learn to move in uncertainty and give value to their training and competence capital, responsibility in this process also falls on the institution (Small, Shacklock & Marchan, 2019). It is then about identifying and understanding what are the key elements that facilitate this learning process and highlighting among them, the importance of attitudes such as professionalism, respect, enthusiasm, self-criticism, commitment or teamwork, as well as the way to reach them from career guidance. As a conclusion to all these factors and characteristics analyzed, it is considered essential to recognize the complexity that accompanies the job seeking process of university students in order to be alert to the logical concerns of the students about job prosperity from the educational institutions themselves and to do so, from an integrative vision of career guidance that allows students to discover and value the projection and planning of their future professional career.

In the search for new resources, knowledge and sense of self for an adequate transition into the workforce, learning and career guidance throughout life becomes a social and personal space of continuous discovery of the self and readjustment of the possibilities of the individual to the changing demands of the labor market. Within this journey towards job placement, the World Economic Forum (2016) highlights the need to improve the balance between the competencies of individuals and the demands of the market through the promotion of communication channels between the educational and productive sectors, as well as from the provision of personalized career guidance and advice processes for each person. Similarly, government institutions such as OECD (2019), ILO (2020), UNESCO (2016) or CEDEFOP (2019) are committed in recent reports to strengthen policies, systems and practices of permanent guidance to address the transition from the education system to the professional world and face difficulties of current economic models.

For the European Council (2012), career guidance constitutes a means to better response to the needs of the labor market, by acquiring a decisive role in the decision-making process and contributing to personal training and management of the professional trajectory of individuals, regardless of the context or circumstances. However, on too many occasions, this process of adaptation and reflection does not take place, perhaps due to lack of specificity at the legislative level (Helyer & Lee, 2014) or future investments and it is the educational institutions themselves that apply it according to their sensitivity towards career guidance and their capacity for autonomy in action (Hooley & Rice, 2019). Therefore, despite the European and international regulations that support a common framework of intervention that places guidance as the backbone of the educational and labor policies of each country, there are not many examples that we can find in the literature on career guidance programs at the national and/or local level focused on starting and managing the professional career of young people with high levels of qualification.

For this reason and based on the bibliography consulted, the written legislation, the proposed theoretical model and the data analyzed throughout the dissertation, the intervention proposal (in Spanish entitled “*Orientación profesional en la incertidumbre. Un programa de inserción sociolaboral*”) is designed to offer new alternatives that allow a close and realistic career guidance approach in a new conception of the intervention where the student becomes the protagonist of the development of their employability from a shared mentoring process with other students.

The accelerated pace of the changes that occur today, always loaded with an unpredictable and fleeting nature, too often causes that not enough time is spent to reflect, forcing thousands of young people to make quick and effective decisions to not be excluded from the labor market (Sánchez & Suárez, 2018). The purpose of the intervention proposal is focused precisely on dedicating time to that introspective reflection of university students, as well as the transformation and construction of a professional and personal project by each of them in a process of self-realization and continuous improvement, in relation to the other, sharing learning and experiences in a permanent feedback process.

As is argued and defended in other research papers (Brewer, 2018; Sánchez & Suárez, 2018; Vergara & Gallardo, 2019), the doubts and concerns of university students regarding the beginning of their professional career can be positive for them, as long as it helps them to activate their skills and they can identify the risks and benefits of each choice, optimizing and strengthening them for the journey they are about to begin. This decision-making process represents a fundamental part in the creation of the professional and personal project, always flexible and subject to change. This project along with the design and application of the career guidance program seek to establish a solid and well-structured foundation in the university student who is immersed in an important moment between higher education and the

workforce. Always accompanied by a career guidance counselor, they can better understand themselves and the context that surrounds them in a continuous process of learning and guidance throughout their life.

As a final conclusion, it is considered essential that students know how to autonomously identify what they think, what they feel and how they act, in coherence with their self-knowledge and understanding of the opportunities and threats that the environment offers them, considering all aspects as key in the construction of a vital project in consonance with personal and collective identity and always from a prepared and anticipated perspective.

4.2. Limitations of the research

Obstacles and improvement areas

Having reached this last chapter of the research process, it is necessary to point out those aspects that can be improved arising from the limitations found in its implementation. In an exercise of reflection and self-criticism, the distribution of the sample is identified as one of the main internal limitations of this work. Although we have worked with a large number of participants belonging to six different universities and located in four countries with very distinct realities, a proposal to match the sample by different fields and degrees to achieve a better comparative data collected should be taken into consideration to improve future research.

Despite the difficulties encountered in accessing a more balanced sample between the universities under study, the data and results presented throughout the different scientific contributions obtained from a significant sample are considered relevant to understand different realities and reflect on the new debates and questions that arise about the process of entering the workforce for university students at the international level. This statement is accompanied by a complete validation process of the Questionnaire about Career Guidance and Entering the Workforce (QCGEW) made from the assessments provided by participants from six universities from different countries, which undoubtedly represents a great strength of this research, by allowing its use and extrapolation to other higher education institutions after demonstrating the adequacy of its psychometric properties.

The unique perspective reflected in this research through the opinion of students immersed in the beginning of a complex process such as the transition into the professional world can be identified as another limitation. Although the student is perceived as the main architect of their learning process, responsible for managing the development of their personal and

professional career and an active subject in their process of securing employment, the complexity of facing each and every one of these processes according to the changes that occur in the current productive market also require the involvement and knowledge by the contributions of teachers, employers, educational administrations and other social agents. Therefore, it would be interesting for the advancement of this research to expand the sample of participants to include those professionals who, in a more or less direct way, intervene, influence and/or condition the strategies followed in the accommodation of professional and personal projects of the students when entering the job market.

In relation to the cross-sectional research design of this research, there are certain considerations that may limit the generalization and collection of conclusions about the employment seeking process that university students experience. The fact of collecting information at specific moments, only separated in time by the possibility of travel for the doctoral student to the universities under study (external limitation), can condition the comparison over time and different stages in the path to finding employment.

Presently, and given the continuous and unexpected changes that occur in all areas, the process of securing employment for university students should not focus so much on how many people manage to find a job and in what proportion according to the studies they have completed, but who does it, how they achieve it and under what conditions they faced, which makes up a whole process that begins long before the end of their studies at university. For this reason, despite the limitations associated with a cross-sectional study, this research can and should be understood as an interesting empirical contribution made in the first of the three key moments of the transition process to a productive life, to later establish continuity with subsequent and longitudinal studies that allow defining, refining and improving the strategies and actions initiated by higher education institutions.

As it is social science research, the predominance of the quantitative nature of the data may not include certain nuances in the contributions, experiences and opinions of the participants. The development of employability, skills and strategies to facilitate the process of entering the workforce are a substantial part of the academic and professional training of students, so it would have been interesting and complementary to the questions proposed in the QCGEW to use other collection instruments of qualitative information, such as interviews and focus groups with all the agents involved.

Finally, it is worth mentioning the difficulties associated with the completion of a compendium dissertation, where the disclosure of its partial results has sometimes hampered the development of the phases of the research process. This limitation is largely due to the long deadlines for evaluation, acceptance and publication of articles in scientific journals, causing certain jumps in time in the research schedule that were not originally planned. Despite this important external limitation, a large amount of scientific production has been

generated before finalizing the dissertation and the presentation of each of these articles responds to a logical order according to the proposed objectives, instead of following a chronological order according to the year of its publication.

4.3. Prospects and implications

Future aims of research

Once the limitations of this study have been identified, it is essential to continue with new research focused on moments of change and transition to a productive life that try to respond to the emerging trends that influence this process, affecting thousands of young people who, despite their extensive academic experience and high levels of qualification, face this moment with more uncertainty than ever. Although change is one of the few known certainties that has always been and will be present in our lives, the peculiarity of nowadays places these changes at a greater speed that makes them difficult to predict.

In this context, the skills that are demanded and, especially, those that will be required in the near future, may change in order of priority depending on the current economic and employment situation. However, the design and validation of the scale of professional action competencies included in this research represents a starting point to subsequently carry out longitudinal studies that allow us to know whether these competencies maintain their importance or continue to favor employability in the new scenario after the pandemic produced in 2020.

In relation to these competencies and their presence in the academic training of university students, the role that digital competencies will play - and it is expected that they will need them in the immediate future - cannot be ignored in order to face a new workforce marked by teleworking. In order to achieve an economic recovery in the shape of a V (and not an elongated U in time), it is essential to adapt to the new forms and concepts of work that, despite being latent since the beginning of the Fourth Industrial Revolution, have recently been imposed as a necessity instead of a possible alternative due to the Covid-19 pandemic.

We refer to a new conceptualization where work is no longer a place in itself, but a task per work and service based on Internet connectivity (Mexi, 2020). In this way, securing

employment for university students and, in general, for new generations, changes substantially with the appearance of new terms associated with this reality, among others: Digital Labor Market (Codagnone, Abadie & Biagi, 2016), collaborative economy (European Commission, 2016) or “gig economy” (Friedman, 2014). Although these concepts were already beginning to have a certain presence in the labor market in recent years, the situation caused by the recent pandemic has caused a transcendental change towards these new models, with an accelerated increase in the digitization of production and management processes, along with a greater demand for flexibility in the workplace through remote digital work.

Faced with this new panorama, it would be interesting to continue this study with lines of research that focus on identifying those digital competences that must be applied from higher education to favor the access of students to a labor market that is networked, flexible and in continuous transformation. This competency study could be complemented with the analysis of the relationship and impact that these and other new competencies may cause in obtaining the first job, as well as identifying those that have the most influence in other later moments of transition within the professional trajectory of each person. Expanding the study in this sense would allow obtaining a more complete vision for universities to undertake new strategies and proposals for career guidance throughout higher education.

But it is not only important to focus the prospecting of this research on the identification and development of skills that, undoubtedly, will continue to evolve and adapt to the demands of an unpredictable reality. It is relevant for the advancement of knowledge in the difficult process of entering the workforce to address other factors associated with the new concept of work in a collaborative economy and that may affect this process: 1) the digital gap that exists between job seekers and even within the student community; 2) the necessary revaluation of technical positions to enhance productivity; 3) the loss of income and deterioration in the quality of employment after the social and health crisis or 4) what reforms of the legislative framework are necessary to favor the different moments of transition throughout the professional career. These are just some research topics that can be approached from the new conceptualization of work and its consequences for the job seeking process of university students. Following this thought, new questions arise to be answered in future research projects related to this dissertation, among others:

- How to manage career breaks and jumps (job-unemployment-job transitions)
- What individual factors can be key to progress in professional development?
- Can employability be measured and predicted?
- What new indicators can measure successful transition into the workforce for university students? Is it enough with the annual employment statistical studies promoted by higher education institutions?
- What skills for employability will be essential for the post Covid-19 job market?

- How to promote, from higher education, the transition to a digital labor market? Are universities prepared to address the digital divide and, at the same time, invest in its necessary digital transformation?

To try to answer all these questions, it will be necessary to carry out longitudinal studies that systematically analyze what factors influence the process of entering the job market and its evolution after the global crisis caused by Covid-19. Although there are many reports in the specialized bibliography that can be consulted, research on employment and higher education is fragmented and often, this issue is not approached from a holistic perspective that focuses on transitions to a productive life in its broadest sense, facilitating the analysis, design and implementation of different strategies aimed at favoring the employment of university graduates long before finishing their studies.

Another example of amplifying this research is related to the possibility of identifying other variables that, despite not having been included in this dissertation, may be relevant for the advancement of knowledge on this subject: the influence, use and importance of social networks in the process of entering the job market and in the development of employability, new training and competency requirements or career guidance programs offered by higher education institutions to facilitate the transition to a productive life for students. From an international point of view, sociocultural variables could also be included to contrast and analyze this reality in different contexts or participation in extracurricular activities that could influence the job seeking process depending on the social and labor characteristics of each country.

Despite the added value that the representative sample made up of students from various universities located in very different contexts provides to this study, it would be interesting for future research to collect significant information by branches of knowledge, in order to extrapolate the data collected and better contextualize the differences found in satisfaction, perceptions, beliefs, concerns, competencies and interests of the university student in the process of transition to a productive life. In addition, this expansion of the sample could include teachers, tutors, employers and social agents participating in this process to obtain a more global and comprehensive vision in order to provide new ideas and proposals that favor social, economic and sustainable development of university students on their way into the workforce; and all this would be based on a mixed methodological approach that gives more prominence to qualitative techniques when collecting information. Carrying out focus groups or in-depth interviews with the different agents involved in the academic training, career guidance and employment of university students could complement the data of this study, offering a broader and more inclusive perspective of the reality that students face when seeking employment as well as the variables that can have the greatest impact in these moments of change.

From this prospective aimed at obtaining qualitative data, more conclusive and experiential results could be obtained that are very useful to apply and develop the intervention proposal in the near future. A practical project that tries to give meaning to the compendium of dissertation, including, in a manual, an instrumental guide for career guidance that seeks to provide university students with skills, resources and techniques to strengthen their personal, social and professional identity and promote transition into the job market through the construction of a professional and personal project, sharing experiences and learning. In addition to its application, it is intended to broaden the spectrum of participants to which this program is directed towards so that all those students who are facing a moment of academic, professional and/or personal transition can participate actively in this project of career guidance: from compulsory secondary education students to higher education, passing through high school and vocational training students.

Among the data obtained in this study, the disconnection of many of the expectations and beliefs of the participants has also been evidenced in relation to the reality of employment situation. Although most are aware of the changes that have occurred and the difficulties, they must respond to in order to enter the job market; yet, there are still many who still aspire to obtain one job for life among their main professional goals. For this reason, delving into the decision-making process could be the object of analysis in successive research studies in order to detect possible difficulties, fears and inconsistencies that could guide future actions from higher education and career guidance. Along this line and based on the conclusions and results obtained, it is necessary to rethink the expectations of the participants from the planning and construction of a professional and personal project to achieve, as the ultimate goal, the clarification of meaningful possibilities. In other words, to promote the self-knowledge of students, the exploration of the options in their environment and the making of consensual and realistic decisions to learn to move in an unstable and chaotic labor market.

Under this perspective, without falling into excessive commercialism of higher education but without forgetting the academicism that continues to characterize universities and the educational system in general, it is essential to overcome the limits of minimum standards of higher education and take advantage of this time of renewal in the university classrooms and in the basic structure of their operation to find the balance in the university-job market binomial that not only employers demand so much but also what future professionals of the 21st century need. A balance that, as indicated at the beginning of this research, finds its main artery in the connection of the three points of the career guidance triangle composed of academic training, career guidance and employment.

Based on the theoretical foundations and in light of the results achieved, a series of implications for the scientific community can be highlighted at a time when work, despite its

new forms and conceptualizations, continues to be the main way of self-realization and integration social of individuals:

- ≡ **The Questionnaire about Career Guidance and Entering the Workforce (QCGEW):** This research provides a valid and reliable information collection instrument to identify the needs, resources, expectations, training experiences, career guidance and employment that university students have for their imminent entrance into the workforce. Its adaptation to other languages (available in Spanish, English and Italian) together with the collection and validation of the data in different universities supports its use in future occasions to continue with this line of research and check the variations that occur in this regard during the following academic years.
- ≡ **Scale of competencies:** The aforementioned questionnaire includes a scale of competencies that can favor the employability of university students and its measurement can guide new action strategies promoted by higher education, from the conviction that these competencies must be demonstrated in action. In addition, the results obtained in this regard have shown the lack of development in competencies important today such as innovation, leadership or entrepreneurship, together with the lack of geographical mobility in the search for employment, which is essential to visualize a future job among students. Therefore, this research can also serve so that the universities under study can identify, prepare and further promote the development of certain competencies that, in a globalized world like the current one, are erected as basic foundations to enhance the employability of students and facilitate the transition to the professional world.
- ≡ **Student satisfaction scale about their transition into the workforce:** The inclusion of a new valid and reliable measurement scale that relates student satisfaction with the three points of the academic training-career guidance-employment triangle indicates the need to optimize strategies and resources related especially with the career guidance offered and received by these students, as a key that can improve quality and success in the process towards securing employment after graduation. Therefore, measuring this construct in a consistent, permanent and adequate way through the proposed satisfaction scale can guide the university community to a coherent and pertinent decision-making process, listening to the evaluation of the students to take advantage of the opportunities by improving and optimizing the quality of higher education; thus, bringing its academic training closer to the labor market.
- ≡ **The internationalization of the data:** The results obtained in different universities show that the obstacles to a good employment seeking process are not only attributed to factors linked to higher education, but to personal determinants and the social,

economic and labor context. Their work experience, expectations, beliefs and resources vary among the participants of this study depending on the university of origin. For this reason, these results can be useful at the institutional level to promote, from the knowledge of the reality of each university, mechanisms and strategies to attend to students, among them more and better guidance services that allow students to combine their time and learn to manage the effort and dedication that such studies require. These results can contribute to adjusting procedures to the strategies of the job market or business environment which, as demonstrated in this research study, can vary significantly depending on the context.

- ≡ **Theoretical proposal that integrates the development of employability from higher education:** After an exhaustive bibliographic review during the development of this dissertation, a theoretical compilation is provided on the main approaches and models related to the development of employability as multidimensional construct at the university level. The contribution of this research includes a reflection on the possibility of determining the relevance of working on employability before or after completing university studies, a debate that has appeared throughout the different currents of thought since this concept emerged in the middle of the 20th century. From this compilation, a model is proposed that seeks to expand the vision and scope of these existing theoretical frameworks to develop, in a transversal way, the employability of students from the beginning of their academic training at university until the moment of transition to the professional world. In short, the contribution of this theoretical proposal can serve both employers, counselors, teachers and social agents as well as higher education institutions themselves to have a more complete vision of this phenomenon in the search for new opportunities and improvement actions aimed at the construction of the university's professional and personal project, understood as a key tool in a continuous process of training and guidance throughout the professional career.
- ≡ **Intervention proposal:** This research closes with a final objective that aims to offer an intervention proposal to articulate the three dimensions of the academic training-career guidance-employment triangle deemed necessary by employment strategies plans at the European and national level (Education and Training Work Programme 2020; Estrategia Española de Activación para el Empleo 2017-2020). The construction and management of a Professional and Personal Project (PPV, in Spanish) can help university students find a balance between their desires and the possibilities of satisfaction, since once they have completed their initial academic training, they are forced to take on jobs for which they are overqualified and/or do not match their professional and personal interests. But this proposal not only benefits

potential participants (students) but can be very useful for higher education institutions to debate, organize and develop career guidance strategies to manage and achieve a better fit between higher education and the job market in difficult path towards securing employment.

- ≡ **The prevalence and relevance of the research topic:** This research addresses one of the great challenges of today's society, youth unemployment and, more specifically, the long, slow, uncertain, complex and diversified process of finding a job experienced by thousands of young people in higher education. It does so from the perspective of a fluctuating society of liquid modernity (Bauman, 2008), where security vanishes at times and its members are unable to form habits and routines before a new change occurs. The results, conclusions and theoretical-practical contributions of this dissertation regarding the moment of transition experienced by university students can help to propose new studies and research projects to face the new youth employment crisis that is now beginning after the exceptional situation caused by Covid-19.

After presenting this set of implications for the scientific community, the broad impact that this research has on the different agents involved in the job seeking process for university students is highlighted: from the protagonists themselves (students) to institutions, employers, counselors and professors.

This study encourages reflection and debate, dialogue about career guidance, higher education and how to improve it. Debate is needed now more than ever. A committed, general, open conversation is needed, in which all the actors involved participate and where the main protagonists should be the students. Higher education often forgets to involve students in these proactive decisions, leaving them unprepared for an uncertain and unbalance future.

Without forgetting that in a globalized world like ours we have to come together because without projects, we are only (and will be) people without horizons, without an existential meaning, as Viktor Frankl (1992, p.85) explains:

What was really needed was a fundamental change in our attitude toward life. We had to learn ourselves and, furthermore, we had to teach the despairing men, that it did not really matter what we expected from life, but rather what life expected from us. We needed to stop asking about the meaning of life, and instead to think of ourselves as those who were being questioned by life—daily and hourly. Our answer must consist, not in talk and meditation, but in right action and in right conduct. Life ultimately means taking the responsibility to find the right answer to its problems and to fulfill the tasks which it constantly sets for each individual.

Referencias bibliográficas

- Abma, F.I., Brouwer, S., de Vries, H.J., Arends, S.J., Robroek, M.P.J., Cuijpers, G.J., Van der Wilt, U., Bültmann, J.J.L., & Van der Klink, J.J.L. (2016). The capability set for work: development and validation of a new questionnaire. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 42(1), 34-42. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3532>
- Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (ACPUA) (2018). *Encuesta sobre inserción laboral de egresados del sistema universitario de Aragón*. ACPUA. <https://bit.ly/3mCDOeU>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2019). *Plan estratégico 2019-2023*. ANECA. <https://bit.ly/344m4Cj>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y obstaculización*. ANECA. <https://bit.ly/3hs8z2a>
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) (2018). *La inserció laboral dels graduats i graduades de les universitats catalanes 2017*. AQU. <https://bit.ly/3kpFBIE>
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) (2017). *Ocupabilitat i competències dels graduats recents. L'opinió d'empreses i institucions. Principals resultats de l'estudi d'ocupadors 2014*. AQU. <https://bit.ly/35wMyNC>
- Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., & Blonk, R.W.B. (2013). Competencies for the contemporary career: development and preliminary validation of the career competencies questionnaire. *Journal of Career Development*, 40(3), 245-267. <https://doi.org/10.1177/0894845312467501>
- Allen, J.H., Beaudoin, F., Lloyd-Pool, E., & Sherman, J. (2014). Pathways to Sustainability Careers: Building Capacity to Solve Complex Problems. *Sustainability: The Journal of Record*, 7(1), 47-53. <https://doi.org/10.1089/SUS.2014.9817>
- Alonso, M.Á. (2003). Dificultades percibidas en la búsqueda y consecución de empleo. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(3), 333-352.
- Alonso, L.E., & Fernández, C.J. (2013). *Los discursos del presente. Un análisis de los imaginarios sociales contemporáneos*. Siglo XXI Editores.
- Alonso-García, D. (2020). Building Ecosystems of Innovation in Humanities and Education. *The International Journal of the Humanities: Annual Review*, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.18848/1447-9508/CGP/v17i01/1-13>

- Álvarez, P., & López, D. (2012). Centralidad del trabajo y estabilidad del proyecto profesional y vital. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 13-25. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.1.2012.11390>
- American Psychological Association (APA) (2010). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Ethics Office APA. <https://bit.ly/3hn5NfJ>
- Andrés, J., & Doménech, R. (2018). El futuro del trabajo: una visión general. *Teoría y derecho: revista de pensamiento jurídico*, 23, 16-43. <https://bit.ly/3l53zDM>
- Argos, J., & Ezquerro, P. (2014). Universidad y competencias para la empleabilidad. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 139, 290-296. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.002>
- Arntz, M., Gregory, T., & Zierahn, U. (2016). The Risk of Automation for Jobs in OECD Countries: a comparative analysis. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 189. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1815199X>
- Arthur, M.B. (2014). The boundaryless career at 20: Where do we stand, and where can we go? *Career Development International*, 19(6), 627-640. <https://doi.org/10.1108/CDI-05-2014-0068>
- Asonitou, S., & Hassall, T. (2019). Which Skills and Competences to develop in Accountants in a country in Crisis? *The International Journal of Management Education*, 17(3). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100308>
- Autor, D.H. (2015). Why Are There Still So Many Jobs? The History and Future of Workplace Automation. *Journal of Economic Perspectives*, 29(3), 3-30. <https://doi.org/10.1257/jep.29.3.3>
- Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG) (2016). *Estudo da inserción laboral dos titulados no sistema universitario de Galicia 2012-2013*. ACSUG. <https://bit.ly/3iMvDtX>
- Ayats, J.C., Jabaloyes, J., Carot, J. M., Zamora, J. P., & Baena, F.M. (2011). *Estudio de empleabilidad de titulados de la Universitat Politècnica de València*. Editorial Universitat Politècnica de València.
- Babbie, E.R. (2014). *The basics of social research* (6th ed.). Cengage Learning
- Bakhshi, H., Downing, J., Osborne, M., & Schneider, P. (2017). *The Future of Skills: Employment in 2030*. Pearson and Nesta.
- Bartolomé, A., & Moral, J.M. (Eds.) (2018). *Blockchain en Educación. Cadenas rompiendo moldes*. LMI.

- Bartual, M.T., & Turmo Garuz, J. (2016). Educación superior y competencias para el empleo. El punto de vista de los empresarios. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1211-1228. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47645
- Bates, A.W. (2015). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Teaching and Learning*. <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>
- Batistic, S., & Tymon, A. (2017). Networking behaviour, graduate employability: A social capital perspective. *Education + Training*, 59(4), 374 – 388. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2016-0100>
- Bauman, Z. (2003). *La modernidad líquida*. Fondo Cultura Económica de Argentina.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: practical strategies*. SAGE Publications.
- Benito, R., & Miguel, S. (2011). Desempleo y precariedad laboral en Europa. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 14. 5-33.
- Bennett, D., Richardson, S., & MacKinnon, P. (2016). *Enacting strategies for graduate employability: How universities can best support students to develop generic skills*. Curtin University of Technology, School of Education. <https://bit.ly/32cKTcS>
- Bennett, D., & Robertson, R. (2015). Preparing students for diverse careers: developing career literacy with final-year writing students. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12(3), art. 5. <https://bit.ly/2Zto7fZ>
- Berger, T., & Frey, C.B. (2015). Industrial Renewal in the 21st Century: Evidence from US Cities. *Regional Studies*. <http://dx.doi.org/10.1080/00343404.2015.1100288>
- Bhuiya, C. (2018). *The skills gap is real: 8 skills you didn't know you needed*. <https://www.goskills.com/Soft-Skills/Articles/Skills-gap>
- Bialik, M., & Fadel, C. (2018). *Knowledge for the Age of Artificial Intelligence: What Should Students Learn?* Center for Curriculum Redesign. <https://bit.ly/3h0fiQF>
- Bialik, K., & Fry, R. (2019, 14 de febrero). Millennial life: How young adulthood today compares with prior generations. *PEW Research Center. Social & Demographic Trends*. <https://pewrsr.ch/3kLVIAi>
- Birkett, H., (2011). *Identity transitions: towards a critical realist theory of identity* [Doctoral Dissertation, Warwick University]. Warwick Library. <https://bit.ly/2Y8vsRG>
- Bishop, A., & Gorgorió, M.N. (2000). Implicaciones para el cambio. En M.N. Gorgorió & J. Deulofeu, *Matemáticas y educación: retos y cambios desde una perspectiva internacional* (pp. 189-209). Graó.

- Boahin, P., & Hofman, W.H.A. (2013). A disciplinary perspective of competency-based training on the acquisition of employability skills. *Journal of Vocational and Training*, 65(3), 385-401. doi: <https://doi.org/10.1080/13636820.2013.834954>
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research and Development*, 28(1), 31-44. <https://doi.org/10.1080/07294360802444347>
- Büchi, G., Cugno, M., & Castagnoli, R. (2020). Smart factory performance and Industry 4.0. Technological Forecasting & Social Change, 150. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2019.119790>
- Buechtemann, C.F., Schupp, J. & Soloff, D. (1993). Roads to work: school-to-work transition patterns in Germany and the United States. *Industrial Relations Journal*, 24(2). <https://doi.org/10.1111/j.1468-2338.1993.tb00664.x>
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesional en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Burrell, K. (dir.) (2013). Social class, Gender, Participation and Lifelong Learning. *Erasmus Programme: Multilateral Action. The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*. Final Report.
- Caballero, G., López-Miguens, M. & Lampón, J. (2014). La Universidad y su implicación con la empleabilidad de sus graduados. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 146, 23-46. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.146.23>.
- Cabrera, N., López, M., & Portillo, M. (2016). Las competencias de los graduados y su evaluación desde la perspectiva de los empleadores. *Estudios Pedagógicos*, 62(3), 69-87. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400004>
- Cabrera, A.F., Weerts D.J., & Zulick B.J.W. (2003). Encuestas a egresados: Tres Fundamentos Conceptuales en el Seguimiento de Egresados Universitarios. En J. Vidal García (Coord.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios* (pp. 55-80). Universidad de Nuevo León.
- Calle, P.L., & Rojo, R.I. (2013). La conformación del modelo productivo español: El caso paradigmático de la industria del software. *Lan Harremanak: Revista De Relaciones Laborales*, 28, 70-99.
- Cámara Argentina de Comercio y Servicios (CAC) (2018). *Radiografía de los universitarios en Argentina*. CAC. <https://bit.ly/32KCdeV>

- Campos Mesa, M.C. (2010). *Estudio sobre la inserción laboral de los egresados de magisterio de educación física de la Universidad de Sevilla*. [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://bit.ly/31VXD7p>
- Cantero Vicente, M.P. (2012). *Competencias socio-emocionales en la inserción laboral del egresado universitario*. [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante]. <https://bit.ly/2Cu8RXY>
- Career Development Center (2020). *Employment Outcomes Survey Report. Class of 2019: graduate and undergraduate*. University of New Haven. <https://bit.ly/3mB3clg>
- Carnevale, A.P., & Cheah, B. (2015). *From Hard Times to Better Times: College Majors, Unemployment, and Earnings*. Georgetown University, Center for Education and the Workforce.
- Carot, J.M., Conchado, A., Mora, J.G., & Vila, L.E. (2011). La opinión de los graduados europeos sobre la universidad cinco años después de haber finalizado sus estudios. *Papers*, 96(4), 1269-1285. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v96n4.181>
- Carrizosa, E. (2019). Las competencias transversales para la empleabilidad y su integración en la educación universitaria. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 7(1), 83-112.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet*. Alianza Editorial.
- Cebrián, I., & Moreno, G. (2015). La efectividad de las reformas laborales en el empleo de los jóvenes. *Revista de Economía Laboral*, 12, 128-163. <https://doi.org/10.21114/rel.2015.01.05>
- Center for Career Development (2019). *First Destination Report 2019*. University of Notre Dame. <https://bit.ly/3iLY8Iz>
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) (2019). *Investing in Career Guidance*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <https://bit.ly/3bSD4NL>
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) (2018). *Skills Forecast* [online data]. <https://bit.ly/2ZyXQNI>
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) (2016). The great divide: Digitalisation and digital skill gaps in the EU workforce', #ESJsurvey Insights, No 9. <https://bit.ly/32njzd5>
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) (2015). La orientación profesional en tiempos de inestabilidad: aunando los beneficios económicos, sociales e individuales. *Nota informativa*, 9094. <https://bit.ly/35tq0NE>

- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) (2006). *Mejorando las políticas y sistemas de orientación continua El uso de herramientas de referencia comunes en Europa*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <https://bit.ly/35AMHPZ>
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (2016). *Educación Superior en Iberoamérica: Informe Nacional Argentina 2016*. Universia y CINDA. <https://bit.ly/3ccZmKp>
- Cervini-Plá, M., & García, J. (2018). Satisfacción e importancia de las competencias adquiridas en la universidad según la perspectiva de graduados y ocupadores: una primera aproximación. *Cuadernos económicos de ICE*, 95, 99-124. <https://doi.org/10.32796/cice.2018.95.6644>
- Chaffer, C., & Webb, J. (2017). An evaluation of competency development in accounting trainees. *Accounting Education*, 26(5-6), 431-458. <https://doi.org/10.1080/09639284.2017.1286602>
- Chhinzer, N., & Russo, A.M. (2018). An Exploration of Employer Perceptions of Graduate Student. *Education + Training*, 60(3), 104-120. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2016-0111>
- Christie, F. (2018). *Constructing early graduate careers: navigating uncertainty in transition*. [Doctoral dissertation, Lancaster University]. <https://doi.org/10.17635/lancaster/thesis/328>
- Clarke, M. (2017). Rethinking graduate employability: the role of capital, individual attributes and context. *Studies in Higher Education*, 43(11), 1923-1937. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1294152>
- Codagnone, C., Abadie, F., & Biagi, F. (2016). The Passions and the Interests: Unpacking the 'Sharing Economy'. *Institute for Prospective Technological Studies, JRC Science for Policy Report*, 2016. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2793901>
- Colquitt, J., LePine, J., & Wesson, M. (2017). *Organization behavior: improving performance and commitment in the workplace* (5th edition). Canadá: McGraw Hill.
- Comisión Europea (2019). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2019: Overview of major reforms since 2015. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Comisión Europea (2018). *Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establece el programa Europa digital para el período 2021-2027*. COM(2018) 434 final 2018/0227(COD). Comisión Europea. <https://bit.ly/35wjh5q>

- Comisión Europea (2017). *Joint Employment Report 2018. As adopted by the EPSCO Council on 15th March 2018*. Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. European Commission. <https://bit.ly/3mdLPqp>
- Comisión Europea (2016). *Una Agenda Europea para la economía colaborativa*. Comisión Europea. <https://bit.ly/32iTudL>
- Comisión Europea (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.
- Comisión Europea (2012). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Velar por la buena marcha del mercado interior de la energía*. COM(2012) 663 final. Comisión Europea. <https://bit.ly/2FhBMQG>
- Comisión Europea (2010). *Europa 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Comisión Europea. <https://bit.ly/2RiIGHt>
- Comyn, P., & Brewer, L. (2018). Does work-based learning facilitate transitions to decent work?. *International Labour Organization, Employment Working Paper No. 246* <https://bit.ly/3laVcqw>
- Conde, S., & Boza, Á. (2019). La Educación del Futuro: creencias del alumnado. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 133-153. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.189.622>
- Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior (2012). *Explotando nuestro potencial: Consolidando el Espacio Europeo de Educación Superior. Comunicado de la Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior*, Bucarest, 26-27 de abril de 2012.
- Consejo Europeo (2018). Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea. <https://bit.ly/2GU9tIx>
- Consejo Europeo (2012). *Conclusions on the employability of graduates from education and training*. Official Journal of the European Union. <https://bit.ly/35uuNON>
- Consejo Europeo (2008). Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies. *Doc 2008/C 319/02*. Consejo Europeo. <https://bit.ly/2Rje1tC>
- Consorzio Interuniversitario Alma Laurea (2020). *XXII Indagine Condizione occupazionale dei Laureati. Rapporto 2020*. Consorzio Interuniversitario Alma Laurea. <https://bit.ly/3ce3tFW>

- Copps, J., & Plimmer, D. (2014). *Inspiring impact: The Journey to EmploymentT (JET) Framework*. NPC.
- Coutinho, M.C., & Silva, K.S.S. (2011). El lugar del sujeto en el contexto del trabajo contemporáneo. En E. Agulló, J. L. Álvaro, A. Garrido, R. Medina & I. Schweiger (Orgs.), *Nuevas formas de organización del trabajo y la empleabilidad* (pp. 209-229). Oviedo, España: Ediuno.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Cronin, L., Allen, J., Ellison, P., Marchant, D., Levy, A., & Harwood, C. (2019). Development and initial validation of the life skills ability scale for higher education students. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672641>
- Cross, C. (2018). Evaluación y desarrollo de competencias transversales en Ingeniería frente al cambio de la composición de la matrícula en una universidad argentina (2002-2013). *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 9(2), 110 - 136. <https://doi.org/10.22458/caes.v9i2.2061>
- Crossman, J., & Clarke, M. (2010). International Experience and Graduate Employability: Stakeholder Perceptions on the Connection. *Higher Education*, 59(5), 599-613. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9268-z>
- Daheim, C., & Wintermann, O. (2016). *2050: The Future of Work. Findings of an International Delphi Study of The Millennium Project*. BertelsmannStiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/en/publications/publication/did/2050-the-future-of-work/>
- Davies, S. (2019, 15 de enero). *Moving towards Education 4.0*. [Blog]. Recuperado de <https://bit.ly/3gUV9fJ>
- Davies, A., Fidler, D., & Gorbis, D. (2011). *Future Work Skills 2020*. Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute. <https://bit.ly/3lOvacX>
- Dávila, O. (2015). Juventud y trabajo: Entre tránsitos y trayectos. En P. Cottet (Ed.), *Juventudes: Metáforas del Chile contemporáneo* (pp. 143-169). RIL.
- Deaconu, A., Osoian, C., Zaharie, M., & Achim, S.A. (2014). Competencies in Higher Education System: an Empirical Analysis of Employers' perceptions. *Amfiteatru Economic Journal*, 16(37), 857-873. <https://bit.ly/2Yf2UGd>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana – UNESCO.
- Demartini, C., & Benussi, L. (2017). Do Web 4.0 and Industry 4.0 Imply Education X.0? *IT Pro May/June 2017, IEEE Computer Society*. <https://bit.ly/30NCJbq>

- De Esteban, M. (2016). *Consideraciones sobre el grado universitario en España. Documento de trabajo 7*. Studia XXI. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- De Vos, A., De Clippeleer, I., & Dewilde, T. (2009). Proactive career behaviours and career success during the early career. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(4), 761–777. <https://doi.org/10.1348/096317909X471013>
- De Vos, A., De Hauw, S., & Van der Heijden, B. (2011). Competency development and career success: The mediating role of employability. *Journal of vocational behavior*, 79(2), 438–447. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.05.010>
- De Vos, A., & Van der Heijden, B.I.J.M. (Eds.) (2015). *Handbook of Research on Sustainable Careers*. Edward Elgar Publishing.
- Díaz-Catalán, C., & Díaz-Chorne, L. (2016). No es país para emprendedores: emprendimiento y movilidad juvenil en Europa. *Revista de Estudios de Juventud*, 113, 157–172. <https://bit.ly/31HMOWn>
- Díaz, S., Prado, A., & Paz, I. (2017). Nuevas formas de búsqueda de empleo en redes sociales. *Revista de Estudios de Juventud*, 118, 33–48. <https://bit.ly/3l6bVet>
- Di Meglio, G., Barge-Gil, A., Camiña, E., & Moreno, L. (2019). El impacto de las prácticas en empresas en la inserción laboral: un análisis aplicado a los grados de Economía y Administración y Dirección de Empresas. *Educación XXI*, 22(2), 235–266. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22579>
- Dobrea, R. C., & Staiculescu, C. (2016). Next manager. Academic Background versus Labor Market Requirements. *Risk in Contemporary Economy*, 244–252. <https://bit.ly/3lezORg>
- Doménech, R., García, J.R., Montañez, M. & Neut, A. (2018). Afectados por la Revolución Digital: el Caso de España. *Observatorio económico, BBVA research*. <https://bit.ly/2FoC2xa>
- D'Silva, S.N. (2019). *The paradox of 'developing' employability: A study of physics students' engagement with their graduate prospects*. [Doctoral dissertation, Leed University]. <https://bit.ly/3au5Ymx>
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7–43.
- Echeverría, B. (Coord.) (2008). *Orientación profesional*. UOC.
- Echeverría, B. (2016). Empleabilidad, formación y orientación. En A. Pantoja et al. [Coords.]. *La orientación educativa en la sociedad actual*. Libro de Actas del III Congreso Internacional sobre Diagnóstico y Orientación. (pp. 1–24). Barcelona: Fundación Universitaria Iberoamericana.

- Echeverría, B., & Martínez-Clares, P. (2018). Revolución 4.0, Competencias, Educación y Orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4-34. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.831>
- Echeverría, B., & Martínez-Clares, P. (2015). Luces entre sombras de la Orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 1-13. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219031>
- Egido, I., & López, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el Prácticum de Magisterio: Algunas evidencias a partir de TEDS-M. *Estudios sobre Educación*, 30, 217-237. <http://dx.doi.org/10.15581/004.30.217-237>
- Ehlers, U., & Kellermann, S.A. (2019). *Future Skills - The Future of Learning and Higher education. Results of the International Future Skills Delphi Survey*. <https://nextskills.org/wp-content/uploads/2020/04/2019-02-23-key-findings-future-skills-report1.pdf>
- Eichhorst, W., Hinte, H., Rinne, U., & Tobsch, V. (2016). How Big is the Gig? Assessing the Preliminary Evidence on the Effects of Digitalization on the Labor Market. *IZA Policy Paper No. 117*. <https://bit.ly/3kbWdNp>
- Eichhorst, W., Marx, P., & Tobsch, V. (2015). Non-standard employment across occupations in Germany: The role of replaceability and labour market flexibility. In W. Eichhorst & P. Marx (Eds.), *Non-Standard Employment in a Comparative Perspective* (pp. 29-51). Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781781001721.00008>
- Escolano, C., García-Montoya, E., Pallàs, M., Miñarro, M., Vázquez, S., Marqués, A., & Lluch, A. (2015). Pasaporte a la profesión en el Grado de Farmacia. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(1), 1-16. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.1811>
- European Higher Education Area (EHEA) (2015). *The Yerevan Ministerial Communiqué*. Bologna Follow-Up Group. <https://bit.ly/3kDsspU>
- European Higher Education Area (EHEA) (2018). *Paris Ministerial Communiqué*. Bologna Follow-Up Group. <https://bit.ly/35qBC3P>
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2015). *European Lifelong Guidance Policies: Summative Report 2007-15. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2007-15*. Finnish Institute for Educational Research. <https://bit.ly/2DOCBiY>
- Eurostat (2019). *Unemployment statistics* [online data]. <https://bit.ly/3aNuT4E>
- Eurydice (2014). *Modernización de la Educación Superior en Europa: Acceso, permanencia y empleabilidad 2014. Informe Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/83805>

- Evers, F.T., & Rush, J.C. (1996). The Bases of Competence: Skill Development During the Transition from University to Work. *Sage Journals*, 27(3), 275-299.
- Feldman, P. (2018, 12 de septiembre). *The potential of 4.0 is huge—UK must take the lead* [Blog]. Recuperado de <https://bit.ly/3h0tXwo>
- Fernández, A., & Guerrero, E. (2020). ¿Pagar por buscar empleo? La gratuidad en la intermediación laboral digital. *Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 8(1). <https://bit.ly/31l5ZpT>
- Finch, D.F., Hamilton, L.K., Riley, B., & Zehner, M. (2013). An exploratory study of factors affecting undergraduate employability. *Education + Training*, 55(7), 681-70. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2012-0077>.
- Fisk, P. (2017). *Education 4.0... the future of learning will be dramatically different, in school and throughout life*. <https://bit.ly/2F85pDm>
- Flores-Lueg, C., & Roig Vila, R. (2016). Diseño y validación de una escala de autoevaluación de competencias digitales para estudiantes de pedagogía. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 48, 209-224. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.14>
- Freire, M.J. (2012). *Informe de Inserción Laboral de los Graduados de la UDC. Curso 2009/2010*. Observatorio Ocupacional de la Universidad de A Coruña.
- Freire, M.J., Teijeiro, M., & Pais, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13-41.
- Frey, C.B., & Osborne, M.A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254-280. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>
- Friedman, G.C. (2014). Workers without employers: Shadow corporations and the rise of the gig economy. *Review of Keynesian Economics*, 2(2), 171-188. <https://doi.org/10.4337/roke.2014.02.03>
- Fondo Monetario Internacional (FMI) (2020). *Real GDP growth. Annual percent change* [IMF Data Mapper]. <https://bit.ly/31jmdQt>
- Foro Económico Mundial (WEF) (2016). *The Future of Jobs: Employment Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Foro Económico Mundial. <https://bit.ly/2FPZALk>
- Frankl V.E. (1992). *Man's Search for Meaning An introduction to logotherapy* (4th edition). Beacon Press.
- Fugate, M., & Kinicki, A.J. (2008). A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change.

- Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(3), 503-527.
<https://doi.org/10.1348/096317907X241579>
- Fulcher, M. (2012, 29 de junio). Architecture student salary expectations 20% above reality. *The Architects' Journal*. <https://bit.ly/3fVtuKs>
- Fundación Adecco (2020). *Guía 20 competencias contra la exclusión en el nuevo mercado laboral*. Fundación Adecco. <https://bit.ly/2DSiL6s>
- Fundación Conocimiento y Desarrollo (CyD) (2020). *Las universidades españolas: Una perspectiva autonómica 2019*. Fundación CyD. <https://bit.ly/2RJe0zm>
- Fundación Conocimiento y Desarrollo (CyD) (2019). *Informe CyD 2018. La contribución de las universidades españolas al desarrollo*. Fundación CyD. <https://bit.ly/3is8pJu>
- Fundación Universidad Carlos III (2020). *Estudio de Inserción Profesional Universidad Carlos III de Madrid Promoción 2018*. Universidad Carlos III. <https://bit.ly/2FRUpKU>
- Galiana Lopera, D.R. (2015). *Análisis de la felicidad, resiliencia y optimismo como factores emocionales en la inserción laboral de los universitarios*. [Tesis Doctoral, Universidad Miguel Hernández de Elche]. <https://bit.ly/2YmMoEf>
- Gamboa Navarro, J.P. (2013). *La empleabilidad de los jóvenes como facilitadora de la obtención de empleos de calidad*. [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. <https://bit.ly/3kRrWF5>
- Gamboa, J., Gracia, F., Ripoll, P., & Peiró, J.M. (2007). *La empleabilidad y la iniciativa personal como antecedentes de la satisfacción laboral*. Valencia, España: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. <https://bit.ly/3bvFHoE>
- García Alonso, J.M. (2016). *Aplicación de una metodología didáctica a estudiantes de ingeniería mecánica para mejorar su empleabilidad e inserción laboral*. [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura]. <https://bit.ly/3iDzB7Y>
- García Brosa, G. (2018). La inserción laboral de los graduados universitarios en España. ¿Qué hacen las empresas, las universidades y la Administración para mejorar la empleabilidad? En Fundación CyD (dir.), *Monografía. La inserción laboral de los graduados universitarios en España. Experiencias recientes* (pp. 135-175). <https://bit.ly/2Fuz6i5>
- García-Montalvo, J. (2007). La inserción laboral de los universitarios: entre el éxito y el desánimo. *Panorama social*, 6, 92-106.
- García-Montalvo, J., & Ginés-Mora, J. (2000). El mercado laboral de los titulados superiores en Europa y en España. *Papeles de Economía Española*, 86, 111-127.
- García, M.B., Martínez, A., & Sánchez-Mora, M.I. (2012). *Los titulados universitarios de la Universidad de Murcia. Informe 2012*. Universidad de Murcia.

- García, E.A., McWhirter, E.H., & Cendejas, C. (2020). Outcomes of Career Information System Utilization Among First-Year High School Students. *Journal of Career Development*. <https://doi.org/10.1177/0894845319890930>
- García-Montalvo, J., & Peiró, J.M. (Inv.) (2011) *Crisis económica e inserción laboral de los jóvenes: resultados del observatorio de inserción laboral de los jóvenes 2011*. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE). http://dx.doi.org/10.12842/OBSERVATORIO_2011
- Giménez, E.M., & Sandulli, F.D. (2020). Movilidad de los trabajadores altamente cualificados en España y Europa: Razones e Implicaciones. *UCJC Business & Society Review*, 17(2), núm. 66. <https://bit.ly/32kbhkS>
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phaseone*. Universidad de Deusto.
- González-Moreno, A., López-Muñoz, L., & Pérez-Morote, R. (Coord.). *Encuesta empleadores. Edición 2018-2019*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. <http://doi.org/10.18239/atena.2020.21.00>
- Goos, M., Manning, A., & Salomons, A. (2014). Explaining Job Polarization: Routine-Biased Technological Change and Offshoring. *American Economic Review*, 104(8), 2509-26. <http://dx.doi.org/10.1257/aer.104.8.2509>
- Griffiths, D.A., Inman, M., Rojas, H., & Williams, K. (2018). Transitioning student identity and sense of place: future possibilities for assessment and development of student employability skills. *Studies in Higher Education*, 43(5), 891-913. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1439719>
- Guerrero, M., Urbano, D., & Fayolle, A. (2016). Entrepreneurial activity and regional competitiveness: evidence from European entrepreneurial universities. *The Journal of Technology Transfer*, 41(1), 105-131. <https://doi.org/10.1007/s10961-014-9377-4>
- Hagel, J., Brown, J.S., Mathew, R., Wool, M., & Tsu, W. (2014, 27 de octubre). The lifetime learner: A journey through the future of postsecondary education. *Deloitte*. <https://bit.ly/3ax9j4h>
- Hager, P. J., & Holland, S. (2006). *Graduate attributes, learning and employability*. Springer.
- Hall, D.T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.006>
- Harvey, L. (2010). Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), 97-109. <http://dx.doi.org/10.1080/13538320120059990>

- Harvey, A., Andrewartha, L., Edwards, D., Clarke, J., & Reyes, K. (2017). Student equity and employability in higher education. *Report for the Australian Government Department of Education and Training*. Centre for Higher Education Equity and Diversity Research, La Trobe University. <https://bit.ly/3269lfA>
- Harvey, L., Locke, W., & Morey, A. (2002). *Enhancing employability, recognising diversity: Making links between higher education and the world of work*. Universities UK.
- Hegji A. (2017). An Overview of Accreditation of Higher Education in the United States. *Congressional Research Service*. <https://bit.ly/3ilHGyp>
- Helyer, R. (2017). Editorial. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 7(1), 2-4. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-12-2016-0085>
- Helyer, R., & Lee, D. (2014). The Role of Work Experience in the Future Employability of Higher Education Graduates. *Higher Education Quarterly*, 68(3), 348-372. <https://doi.org/10.1111/hequ.12055>
- Hendarman, A.F., & Cantner, U. (2018). Soft skills, hard skills, and individual innovativeness. *Eurasian Business Review*, 8, 139-169. <https://doi.org/10.1007/s40821-017-0076-6>
- Heppner, P.P., Leong, F.T.L., & Gerstein, L.H. (2008). Counseling within a changing world: Meeting the psychological needs of societies and the world. In W.B. Walsh (Ed.), *Biennial review of counseling psychology: Vol. 1*. (p. 231-258). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). McGraw Hill.
- Herbert, I.P., Rothwell, A.T., Glover, J.L., & Lambert, S.A. (2020). Graduate employability, employment prospects and work-readiness in the changing field of professional work. *International Journal of Management Education*, 18(2). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100378>
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. London: Department for Education and Employment.
- Hodges, D., & Burchell, N. (2003). Business Graduate Competencies: Employers' Views on Importance and Performance. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 4(2), 16-22. <https://bit.ly/3j7F4Er>
- Hollander, M., Wolfe, D.A., & Chicken, E. (2013). *Nonparametric Statistical Methods* (2nd ed.). John Wiley & Sons.
- Hooley, T., & Rice, S. (2019). Ensuring Quality in Career Guidance: A Critical Review. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(4), 472-486. <https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1480012>

- Howard, K.A.S., Ferrari, L., Nota, L., Solberg, V.S.H., & Soresi, S. (2009). The relation of cultural context and social relationships to career development in middle school. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 100–108. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.06.013>
- Howell, K.E. (2011). *An Introduction to the Philosophy of Methodology*. SAGE Publications.
- Ingusci, E., Manuti, A., & Callea, A. (2016). Employability as mediator in the relationship between the meaning of working and job search behaviours during unemployment. *Electronic Journal of Applied Statistical Analysis*, 9(1), 1–16. <https://doi.org/10.1285/i20705948v9n1p1>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2020). *Encuesta de Población Activa (EPA). Primer trimestre 2020*. Instituto Nacional de Estadística. <https://bit.ly/2E9Z4Yb>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2019). *Estadística del Padrón continuo* [INE Base]. <https://bit.ly/3gm65C9>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2016). *Encuesta de Inserción Laboral de los Titulados Universitarios EILU-2014*. INE. <https://bit.ly/2REoLDj>
- Instituto Nacional De Estadística y Censos (INDEC) (2010). *Encuesta Permanente de Hogares*. <https://bit.ly/3glQYsg>
- Instituto Nacional De Estadística y Censos (INDEC) (2017). *Anuario Estadístico de la República Argentina 2017*. <https://bit.ly/3lSDtR>
- Istituto Nazionale di Statistica (Istat) (2019). *L'inserimento professionale dei dottori di ricerca. Anno 2019*. Istat. <https://bit.ly/3iN3HX4>
- Istituto Nazionale di Statistica (Istat) (2016). *I percorsi di studio e lavoro dei diplomati e dei laureati. Indagine 2015 su diplomati e laureati 2011*. Istat. <https://bit.ly/2ZUckHR>
- Irwin, A., Nordmann, E., & Simms, K. (2019). Stakeholder perception of student employability: does the duration, type and location of work experience matter? *Higher Education*, 78(5), 761–781. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00369-5>
- Jackson, D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 925–939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1139551>
- Janková, M. (2015). *Zamestnávateľský prieskum. (Employee survey)*. CVTI SR.
- Jiménez, A. (2009). Contexto actual y determinantes de la inserción laboral de los titulados universitarios. Directrices para el análisis. *Educación*, 44, 47–58.

- Kapareliotis, I., Voutsina, K., & Patsiotis, A. (2019). Internship and employability prospects: assessing student's work readiness. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, 9(4), 538-549. <https://doi.org/10.1108/heswbl-08-2018-0086>
- Karamessini, M., Symeonaki, M., Parsanoglou, D., & Stamatopoulou, G. (2019). Mapping early job insecurity impacts of the crisis in Europe. In Hvinden, B., Sirovátka, T., O'Reilly, J. (Eds.), *Youth unemployment and early job insecurity in Europe: Concepts, consequences and policy approaches?* (pp. 24-44). Edward Elgar.
- Keller, F.J., & Viteles, M.S. (1937). *Vocational guidance throughout the world*. WW Norton & Co.
- Kennedy, S., Kenny, A., & O'Meara, P. (2015). Student paramedic experience of transition into the workforce: A scoping review. *Nurse Education Today*, 35(10), 1037-1043. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.04.015>
- Kilgo, C.A., Sheets, J.K.E., & Pascarella, E.T. (2015). The link between high-impact practices and student learning: Some longitudinal evidence. *Higher Education*, 69(4), 509-525. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9788-z>
- Kilroy, J. (2017). From a CV to an eportfolio: An exploration of adult learner's perception of the eportfolio as a jobseeking tool. *International Conference e-Learning 2017*, 89-96. <https://bit.ly/3haPnqx>
- Kirk, R.E. (2012). Experimental design. In I.B. Weiner, J. Schinka & W.F. Velicer (Eds.) *Handbook of psychology: Vol. 2. Research methods in psychology* (2nd ed.). Wiley.
- Kirves, K., Kinnunen, U., De Cuyper, N., & Mäkikangas, A. (2014). Trajectories of perceived employability and their associations with well-being at work: A three-wave study. *Journal of Personnel Psychology*, 13(1), 46-57. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000103>
- Klein-Collins, R. (2013). Sharpening Our Focus on Learning: The Rise of Competency-Based Approaches to Degree Completion. *National Institute for Learning Outcomes Assessment*. <https://bit.ly/3iRoxnH>
- Knight, P. & Yorke, M. (2004). *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education*. Routledge Falmer.
- Knight, P., & Yorke, M. (2002). Employability through the curriculum. *Tertiary Education and Management*, 8(4), 261-276.
- Komljenovic, J. (2019). LinkedIn, platforming labour, and the new employability mandate for universities. *Globalisation, Societies and Education*, 17(1), 28-43. <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1500275>

- Koys, D. J. (2017). Using the Department of Labor's «My Next Move» to Improve Career Preparedness. *Journal of Management Education*, 41(1), 94-117.
- Kucera, D. (2017). New automation technologies and job creation and destruction dynamics, *Employment Policy Brief*. Organización Internacional del Trabajo. <https://bit.ly/3j7LYcK>
- Kuijpers, M.A.C.T., Schyns, B., & Scheerens, J. (2006). Career competencies for career success. *Career Development Quarterly*, 55(2), 168-178. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2006.tb00011.x>
- Kuron, L.K.J., Lyons, S.T., Schweitzer, L., & Ng, E.S.W. (2015). Millennials' work values: Differences across the school to work transition. *Personnel Review*, 44(6), 991-1009. <https://doi.org/10.1108/PR-01-2014-0024>
- Law, B., & Watts, A. G. (2003). The DOTS Analysis: Original version. *The career-learning network*. <https://bit.ly/2GVUXjd>
- Levels M., Van der Velden R., & Di Stasio, V. (2014). From school to fitting work: how education-to-job matching of European school leavers is related to educational system characteristics. *Acta Sociológica*, 57(4), 341-361. <https://doi.org/10.1177%2F0001699314552807>
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Gestión 2000.
- Li, Y. (2018). Linking protean career orientation to well-being: The role of psychological capital. *The Career Development International*, 23(2), 178-196. <https://doi.org/10.1108/CDI-07-2017-0132>
- Lin, J. (2011). Technological Adaptation, Cities, and New Work. *Review of Economics and Statistics* 93(2), 554-74. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1456545>
- Lisá, E., Hannelová, K., & Newman, D. (2019). Comparison between Employers' and Students' Expectations in Respect of Employability Skills of University Graduates. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 20(1), 71-82.
- L'Istituto nazionale di statistica (ISTAT) (2019). *Popolazione residente Veneto* [online data]. <https://bit.ly/31irFmK>
- Little, B. (2003). *International perspectives on employability, a briefing paper*. Higher Education Academy.
- Llanes Ordóñez, J. (2015). *Inserción profesional y gestión de la carrera de titulados en Pedagogía*. [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://bit.ly/3h40X6J>
- Llorens, J. (2014). El uso de Facebook en los procesos de selección de personal y la protección de los derechos de los candidatos. *Revista de Derecho Social*, 68, 53-66.

- Lluch, L., Fernández-Ferrer, M., Pons, L., & Cano, E. (2017). Competencias profesionales de los egresados universitarios: estudio de casos en cuatro titulaciones. *Revista Currículum*, 30, 49-64;
- Lo Preti, A., Ingusci, E., Amelia, M.E., & Scrima, F. (2019). Employability as a compass for career success: development and initial validation of a new multidimensional measure. *International Journal of Training and Development*, 23(4), 253-275. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12161>
- López Oller, J. (2019). *Observatorio de emancipación. Balance general 1er semestre 2019*. Consejo de la Juventud de España. <https://bit.ly/34x1qe1>
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://bit.ly/3godVez>
- Louise Jackson, V.L. (2013). *Investigating Employability: The Perspective of the Business School Graduate*. [Doctoral dissertation, Liverpool University]. <https://bit.ly/2Y7Kx5R>
- Low, M., Botes, V., Dela Rue, D., & Allen, J. (2016). Accounting employers' expectations - the ideal accounting graduates. *The E-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 10(1), 36-57.
- Lowden, K., Hall, S., Elliot, D., & Lewin, J. (2011). *Employers' perceptions of the employability skills of new graduates*. University of Glasgow SCORE Centre and Edge Foundation. <https://bit.ly/3auulRh>
- MacDonald, L., & Shriberg, M. (2016). Sustainability leadership programs in higher education: alumni outcomes and impacts. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 6(2), 360-370. <https://doi.org/10.1007/s13412-015-0344-7>
- Mairata, M.J. (2008). La inserció laboral i la satisfacció dels graduats i graduades: indicadors clau de la qualitat de la formació que ofereix la Universitat de les Illes Balears. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, 168-183. <https://bit.ly/3227NmT>
- Manpower Group (2016). *La revolución de las competencias: talento, empleabilidad y tecnología*. Manpower Group. <https://bit.ly/3bTF4Fw>
- Maree, J.G. (2012). A (guided) meta-reflection theory of career counseling: A case study. *South African Journal of Higher Education*, 26, 670-690.
- Marín Dueñas, P.P. (2013). La inserción laboral tras los estudios universitarios. Los egresados de la Licenciatura en Publicidad y Relaciones Públicas. *Doxa.comunicación*, 16, 173-207. <https://bit.ly/2CBPYT1>
- Martín, A.Á., & Rubio, R. (2015). Jóvenes y generación 2020. *Revista de estudios de juventud*, 108. <https://bit.ly/30NgfY0>

- Martín-González, C.M. (2015). *Análisis del Impacto de las Competencias de Empleabilidad en el Empleo de los Titulados Universitarios en España*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://bit.ly/2RiqVZ8>
- Martín-González, M., Merhi, R., & Martínez, J.M. (2018). *Una aproximación a la calidad del empleo de los universitarios y las universitarias*. Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios (OEEU). <https://bit.ly/3hxLtYk>
- Martín-González, M., Ondé, D., de Vera, V., & Pérez-Esparrells, C. (2019). Impacto de las competencias en el empleo de los titulados universitarios en España. *Cuadernos económicos del ICE*, 97, 89-215. <https://doi.org/10.32796/cice.2019.97.6802>
- Martín del Peso, M., Rabadán, A.B., & Hernández, J. (2013). Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las enseñanzas técnicas universitarias: la visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 360, 244-267.
- Maurizio, R. (2011). *Trayectorias laborales de los jóvenes en Argentina: ¿Dificultades en el mercado de trabajo o carrera laboral ascendente?* (Serie Macroeconomía del Desarrollo, No 109). Santiago de Chile: Naciones Unidas – CEPAL.
- McBurney, T.L., & White, D.H. (2013). *Research Methods* (9th ed.). Cengage Learning.
- McGuinness, S. (2003). University quality and labour market outcomes. *Applied Economics*, 35(18), 1943-1955. <https://doi.org/10.1080/0003684032000158442>
- McKinsey Global Institute (2018). Skill shift automation and the future of the workforce. *Discussion paper*. <http://www.mckinsey.com/mgi>
- McKinsey Global Institute (2017). *A future that works: automation, employment, and productivity*. McKinsey & Company. <https://mck.co/33lB1hj>
- Méndez, C., & Rondón, M.A. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(1), 197-207. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60077-9](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60077-9)
- Menon, A. (2019, 15 de mayo). What does strategy have to do with a platform approach? *World Economic Forum*. <https://bit.ly/3hnaITl>
- Mertens, D.M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Mexi, M. (2020, abril). El trabajo después del coronavirus. *Nueva Sociedad*. <https://bit.ly/32lQai4>
- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J. & Cruz-Benito, J. (2018). Empleabilidad de los titulados universitarios en España. Proyecto OEEU.

- Education in the Knowledge Society*, 19(1), 21-39.
<http://dx.doi.org/10.14201/eks20181912139>
- Michavila, F., Martínez, J.M., Martín, M., García, F.J., y Cruz, J. (2016). *Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España, 2015 (Primer informe de resultados)*. Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019). *Inserción laboral de los egresados universitarios. Curso 2013-14 (análisis hasta 2018)*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. <https://bit.ly/3kao54D>
- Ministerio de Industria, Comercio y Turismo de España (Mincotur) (2019). *Plan de Acción para la Internacionalización de la Economía Española 2019-2020*. Mincotu. <https://bit.ly/2Qi2CKf>
- Molero, I. (2018). Blockchain y Millennials, el reto de la banca digital. *Revista de Estudios de Juventud*, 119, 145-158. <https://bit.ly/2Yx7foq>
- Molina, R.E., & Pascual, J.M.J. (2014). El Índice de Desarrollo Humano como indicador social. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 44(4), http://dx.doi.org/10.5209/rev_NOMA.2014.v44.n4.49298
- Moore, J. C., & Shelton, K. (2014). The Sloan Consortium pillars and quality scorecard. En K. Shattuck (Ed.), *Assuring quality in online education: Practices and processes at the teaching, resource, and program levels*. Stylus Publishing, LLC.
- Mora, J.G. (2011). *Formando en competencias: ¿un nuevo paradigma?* Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD).
- Morán Redondo, F. (2017). *Estudio de la inserción laboral de egresados universitarios prevencionistas y su influencia en el ámbito de los riesgos psicosociales (relación con la nueva formación universitaria del EEES)*. [Tesis Doctoral, Universidad Camilo José Cela]. <https://bit.ly/3h2CsHc>
- Moravec, J.W. (2013). *Knowmad Society*. Education Futures Editorial. <https://bit.ly/3iHxjor>
- Moreau, M.P., & Leathwood, C. (2006). Graduates employment and the discourse of employability: a critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19(4), 305-324. <https://doi.org/10.1080/13639080600867083>
- Moreno-Mínguez, A. (2015). La empleabilidad de los jóvenes en España. Explicando el elevado desempleo juvenil durante la recesión económica. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 11(1), 3-20. doi: <https://doi.org/10.18004/riics.2015.julio.3-20>

- Morduchowicz, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI: los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Fondo de Cultura Económica.
- Muja, A., Blommaert, L., Gesthuizen, M., & Wolbers, M.H.J. (2019). The role of different types of skills and signals in youth labor market integration. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 11(6), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s40461-019-0081-3>
- Musi-Lechuga, B., Olivas-Ávila, J.A. & Buela-Casal, G. (2009). Producción científica de los programas de doctorado en Psicología Clínica y de la Salud en España. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 161-173.
- Muyako, S., & Seedwell T. (2015). Quality in accounting graduates: employer expectations of the graduate skills in the Bachelor of Accounting degree. *European Scientific Journal*, 11(22), 165-180.
- National Association of Colleges and Employers (NACE) (2019). *First Destinations for The College Class of 2018: Findings and Analysis*. NACE. <https://bit.ly/3mFH49w>
- National Association of Colleges and Employers (NACE) (2018). *First Destinations for The College Class of 2017: Findings and Analysis*. NACE. <https://bit.ly/2RHIHoK>
- National Association of Colleges and Employers (NACE) (2015). *First Destinations for The College Class of 2014: Findings and Analysis*. NACE. <https://bit.ly/2FP3XGy>
- Navarro Cendejas, J. (2013). *Universidad y mercado de trabajo en Cataluña: un análisis de la inserción laboral de los titulados universitarios*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://bit.ly/3136Z25>
- Nazar, G., & Van der Heijden, B.I.J.M. (2014). Possible selves and identity in relation to career development: evidence from Chilean male middle-aged managers' career narratives. *International Journal of Training and Development*, 18(1), 66-77. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12019>
- Newman, K.L. (2011). Sustainable careers: Lifecycle engagement in work. *Organizational Dynamics*, 40(2), 136-143. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2011.01.008>
- Noriega, J.E., & Montiel, M.C. (2014). La Universidad argentina entre sus regulaciones y tendencias. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 5(12). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.12.111>
- Nübler, I. (2016). *New technologies: A jobless future or golden age of job creation?* Geneva: International Labour Office, Research Department.

- Observatorio académico de la Universidad Politécnica de Madrid (2020). *Inserción laboral Grado. Titulados curso 2017-2018*. Universidad Politécnica de Madrid. <https://bit.ly/3hJQzRi>
- Observatorio académico de la Universidad Politécnica de Madrid (2019). *Estudio de análisis y prospectiva de empleabilidad de los estudiantes y egresados por la Universidad Politécnica de Madrid*. Universidad Politécnica de Madrid. <https://bit.ly/2RJh0vC>
- Observatorio de Empleabilidad de la Universidad Autónoma de Madrid (2020). *La inserción laboral de las tituladas y titulados de la Universidad Autónoma de Madrid del curso 2017/2018*. Observatorio de Empleabilidad de la UAM. <https://bit.ly/32Mu7CG>
- Observatorio de Empleo de la Universidad Politécnica de Valencia (2019). *Inserción laboral de titulados y tituladas de la UPV 2017-2018*. Universidad Politécnica de Valencia. <https://bit.ly/2FJOSzR>
- Observatorio de Empleo de la Universidad de Murcia (2018). *La inserción laboral de los titulados de la Universidad de Murcia. Informe de 2017. Cursos 2013/14-2014/15*. Universidad de Murcia. <https://bit.ly/32NoPHg>
- Olson. D.A., & Shultz, K.S. (2013). Employability and Career Success: The Need for Comprehensive Definitions of Career Success. *Industrial and Organizational Psychology*, 6(1), 17-38. doi: <https://doi.org/10.1111/iops.12002>
- Orellana, N. (2018). Consideraciones sobre empleabilidad en Educación Superior. *Calidad en la Educación*, 48, 273-291. <https://doi.org/10.31619/caledu.n48.477>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2020). *Global Employment Trends for Youth 2020: Technology and the future of jobs*. OIT. <https://bit.ly/3fZXnJr>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2017a). *Informe inicial para la Comisión Mundial sobre el Futuro del Trabajo*. Oficina Internacional del Trabajo. <https://bit.ly/34mZ2GZ>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2017b). *World Employment and Social Outlook: Trends 2017*. Oficina Internacional del Trabajo. <https://bit.ly/3jaeHh8>
- Oficina de Evaluación y Calidad (2019). *Inserción laboral de los egresados en el curso 2016-2017. Informe de Universidad*. Universidad de León. <https://bit.ly/3mC6ipe>
- Oficina Internacional del Trabajo (OIT) (2016). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo 2016. Tendencias entre los jóvenes*. OIT. <https://bit.ly/3lcTlfm>
- Oficina Internacional del Trabajo (OIT) (2014). *Tendencias Mundiales del Empleo 2014: ¿Hacia una recuperación sin creación de empleos?*. OIT. <https://bit.ly/2FmfFsc>

- Oficina Internacional del Trabajo (OIT) (2012). *Tendencias Mundiales del Empleo 2012*. OIT. <https://bit.ly/3aQmWvR>
- Oficina Internacional del Trabajo (OIT) (2004). *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: Educación, formación y aprendizaje permanente*. OIT. <https://bit.ly/3ipA65S>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2019). *Perspectivas de la Población Mundial 2019: Aspectos Destacados*. Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat. <https://bit.ly/2Qi3XAL>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU. <https://bit.ly/3k4Hxjc>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). *OECD Skills Strategy 2019. Skills to Shape a Better Future*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). *El futuro del trabajo. Perspectivas de Empleo de la OCDE 2019*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19991266>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). *OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*. OECD Publishing. <https://bit.ly/32h8HgP>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016). *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2016*. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2016-en
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2004). *Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias*. OCDE y Ministerio de Educación y Ciencia de España. <https://bit.ly/3inpBQA>
- Ortega, A.S. (2013). Fuga de cerebros y crisis en España: Los jóvenes en el punto de mira de los discursos empresariales. *Áreas. Revista Internacional De Ciencias Sociales*, 32, 125-137.
- Osses, S., Sánchez, I., & Ibáñez, F.M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Palací, F.J. (Coord.) (2008). *El nuevo mercado laboral. Estrategias de inserción y desarrollo profesional*. UNED.

- Parry, N., & Jackling, B. (2015). How do Professional Financial Services Firms Understand their Skill Needs and Organise their Recruitment Practices? *Accounting Education*, 24(6), 514-538. <https://doi.org/10.1080/09639284.2015.1109528>
- Pastor, J.M., & Peraita, C. (2014). La inserción laboral de los universitarios españoles. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 7(1), 252-266.
- Paterson, R. (2017). Because Sometimes Your Failures Can Also Teach You Certain Skills: Lecturer and Student Perceptions of Employability Skills at a Transnational University. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 241-275. <https://doi.org/10.17583/qre.2017.2583>
- Peach, D., Ruinard, E., & Webb, F. (2014). Feedback on student performance in the workplace: The role of workplace supervisors. *Asia Pacific Journal of Cooperative Education*, 15(3), 241-252. <https://bit.ly/3aL3ArF>
- Penprase, B.E. (2018). The Fourth Industrial Revolution and Higher Education. En N.W. Gleason (Ed.), *Higher Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution* (pp. 207-229). https://doi.org/10.1007/978-981-13-0194-0_9
- Penttinen, L., Skaniakos, T., & Lairio, M. (2013). Supporting students' pedagogical working life horizon in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(8), 883-894. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.795936>
- Pérez Camarero, S. (2017). *Un futuro sin generación perdida. Una revisión de la situación de los jóvenes en España*. Observatorio de la Juventud en España Servicio de Documentación y Estudios.
- Pérez-García, F. (2018). *Itinerarios de inserción laboral y factores determinantes de la empleabilidad. Formación universitaria versus entorno*. Fundación BBA.
- Pérez-García, F. (Dir.) (2013). *Crecimiento y competitividad. Los retos de la recuperación*. Fundación BBVA-Ivie. <https://bit.ly/2EIWhuK>
- Pérez García, F., & Serrano, L. (Dir.) (2012). *Universidad, universitarios y productividad en España*. Fundación BBVA. <https://bit.ly/3aULLGM>
- Petersen, A.H. (2019, 23 de enero). Cómo los Millennials se han convertido en la generación quemada. *Buzzfeed*. <https://bzfd.it/30NxWGK>
- Pineda, P., Ciraso, A., & Armijos, M. (2018). Competencias para la empleabilidad de los titulados en Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía: un estudio comparativo entre empleadores y titulados. *Revista Española de Pedagogía*, 76(270), 313-333. <https://doi.org/10.22550/rep76-2-2018-06>
- Pistrui, J. (2018, 18 de enero). The Future of Human Work Is Imagination, Creativity, and Strategy. *Harvard Business Review*. <https://bit.ly/3gW3YWz>

- Pita, C. & Pizarro, E. (Coords.) (2013). *Cómo ser competente. Competencias profesionales demandadas en el mercado laboral*. Cátedra de Inserción Profesional Caja Rural Salamanca – Universidad de Salamanca.
- Pool, L. D. & Sewell, P. (2007). The key to employability: Developing a practical model of graduate employability. *Education and Training*, 49(4), 277-289.
- Pope, M. (2000). A Brief History of Career Counseling in the United States. *The Career Development Quarterly*, 48(3), 194-211. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2000.tb00286.x>
- Popenici, S.A.D., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>
- Popovic, C., & Tomas, C. (2009). Creating future proof graduates. *Assessment, Learning and Teaching Journal*, 5, 37-39.
- Priest, R. (2016). *Enhancing graduate employability: a study of stakeholder perceptions of employability policy and its translation into university strategy*. [Doctoral dissertation, Warwick University]. <https://bit.ly/2Flsv9L>
- Prieto, G., & Delgado, A.R. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67-74. <https://bit.ly/3kXKEe0>
- Programa de Estadísticas Universitarias (2015). *Estadísticas sobre opinión de egresados de Grado 2014 de la UNC*. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Puel, H. (2001). Une représentation technique: le parcours coherent d'insertion. *L'Indécis*, 43, 37-65.
- Rachedi, O. (2020). Structural Transformation in the Spanish Economy. *Documentos Ocasionales*. N.º 2003, Banco de España. <https://bit.ly/34rseNa>
- Range, T., & Schwochow, J. (2018). *The global economy as you've never seen it: 99 ingenious infographics that put it all together*. The Experiment.
- Rasca, L. (2017). Human resources challenges for the 21st century. *Proceedings of the 11th International Conference on Business Excellence*, 11(1), 475-481. <https://doi.org/10.1515/picbe-2017-0051>
- Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU) (2012). *Propuesta de indicadores de inserción laboral* [Documento de trabajo]. <https://bit.ly/2Y2W9ap>
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática. La carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Ediciones Paidós.

- Riggert, S., Boyle, M., Petrosko, J., Ash, D., & Rude-Parkins, C. (2006). Student Employment and Higher Education: Empiricism and Contradiction. *Review of Educational Research*, 76(1), 63–92. <https://bit.ly/2Q3md0x>
- Roberts, T. (2013). Understanding the research methodology of interpretative phenomenological analysis. *British Journal of Midwifery*, 21(3), 15–18. <https://doi.org/10.12968/bjom.2013.21.3.215>
- Rodríguez Esteban, A. (2013). *El ajuste entre formación y empleo de los universitarios en España*. [Tesis Doctoral, Universidad de León]. <https://bit.ly/2EaIpmB>
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C., & Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229–251. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350>
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra Saiz, M.S., & Cubero Ibañez, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 21(1), 181–208. <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.14457>
- Römgens, I., Scoupe, R., & Beusaert, S. (2019). Unraveling the concept of employability, bringing together research on employability in higher education and the workplace. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1623770>
- Rothwell, A., & Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: Development and validation of a scale. *Personnel Review*, 36(1), 23–41. <https://doi.org/10.1108/00483480710716704>
- Rowe, A.D., & Zegwaard, K.E. (2017). Developing graduate employability skills and attributes: Curriculum enhancement through work-integrated learning. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 18(2), 87–99. <https://bit.ly/2Y6NUu0>
- Rozano, M., Moreno, G., Schmitz, A., & Slocum, A. (2019). Hacia la mejora de la enseñanza en soft skills: una aplicación empírica en estudiantes de grado. *RUE: Revista universitaria europea*, 31, 47–74. <https://bit.ly/3bo2wu9>
- Rubio-Hurtado, M.J., & Berlanga-Silvente, V. (2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 83–100. <https://doi.org/10.1344/reire2012.5.2527>
- Ruesga, S.M., Da Silva, J., & Monsueto, S.E. (2014). Estudiantes universitarios, experiencia laboral y desempeño académico en España. *Revista de Educación*, 365, 67–95.

- Ruiz-Corbella, M. (2016). La universidad ante los nuevos escenarios virtuales de aprendizaje. En M.A. Santos Rego (Coord.), *Sociedad del conocimiento: aprendizaje e innovación en la universidad* (pp. 91-114). Biblioteca Nueva.
- Rumayor, M. (2019). John Henry Newman y su idea de la universidad en el siglo XXI. *Educación XXI*, 22(1), 315-333. <https://doi.org/10.5944/educxx1>
- Rychen D.S., & Salganik L.H. (Eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber.
- Sabariego-Puig, M., Vilà-Baños, R., Sandín-Esteban, M.P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), 119-33. <https://doi.org/10.1344/reire2014.7.2728>
- Sáez Parrado, M. (2016). *Formación pregrado, postgrado e inserción laboral de los titulados en Terapia Ocupacional en la Universidad de Málaga*. [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga]. <https://bit.ly/2FoTj95>
- Salas, M. (2003). *Educación superior y mercado de trabajo*. Grupo Editorial Universitario.
- Salmon, G. (2019). May the Fourth Be with You: Creating Education 4.0. *Journal of Learning for Development*, 6(1), 95-115.
- Samans, R. (2019). *Globalization 4.0 shaping a new global architecture in the age of the Fourth Industrial Revolution: A call for engagement*. World Economic Forum. <https://bit.ly/31JS4bU>
- Sánchez-García, M.F. (Coord.) (2013). *Orientación Profesional y Personal*. UNED.
- Sánchez-García, M. F., & Suárez-Ortega, M. (Coords.) (2018). *Orientación para la construcción del proyecto profesional*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Santana Vega, L. (2010). La transición a la vida activa. *Revista de Educación*, 351, 15- 21.
- Serpe, R.T., & Stryker, S. (2011). The symbolic interactionist perspective and identity theory. En S.J.Schwartz, K. Luyckx, & V.L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 225-248). Springer.
- Savickas, M.L., Van Esbroeck, R., & Herr, E.L. (2005). The Internationalization of Educational and Vocational Guidance. *The Career Development Quarterly*, 54(1), 77-85. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00143.x>
- Schawb, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Schawb, K., & Sala-i-Martin (2017). *The global competitiveness report 2017-2018*. Geneva: World Economic Forum.

- Schwab, K. (2018, 5 de noviembre). Grappling with Globalization 4.0. *Project Syndicate*. <https://bit.ly/3gOFU8e>
- Segura García, M.Á. (2017). *Conducta vocacional de titulados universitarios con discapacidad activos laboralmente y su relación con la inserción y satisfacción laboral*. [Tesis Doctoral, Universidad de Almería]. <https://bit.ly/2Y7fgjA>
- Serra, A. (Ed.) (2007). *Educació superior i treball a Catalunya: anàlisi dels factors d'inserció laboral*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).
- Serrano, L., & Soler, Á. (2015). *La formación y el empleo de los jóvenes españoles. Trayectoria reciente y escenarios futuros*. Fundación BBVA.
- Shahroom, A.A., & Hussin, N. (2018). Industrial Revolution 4.0 and Education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(9), 314–319. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i9/4593>
- Small, L., Shacklock, K., & Marchan, T. (2019). Employability: a contemporary review for higher education stakeholders. *Journal of Vocational Education and Training*, 70(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1394355>
- Smith, M., Bell, K., Bennett, D., & McAlpine, A. (2018). Employability in a Global Context: Evolving Policy and Practice in Employability, Work Integrated Learning, and Career Development Learning. Graduate Careers Australia. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.6372506>
- Smith, C., Ferns, S., & Russell, L. (2016). Designing work-integrated learning placements that improve student employability: Six facets of the curriculum that matter. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(2), 197–211.
- Smith, S., Sobolewska, E., & Smith, I. (2014, 22 de octubre). *From employability attributes to professional identity: Students transitioning to the workplace* [sesión de conferencia]. 2014 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) Proceedings, Madrid, Spain.
- Soriano, E., García, J.M., Blaya, F., De Amato, R., & Islán, M.E. (2018). Metodologías didácticas utilizadas en el diseño industrial para la implementación de las competencias marcadas y su inserción profesional. *Técnica Industrial*, 320, 38–44.
- Stegmann, J.G. (2017, 29 septiembre). La formación en Humanidades cotiza al alza en las grandes empresas. *ABC*. <https://bit.ly/3j7Sksx>
- Stevenson, J., & Clegg, S. (2011). Possible selves: students orientating themselves towards the future through extracurricular activity. *British Educational Research Journal*, 37(2), 231–246. <https://doi.org/10.1080/01411920903540672>

- Succi, C., & Canovi, M. (2019). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
- Sung, J., Ng, M.C.M., Loke, F., & Ramos, C. (2013). The nature of employability skills: empirical evidence from Singapore. *International Journal of Training and Development*, 17(3), 176–193. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12008>
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tallón Rosales, S. (2017). *Análisis del perfil del pedagogo y su inserción laboral en la provincia de Granada, desde la perspectiva de los ámbitos de actuación profesional*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <https://bit.ly/3kc5FAF>
- Tallón, S., Hervás, M., Polo, M.T., Fernández, C., & Fernández, M. (2018). El perfil formativo y profesional del graduado en pedagogía. Perspectiva actual de su inserción laboral. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 295–306. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1230>
- Teichler, U. (2015). Changing Perspectives: The Professional Relevance of Higher Education on the Way Towards the Highly-Educated Society. *European Journal of Education*, 50(4). <https://doi.org/10.1111/ejed.12146>
- Thake, A.M. (2016). *A Critical Review of Graduate Employability Skills: Lessons from the Maltese Experience*. [Doctoral dissertation, Bath University]. <https://bit.ly/3h2v7r4>
- Thoilliez, B. (2014). Las universidades frente a la empleabilidad. Algunos elementos para el análisis. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 139, 79–86. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.029>
- Toledo Sánchez, M.C., & Maldonado-Radillo, S.E. (2015). Alfabetización informacional en instituciones de educación superior: Diseño de un instrumento. *Biblios*, 60, 14–31. <https://doi.org/10.5195/biblios.2015.245>
- Tomlinson, M. (2012). Graduate employability: A review of conceptual and empirical themes. *Higher Education Policy*, 25, 407–431. <https://doi.org/10.1057/hep.2011.26>
- Tomlinson, M. (2010). Investing in the self: structure, agency and identity in graduates' employability. *Education, Knowledge and Economy*, 4(2), 73–88. <https://doi.org/10.1080/17496896.2010.499273>
- Tomlinson, M. (2007). Graduate employability and student attitudes and orientations to the labour market. *Journal of Education and Work*, 20(4), 285–304. <https://doi.org/10.1080/13639080701650164>

- Trukle, S. (2011). *Alone together: why we expect more from technology and less from each other?* Basic Books.
- Tuononen, T. (2019). *Employability of university graduates: The role of academic competences, learning and work experience in the successful transition from university to working life*. [Doctoral dissertation, Helsinki University]. <https://bit.ly/33nEV9k>
- UNESCO (2016) *World Social Science Report 2016, Challenging Inequalities: Pathways to a Just World*, UNESCO Publishing. <https://bit.ly/2Rolyr7>
- United States Census Bureau (2019). *U.S. Census Data and Statistics* [online data]. <https://bit.ly/2Qeeuge>
- Van de Werfhorst, H.G. (2014). Changing societies and four tasks of schooling: Challenges for strongly differentiated educational systems. *International Review of Education*, 60(1), 123–144. <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9410-8>
- Van der Heijden, B.I.J.M., Notelaers, G., Peters, P., De Lange, A.H., Froehlich, D.E., Stoffers, J. M.M., et al. (2018). Development and validation of the shortened employability measure. *Journal of Vocational Behaviour*, 106, 236–248. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.02.003>
- Vergara Wilson, M., & Gallardo, G. (2019). ¿Cómo encontraré trabajo? Proyecciones imaginadas de transición al mundo del trabajo de estudiantes de pregrado. *Psicoperspectivas*, 18(3). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1676>
- Veya, P., Livini, E., & Zschäpitz, H. (2019, 18 de diciembre). No hemos aprendido de los errores de la crisis financiera. *El País*. <https://bit.ly/31UaBCE>
- Vicerrectorado de Transferencia del Conocimiento, Empleabilidad y Emprendimiento de la Universidad de Jaén (2020). *Informe de Inserción Laboral de la Universidad de Jaén*. Universidad de Jaén. <https://bit.ly/2RJz34R>
- Vidal, J. (Coord.) (2003). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales de la Universidad de León.
- Villardón, L. (Coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Narcea.
- Watts, A.G. (2006). Career development learning and employability. En M. Yorke (Ed.), *Learning and employability series* (pp. 1–40). Higher Education Academy.
- Watts, A. G. (1996). Experience-based learning about work. En A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd & R. Hawthorn, *Rethinking careers education and guidance: Theory, policy and practice* (pp. 232–246). Routledge.

- Weber, M.R., Crawford, A., Ribera, D., & Finley, D.A. (2011). Using Delphi Panels to Assess Soft Skills competencies in Entry Level Managers. *Journal of Tourism Insights*, 1(1), 98-106. <https://doi.org/10.9707/2328-0824.1011>
- Wickramasinghe, V., & Perera, L. (2010). Graduates', university lecturers' and employers' perceptions towards employability skills. *Education + Training*, 52(3), 226-244. <https://doi.org/10.1108/00400911011037355>.
- Williams, N., & Srnicek, A. (2017). *Inventar el futuro. Poscapitalismo y un mundo sin trabajo*. Malpaso.
- Wilson, T. (2012). A review of business-university collaboration. *Department for Business, Innovation and Skills*. <https://bit.ly/2E8mw7B>
- Wilton, N. (2012). The impact of work placements on skills development and career outcomes for business and management graduates. *Studies in Higher Education*, 37, 603-620. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.532548>
- Winters, A. (2012). *Career learning in vocational education: Guiding conversations for career development*. KU Leuven.
- Witherspoon, E., & Schunn, C.D. (2020). Locating and understanding the largest gender differences in pathways to science degrees. *Science Education*, 104(2), 144-163. <https://doi.org/10.1002/sce.21557>
- Yorke, M., & Knight, P.T. (2006). *Embedding Employability into the Curriculum: Learning & Employability Series 1*. York: The Higher Education Academy. <https://bit.ly/3hUaUnG>
- Yot-Domínguez, C., & Marcelo, C. (2017). University students' self-regulated learning using digital technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(38). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0076-8>

Anexos

ANEXO 1. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	425
ANEXO 2. CONTRIBUCIONES A CONGRESOS Y JORNADAS	494
ANEXO 3. ARTÍCULO 10 EN EVALUACIÓN	496

Anexo 1: Instrumento de recogida de información

- ☒ Cuestionario de Orientación en Inserción Laboral (COIL)
- ☒ Questionnaire about Career Guidance and Entering the Workforce (QCGEW)
- ☒ Questionario sull'Orientamento e sull'Inserimento al Lavoro (QOIL)

CUESTIONARIO DE ORIENTACIÓN E
INSERCIÓN LABORAL

Desde la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia estamos realizando una investigación para conocer la realidad de los estudiantes que están terminando su Grado, Licenciatura o Máster, en relación con la inserción y transición al mundo laboral. Para ello, nos detenemos, entre otras cuestiones, en conocer la formación, competencias, experiencia y expectativas que se poseen hacia un futuro laboral más o menos inmediato. Con esta finalidad hemos elaborado este cuestionario dirigido al alumnado que, como tú, está en su último curso de estudios universitarios.

La información es totalmente ANÓNIMA y confidencial, solo se utilizará para fines de la investigación, por lo que te pedimos que contestes con la mayor sinceridad posible a todas las cuestiones planteadas. Siempre que tengas una duda, pregunta antes de contestar.

INFORMACIÓN GENERAL

INSTRUCCIONES: Indica tu respuesta marcando con una X en la casilla correspondiente ó completando los huecos según corresponda

Género:

- ☐ Masculino
☐ Femenino
☐ Otro

Edad:**Qué estudios universitarios realizas actualmente?****Universidad donde realizas tus estudios****Situación laboral actual:**

- ☐ Estudio a tiempo completo
☐ Estudio a tiempo completo con algún trabajo esporádico
☐ Estudio y trabajo a tiempo parcial relacionado con tus estudios
☐ Estudio y trabajo a tiempo parcial no relacionado con tus estudios
☐ Estudio y trabajo a tiempo completo relacionado con tus estudios
☐ Estudio y trabajo a tiempo completo no relacionado con tus estudios

Nota media:

- ☐ Aprobado
☐ Notable
☐ Sobresaliente
☐ Matrícula de Honor

¿Has participado a lo largo de tus estudios en algún programa de prácticas extracurriculares?

- ☐ Sí
☐ No

INSTRUCCIONES: Marca el número que mejor representa tu percepción sobre los siguientes enunciados. Las respuestas están numeradas de 1 a 5, donde 1 = Nada y 5 = Mucho

P1. Según tu criterio y opinión, analiza las siguientes competencias según se hayan DESARROLLADO a lo largo de tu carrera y su RELEVANCIA para la inserción en la vida laboral.

COMPETENCIAS					
C1.- Conciencia de uno mismo (Autoeficacia para desempeñar una tarea, asumir responsabilidades o afrontar los retos vitales en diferentes áreas)	Desarrollo	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
	Relevancia	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
C2.- Análisis, síntesis y crítica (Identificar, simplificar y mejorar la comprensión de los problemas a través de una reestructuración crítica y creativa del conocimiento)	Desarrollo	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
	Relevancia	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
C3.- Organización y planificación (Definir prioridades en la realización de tareas, estableciendo planes de acción mediante la utilización óptima de tiempo, medios y recursos)	Desarrollo	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
	Relevancia	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
C4.- Habilidades de comunicación (Transmitir y saber recibir información de forma clara y adaptada al contexto, ya sea de forma oral, escrita, verbal o no verbal)	Desarrollo	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
	Relevancia	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
C5.- Responsabilidad y perseverancia (Compromiso y constancia en la tarea que se realiza, asumiendo las consecuencias que se deriven de la misma)	Desarrollo	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
	Relevancia	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
C6.- Toma de decisiones (Relacionado con el trabajo de forma autónoma, implica la identificación y análisis de los problemas para emprender acciones que faciliten su resolución y aprovechen las oportunidades disponibles)	Desarrollo	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
	Relevancia	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
C7.- Orientación a las personas (Actitud permanente de contar con las necesidades y demandas de los demás para dar un buen servicio)	Desarrollo	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
	Relevancia	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
C8.- Trabajo en equipo y cooperación (trabajar coordinadamente, con la participación de todos los miembros para la consecución de objetivos comunes; la división del esfuerzo se enlaza en un solo resultado común)	Desarrollo	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
	Relevancia	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
C9.- Capacidad de aprendizaje y adaptación (Capacidad para aprender a lo largo de la vida, de actualización y adaptabilidad a nuevas situaciones y retos)	Desarrollo	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
	Relevancia	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
C10.- Flexibilidad y orientación al cambio (Capacidad para entender y apreciar perspectivas diferentes de una situación, para adaptarse y trabajar con eficacia)	Desarrollo	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
	Relevancia	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
C11.- Motivación por el logro (Deseo de establecer y realizar objetivos propios, basada en el contraste de quién soy yo y qué puedo aportar de manera profesional para llegar a las metas marcadas)	Desarrollo	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
	Relevancia	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
C12.- Compromiso con la organización (Vinculación y compromiso de la persona con la visión, estrategia, metas y cultura de la organización, institución o empresa)	Desarrollo	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
	Relevancia	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
C13.- Capacidad para trabajar bajo presión (Resistencia al estrés y autocontrol de las propias emociones en situaciones de oposición, hostilidad o provocación)	Desarrollo	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
	Relevancia	(1)	(2)	(3)	(4) (5)

C14.- Resolución de conflictos y técnicas de negociación <i>(Buscar soluciones adecuadas a los conflictos surgidos, identificando y estudiando los problemas y las posibles alternativas de solución)</i>	Desarrollo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Relevancia	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
C15.- Búsqueda de la excelencia <i>(Asumir la necesidad y el principio de hacer las cosas del mejor modo que puede cada uno bajo la idea de desarrollo y crecimiento continuo)</i>	Desarrollo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Relevancia	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
C16.- Innovación <i>(Capacidad de generar ideas, desarrollarlas, evaluarlas con criterios de viabilidad e implantarlas para lograr soluciones o mejorar en cualquier ámbito profesional)</i>	Desarrollo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Relevancia	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
C17.- Emprendimiento <i>(Capacidad de asumir riesgos, innovar, ser creativo y orientarse al crecimiento)</i>	Desarrollo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Relevancia	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
C18.- Liderazgo <i>(Tener la responsabilidad y actuar como soporte o guía de los demás, con grandes habilidades de comunicación y comprensión de los puntos de vista de cada uno de los miembros de un grupo)</i>	Desarrollo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Relevancia	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
C19.- Capacidad de resiliencia y tolerancia a la frustración <i>(Mantenerse estable ante los impedimentos o situaciones desfavorables, sobreponerse y aprender de cada una de ellas)</i>	Desarrollo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Relevancia	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

P2. ¿Cuál es tu grado de SATISFACCIÓN con los siguientes aspectos relacionados con tu proceso de inserción laboral?

La formación del Grado para enfrentarme al mercado laboral actual						
Satisfacción baja	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Satisfacción alta
La formación complementaria ofertada y/o recibida						
Satisfacción baja	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Satisfacción alta
La especialización de la formación en el Grado						
Satisfacción baja	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Satisfacción alta
El desarrollo de competencias participativas y personales						
Satisfacción baja	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Satisfacción alta
El desarrollo de competencias técnicas y metodológicas						
Satisfacción baja	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Satisfacción alta
La formación del Grado para mi desarrollo profesional						
Satisfacción baja	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Satisfacción alta
La formación del Grado para mi desarrollo personal						
Satisfacción baja	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Satisfacción alta
Los recursos y servicios ofertados desde la universidad para tu inserción laboral						
Satisfacción baja	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Satisfacción alta
La orientación profesional recibida durante tu formación en el Grado						
Satisfacción baja	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Satisfacción alta
La orientación profesional ofertada y/o recibida para conocer las salidas profesionales de tu carrera						
Satisfacción baja	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Satisfacción alta

La orientación profesional ofertada y/o recibida sobre técnicas de búsqueda de empleo <i>Satisfacción baja</i> (1) (2) (3) (4) (5) <i>Satisfacción alta</i>						
La orientación profesional ofertada y/o recibida sobre posibilidades de movilidad internacional para el empleo <i>Satisfacción baja</i> (1) (2) (3) (4) (5) <i>Satisfacción alta</i>						
La orientación profesional ofertada y/o recibida sobre autoempleo <i>Satisfacción baja</i> (1) (2) (3) (4) (5) <i>Satisfacción alta</i>						
La orientación profesional ofertada y/o recibida para comenzar a gestionar tu carrera profesional <i>Satisfacción baja</i> (1) (2) (3) (4) (5) <i>Satisfacción alta</i>						
La información sobre las perspectivas de empleo de tu carrera <i>Satisfacción baja</i> (1) (2) (3) (4) (5) <i>Satisfacción alta</i>						
La experiencia profesional adquirida durante la formación del Grado (con las prácticas curriculares) <i>Satisfacción baja</i> (1) (2) (3) (4) (5) <i>Satisfacción alta</i>						
Las prácticas profesionales ofertadas y/o realizadas en el extranjero <i>Satisfacción baja</i> (1) (2) (3) (4) (5) <i>Satisfacción alta</i>						

INTERESES Y BÚSQUEDA DE EMPLEO

INSTRUCCIONES: Indica tu respuesta marcando con una X en la casilla correspondiente

P3. ¿Cuáles son tus principales expectativas e intereses en el mundo laboral una vez finalizados tus estudios universitarios? (Marca un máximo de 3 opciones con las que más te identificas actualmente) ☐ Continuar con mis estudios ☐ Buscar cualquier tipo de trabajo ☐ Buscar trabajo en la especialidad de mis estudios ☐ Preparar oposiciones de mi especialidad ☐ Preparar cualquier oposición ☐ Sólo dedicar tiempo a la familia ☐ Darme un tiempo para reflexionar (no trabajar) ☐ Crear mi propia empresa ☐ Compatibilizar trabajo y estudios ☐ Otros. Indica cuál	P4. A la hora de elegir un empleo, ¿cuáles de estos aspectos son más importantes para ti? (Marca un máximo de 3 opciones con las que más te identificas actualmente) ☐ Que sea interesante ☐ Que me proporcione oportunidades para aprender ☐ Existan buenas relaciones entre compañeros ☐ Estabilidad y continuidad en el puesto de trabajo ☐ Un horario de trabajo flexible ☐ Adecuado a mi formación ☐ Autonomía en el puesto de trabajo ☐ Que tenga un buen sueldo ☐ Otros. Indica cuál
P5. Indica qué recursos y servicios utilizarías (o piensas utilizar) para buscar empleo	

☐ *Enviar Curriculum Vitae (en cualquiera de sus modalidades)*
☐ *Contactos personales (familia, amigos, profesores, compañeros, etc.)*
☐ *Universidad (Ofertas de empleo, prácticas extracurriculares, etc.)*
☐ *Empresas de Trabajo Temporal (ETT)*
☐ *Redes Sociales (facebook, twitter, linkedIn, etc.)*
☐ *Internet y portales de búsqueda de empleo*
☐ *Otros. Indica cuál*

Q6. Valora las diferentes ZONAS GEOGRÁFICAS en las que estás dispuesto a buscar empleo

	Siempre				
	A menudo				
	Algunas veces				
	Pocas veces				
	Nunca				
En mi municipio o localidad	☐	☐	☐	☐	☐
En mi provincia	☐	☐	☐	☐	☐
En otras provincias o Comunidades Autónomas	☐	☐	☐	☐	☐
En cualquier país que comparta mi idioma nativo	☐	☐	☐	☐	☐
En cualquier otro país, independientemente del idioma	☐	☐	☐	☐	☐

P7. ¿Te sientes preparado para afrontar tu próxima inserción laboral?

☐ *Muy poco*
☐ *Poco*
☐ *Regular*
☐ *Bastante*
☐ *Mucho*

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!



QUESTIONNAIRE ABOUT CAREER GUIDANCE AND ENTERING THE WORKFORCE

The department of education of the University of Murcia (Spain) is doing a research to better understand how the final year students transition and enter the workforce in the professional world. With this aim, among other aspects, we hope to better understand the training, competencies, experience and expectations that the students possess towards their immediate professional future. Keeping this in mind, we have elaborated this questionnaire for the students, like you, to fill out during their final year of university studies.

The information is totally ANONYMOUS and confidential. It will only be used for completing the research which is why we ask you to answer with as much sincerity as possible for all of the questions presented. If you have any concerns, ask before completing the questionnaire.

		BACKGROUND INFORMATION		
--	--	------------------------	--	--

DIRECTIONS: Indicate your response by filling in the appropriate oval next to the correct answer

Gender:

- ☐ Male
☐ Female
☐ Other

Age:**What degree are you studying?****Current Work Situation:**

- ☐ I study full-time.
☐ I study full-time with some sporadic jobs.
☐ I study full-time and work a part-time job related to my studies.
☐ I study full-time and work a part-time job that is not related to my studies.
☐ I study full-time and work a full-time job related to my studies.
☐ I study full-time and work a full-time job that is not related to my studies.

Grade Point Average (GPA):

- ☐ 1.90 or less
☐ 2.0 – 2.49
☐ 2.50 – 2.99
☐ 3.00 – 3.49
☐ 3.50 or more

Did you complete a practicum or internship during your studies that was not required for your undergraduate degree?

- ☐ No, I did not.
☐ Yes, I did

DIRECTIONS: Fill in the number that best represents your impression on the following five-point rating scales. The responses are numbered from 1 to 5, with the lowest and highest point ((1 = Not at all and 5 = Completely)

Q1. In your opinion, analyze the following competencies depending on its DEVELOPMENT during your undergraduate degree and its RELEVANCE when entering the workforce.

COMPETENCIES			
C1.- Self-awareness (Self-efficacy to perform a task, take responsibility or face the vital challenges in different areas)	Development (1) (2) (3) (4) (5) Relevance (1) (2) (3) (4) (5)		
C2.- Analysis, synthesis y criticism (Identify, simplify and improve understanding of problems through a critical and creative restructuring of knowledge)	Development (1) (2) (3) (4) (5) Relevance (1) (2) (3) (4) (5)		
C3.- Organization and planning (Define priorities in the accomplishment of tasks, establishing plans of action by means of the optimal use of time, means and resources)	Development (1) (2) (3) (4) (5) Relevance (1) (2) (3) (4) (5)		
C4.- Communication skills (Transmit and know how to receive information clearly and adapted to the context, whether oral, written, verbal or nonverbal)	Development (1) (2) (3) (4) (5) Relevance (1) (2) (3) (4) (5)		
C5.- Responsibility and Perseverance (Commitment and constancy in the task being performed, assuming the consequences that derive from it)	Development (1) (2) (3) (4) (5) Relevance (1) (2) (3) (4) (5)		
C6.- Decision making (Related to work autonomously, involves the identification and analysis of problems to undertake actions that facilitate their resolution and take advantage of the opportunities available)	Development (1) (2) (3) (4) (5) Relevance (1) (2) (3) (4) (5)		
C7.- People-oriented (Permanent attitude of having the needs and demands of others in mind to give a good service)	Development (1) (2) (3) (4) (5) Relevance (1) (2) (3) (4) (5)		
C8.- Teamwork and cooperation (Work in coordination, with the participation of all members to achieve common goals; the division of effort is linked in a single common result)	Development (1) (2) (3) (4) (5) Relevance (1) (2) (3) (4) (5)		
C9.- Ability to learn and adapt (Ability to learn throughout life, update and adaptability to new situations and challenges)	Development (1) (2) (3) (4) (5) Relevance (1) (2) (3) (4) (5)		
C10.- Flexibility and orientation to change (Ability to understand and appreciate different perspectives of a situation, to adapt and work effectively)	Development (1) (2) (3) (4) (5) Relevance (1) (2) (3) (4) (5)		
C11.- Motivation for achievement (Desire to establish and carry out own objectives, based on the contrast of who I am and what I can contribute in a professional way to reach the set goals)	Development (1) (2) (3) (4) (5) Relevance (1) (2) (3) (4) (5)		
C12.- Commitment to the organization (commitment of the person with the vision, strategy, goals and culture of the organization, institution or company)	Development (1) (2) (3) (4) (5) Relevance (1) (2) (3) (4) (5)		
C13.- Ability to work under pressure (Resistance to stress and self-control of one's emotions in situations of opposition, hostility or provocation)	Development (1) (2) (3) (4) (5) Relevance (1) (2) (3) (4) (5)		

C14.- Conflict resolution and negotiation techniques (<i>Find suitable solutions to the conflicts that have arisen, identifying and studying the problems and possible solutions and alternatives</i>)	Development (1) (2) (3) (4) (5)
	Relevance (1) (2) (3) (4) (5)
C15.- Search for excellence (<i>Assume the need and principle of doing things in the best way possible that is under the idea of development and continuous growth</i>)	Development (1) (2) (3) (4) (5)
	Relevance (1) (2) (3) (4) (5)
C16.- Innovation (<i>Ability to generate ideas, develop them, evaluate them with a feasible criteria and implement them to achieve solutions or improve them in any professional environment</i>)	Development (1) (2) (3) (4) (5)
	Relevance (1) (2) (3) (4) (5)
C17.- Entrepreneurship (<i>Ability to take risks, innovate, be creative and geared towards growth</i>)	Development (1) (2) (3) (4) (5)
	Relevance (1) (2) (3) (4) (5)
C18.- Leadership (<i>To have responsibility and to act as support or guide of others with great communication skills and understanding of the viewpoints of each member of a group</i>)	Development (1) (2) (3) (4) (5)
	Relevance (1) (2) (3) (4) (5)
C19.- Resilience and frustration tolerance (<i>Remaining stable against impediments or unfavorable situations, overcoming and learning from each of them</i>)	Development (1) (2) (3) (4) (5)
	Relevance (1) (2) (3) (4) (5)

Q2. What is your degree of SATISFACTION of the following aspects in regards to entering the job market?

Training during your undergraduate degree to face the current job market						
<i>Weak Satisfaction</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Strong Satisfaction</i>
Complimentary classes offered and/or received during your undergraduate degree						
<i>Weak Satisfaction</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Strong Satisfaction</i>
The specialization of my educational training during my undergraduate degree						
<i>Weak Satisfaction</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Strong Satisfaction</i>
The development of personal and interpersonal competencies						
<i>Weak Satisfaction</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Strong Satisfaction</i>
The development of technical and methodological competencies						
<i>Weak Satisfaction</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Strong Satisfaction</i>
Educational training during undergraduate degree for my professional development						
<i>Weak Satisfaction</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Strong Satisfaction</i>
Educational training during undergraduate degree for my personal development						
<i>Weak Satisfaction</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Strong Satisfaction</i>
Resources and services offered from the university for entering the workforce						
<i>Weak Satisfaction</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Strong Satisfaction</i>
Overall career guidance received during your undergraduate career						
<i>Weak Satisfaction</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Strong Satisfaction</i>
Career guidance offered and/or received to find out different career paths for your undergraduate degree						
<i>Weak Satisfaction</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Strong Satisfaction</i>

Career guidance offered and/or received for different techniques with job hunting						
<i>Weak Satisfaction</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Strong Satisfaction</i>
Understanding different job prospects in your field of study						
<i>Weak Satisfaction</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Strong Satisfaction</i>
Career guidance offered and/or received about possibilities to move internationally for employment						
<i>Weak Satisfaction</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Strong Satisfaction</i>
Career guidance offered and/or received about self-employment						
<i>Weak Satisfaction</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Strong Satisfaction</i>
Career guidance offered and/or received about starting a successful professional career						
<i>Weak Satisfaction</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Strong Satisfaction</i>
Professional experience acquired during your undergraduate degree (i.e. internships)						
<i>Weak Satisfaction</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Strong Satisfaction</i>
Professional/educational experience offered/received abroad (i.e. study abroad)						
<i>Weak Satisfaction</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Strong Satisfaction</i>

INTEREST AND JOB SEARCH

DIRECTIONS: Indicate your response by filling in one of the box to the right of each statement

Q3. What is your main expectation or interest when entering the workforce after you finish your undergraduate degree? <i>(3 options as a maximum)</i>	Q4. When choosing a job, what are the most important aspects for you? <i>(3 options as a maximum)</i>
☐ Continuing my studies ☐ Looking for any jobs ☐ Looking for jobs related to my degree ☐ Studying for an exam for my career ☐ Studying for an exam ☐ Only dedicating time to my family ☐ Take a break to think about myself (without working) ☐ Create my own business ☐ Coordinating studies with jobs ☐ Other. What?	☐ That it is interesting ☐ The opportunities to learn ☐ Having good colleagues ☐ The stability and continuity in the job ☐ A flexible work schedule ☐ Relevant to my studies ☐ Self-employment in my job ☐ That it has a good salary ☐ Other. What?

Q5. Indicate what resources and services that you have used (or plan to use) for finding employment

- ☐ Sending resume to specific companies or organizations
- ☐ Personal contacts (family, friends, etc.)
- ☐ University (work-study, fellowship, scholarship, etc.)
- ☐ Temp agency
- ☐ Social Media (Facebook, Twitter, LinkedIn, etc.)
- ☐ Job search sites (Indeed, Monster, etc.)
- ☐ Others. What? _____

Q6. Rate your interest according to the GEOGRAPHIC AREAS in the process of a job search

	Not at all	Very little	Some	Quite a bit	Very Much
In my city or town	☐	☐	☐	☐	☐
In my state	☐	☐	☐	☐	☐
In others states of the USA	☐	☐	☐	☐	☐
In any country with my native language	☐	☐	☐	☐	☐
In any country independent of the language	☐	☐	☐	☐	☐

Q7. Do you feel ready to tackle the current job market?

- ☐ Not at all ☐ A little bit ☐ Some ☐ Quite a bit ☐ Very much

THANKS FOR YOUR PARTICIPATION!



Nella Facoltà di Pedagogia della Università di Murcia (Spagna) stiamo realizzando una ricerca per approfondire lo studio relativo al processo di transizione al mercato del lavoro tra gli studenti. Il questionario riguarda questioni come formazione universitaria, competenze, esperienza lavorativa e aspettative sulle future opportunità nel mondo del lavoro.

Con questa finalità abbiamo sviluppato il presente questionario ANONIMO. Le informazioni ricavate saranno utilizzate solo a fini di ricerca, quindi ti preghiamo di rispondere nel modo più sincero alle domande proposte. Se hai qualche dubbio, non esitare a chiedere chiarimenti prima di rispondere.

INFORMAZIONI GENERALI

ISTRUZIONI: SEGNA LA TUA RISPOSTA CON UNA X NELLA CASELLA CORRISPONDENTE OPPURE
COMPILANDO LA RISPOSTA

Genere:

- ☐ *Maschio*
☐ *Femmina*

Età:

A che Corso di Laurea sei iscritto-a?

Anno di Corso: _____

Università: _____

Stato lavorativo attuale:

- ☐ Studio a tempo pieno
- ☐ Studio a tempo pieno con qualche lavoro sporadico
- ☐ Studio e lavoro a tempo parziale correlato con tua formazione universitaria
- ☐ Studio e lavoro a tempo parziale non correlato con tua formazione universitaria
- ☐ Studio e lavoro a tempo pieno correlato con tua formazione universitaria
- ☐ Studio e lavoro a tempo pieno non correlato con tua formazione universitaria

Voto medio:

Durante gli studi hai realizzato qualche tirocinio extracurricolare?

- ☐ *Sì*
☐ *No*

ISTRUZIONI: SCEGLI IL NUMERO CHE MEGLIO RAPPRESENTA LA TUA PERCEZIONE RIGUARDO ALLE SEGUENTE QUESTIONI
(1 = PER NULLA; 5 = MOLTO)

D1. Analizza le seguenti competenze valutando quanto siano state SVILUPPATE nel corso del tuo percorso di studio e la loro RILEVANZA nell'inserimento al mercato del lavoro.

COMPETENZE

C1.- Conoscenza di sé stessi (<i>Autoefficacia per realizzare un compito, assumere responsabilità o affrontare le sfide vitali in differenti aree</i>)	Sviluppo	(1) (2) (3) (4) (5)
	Rilevanza	(1) (2) (3) (4) (5)
C2.- Analisi, sintesi e critica (<i>Identificare, semplificare e migliorare la comprensione dei problemi attraverso una ricostruzione critica e creativa della conoscenza</i>)	Sviluppo	(1) (2) (3) (4) (5)
	Rilevanza	(1) (2) (3) (4) (5)
C3.- Organizzare e pianificare (<i>Definire priorità nella realizzazione dei compiti, stabilendo piani di azione mediante utilizzo del tempo, mezzi e risorse</i>)	Sviluppo	(1) (2) (3) (4) (5)
	Rilevanza	(1) (2) (3) (4) (5)
C4.- Abilità di comunicazione (<i>Trasmettere e saper ricevere informazioni in forma chiara e adatta al contesto, in forma orale, scritta, verbale e non verbale</i>)	Sviluppo	(1) (2) (3) (4) (5)
	Rilevanza	(1) (2) (3) (4) (5)
C5.- Responsabilità e perseveranza (<i>Impegno e costanza nel compito realizzato, assumendo le conseguenze derivanti dalle stesse</i>)	Sviluppo	(1) (2) (3) (4) (5)
	Rilevanza	(1) (2) (3) (4) (5)
C6.- Saper prendere decisioni (<i>Relativo al lavoro in forma autonoma, implica l'identificazione e l'analisi dei problemi per intervenire in azioni che facilitano la sua risoluzione e cogliere le opportunità disponibili</i>)	Sviluppo	(1) (2) (3) (4) (5)
	Rilevanza	(1) (2) (3) (4) (5)
C7.- Orientamento alle persone (<i>Attitudine permanente di contare sui bisogni e domande degli altri per offrire un buon servizio</i>)	Sviluppo	(1) (2) (3) (4) (5)
	Rilevanza	(1) (2) (3) (4) (5)
C8.- Lavoro in gruppo e cooperazione (<i>Lavorare in coordinamento con la partecipazione di tutti i membri per raggiungere obiettivi comuni, la divisione dello sforzo è collegato a uno risultato comune</i>)	Sviluppo	(1) (2) (3) (4) (5)
	Rilevanza	(1) (2) (3) (4) (5)
C9.- Capacità all'adattamento e apprendimento (<i>Capacità di apprendere e aggiornarsi e capacità di adattamento a nuove situazioni e sfide</i>)	Sviluppo	(1) (2) (3) (4) (5)
	Rilevanza	(1) (2) (3) (4) (5)
C10.- Flessibilità e adattamento al cambiamento (<i>Capacità di comprendere e apprezzare diverse prospettive di una situazione, di adattarsi e lavorare in modo efficace</i>)	Sviluppo	(1) (2) (3) (4) (5)
	Rilevanza	(1) (2) (3) (4) (5)
C11.- Motivazione alla realizzazione (<i>Desiderio di stabilire e realizzare i propri obiettivi, basato sul contrasto tra chi sono e quello che posso essere professionalmente per raggiungere gli obiettivi fissati</i>)	Sviluppo	(1) (2) (3) (4) (5)
	Rilevanza	(1) (2) (3) (4) (5)
C12.- Impegno con l'organizzazione (<i>Legame e impegno con la visione, strategia, scopi e cultura dell'organizzazione, istituzione o ditta</i>)	Sviluppo	(1) (2) (3) (4) (5)
	Rilevanza	(1) (2) (3) (4) (5)
C13.- Capacità di lavorare sotto pressione (<i>La resistenza allo stress e l'autocontrollo delle proprie emozioni in situazioni di opposizione, ostilità o di provocazione</i>)	Sviluppo	(1) (2) (3) (4) (5)
	Rilevanza	(1) (2) (3) (4) (5)
	Sviluppo	(1) (2) (3) (4) (5)

C14.- Risoluzione dei conflitti e tecniche di negoziazione <i>(Cercare soluzioni adatte ai conflitti riconoscendo e studiando i problemi e le soluzioni alternative possibili)</i>	Rilevanza	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
C15.- Ricerca dell'eccellenza <i>(Assumere il precetto di dare il meglio di sé stessi partendo dall'idea di sviluppo e continua crescita)</i>	Sviluppo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Rilevanza	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
C16.- Innovazione <i>(Capacità di generare idee, svilupparle, valutare criteri di fattibilità e la loro attuazione per realizzare soluzioni o migliorare in qualsiasi campo professionale)</i>	Sviluppo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Rilevanza	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
C17.- Auto-imprenditorialità <i>(Capacità di assumere rischi, innovare ed essere creativi)</i>	Sviluppo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Rilevanza	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
C18.- Leadership <i>(Avere la responsabilità e comportarsi come supporto o guida degli altri, capacità di comunicazione e consapevolezza dei diversi punti di vista)</i>	Sviluppo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Rilevanza	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
C19.- Capacità di resilienza e tolleranza alla frustrazione <i>(Superare le situazioni sfavorevoli e apprendere da ognuna di esse)</i>	Sviluppo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Rilevanza	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

D2. Qual è il grado di SODDISFAZIONE rispetto ai seguenti aspetti che riguardano il tuo processo d'inserimento lavorativo?

La formazione acquisita nella laurea per inserirti nel mercato del lavoro						
<i>Poco soddisfatto</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Molto soddisfatto</i>
La formazione extracurricolare offerta e/o ricevuta						
<i>Poco soddisfatto</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Molto soddisfatto</i>
La specificità della formazione universitaria						
<i>Poco soddisfatto</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Molto soddisfatto</i>
Lo sviluppo delle competenze interpersonali e intrapersonali						
<i>Poco soddisfatto</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Molto soddisfatto</i>
Lo sviluppo delle competenze tecniche e metodologiche						
<i>Poco soddisfatto</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Molto soddisfatto</i>
Influenza della formazione universitaria sul mio sviluppo professionale						
<i>Poco soddisfatto</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Molto soddisfatto</i>
Influenza della formazione universitaria sul mio sviluppo personale						
<i>Poco soddisfatto</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Molto soddisfatto</i>
Le risorse e servizi offerti dalla università per facilitare l'inserimento lavorativo						
<i>Poco soddisfatto</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Molto soddisfatto</i>
L'orientamento professionale ricevuto nel corso della laurea						
<i>Poco soddisfatto</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Molto soddisfatto</i>
L'orientamento professionale offerto e/o ricevuto per conoscere le possibilità lavorative del tuo Corso di Laurea						
<i>Poco soddisfatto</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Molto soddisfatto</i>

L'orientamento professionale offerto e/o ricevuto sulle tecniche di ricerca di lavoro						
<i>Poco soddisfatto</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Molto soddisfatto</i>
L'orientamento professionale offerto e/o ricevuto sulle tecniche di ricerca di lavoro in ambito internazionale						
<i>Poco soddisfatto</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Molto soddisfatto</i>
L'orientamento professionale offerto e/o ricevuto sul lavoro autonomo						
<i>Poco soddisfatto</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Molto soddisfatto</i>
L'orientamento professionale offerto e/o ricevuto per iniziare a gestire la tua carriera professionale						
<i>Poco soddisfatto</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Molto soddisfatto</i>
Informazione riguardo alle prospettive lavorative del tuo Corso di Laurea						
<i>Poco soddisfatto</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Molto soddisfatto</i>
Esperienza professionale acquisita durante la tua formazione universitaria (tirocini curricolari)						
<i>Poco soddisfatto</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Molto soddisfatto</i>
I tirocini offerti e/o trascorsi all'estero						
<i>Poco soddisfatto</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<i>Molto soddisfatto</i>

PREFERENZE E RICERCA DI LAVORO

ISTRUZIONI: SEGNA LA TUA RISPOSTA CON UNA X NELLA CASELLA CORRISPONDENTE (1 = PER NULLA; 5 = MOLTO)

D3. Al termine dei tuoi studi universitari, quali sono le tue principali aspettative e preferenze sul mondo del lavoro? (indica un massimo di <u>3 opzioni</u>, quelle più adatte secondo la tua esperienza) ☐ Proseguire gli studi ☐ Trovare qualsiasi lavoro ☐ Trovare un lavoro specifico alla mia formazione ☐ Preparare un concorso pubblico specifico alla mia formazione ☐ Preparare un qualsiasi concorso pubblico ☐ Dedicarsi a creare una famiglia ☐ Prendersi un periodo per riflettere prima di prendere una decisione ☐ Creare una attività autonoma ☐ Abbinare lavoro e studio ☐ Altro. Indica quale: 	D4. Al momento di scegliere il lavoro, quali dei seguenti aspetti sono più importanti per te? (indica un massimo di <u>3 opzioni</u>, quelle più adatte secondo la tua esperienza) ☐ Che sia interessante ☐ Che mi dia l'opportunità di continuare a imparare ☐ Che ci sia un'atmosfera positiva fra i colleghi ☐ Che ci sia stabilità e continuità del posto di lavoro ☐ Che abbia un orario flessibile ☐ Che sia adeguato alla mia formazione ☐ Che possa svolgere le mie mansioni in modo autonomo ☐ Che abbia un buon stipendio ☐ Altro. Indica quale:
--	---

D5. Indica le risorse e servizi che utilizzeresti (o hai in mente d'utilizzare) per la ricerca di lavoro

- ☐ Inviare il CV (in qualsiasi modalità)
- ☐ Contatti personali (familiari, amici, docenti, colleghi, ecc.)
- ☐ Università (Offerte di lavoro, tirocini extracurricolari)
- ☐ Agenzie di lavoro temporaneo
- ☐ Social Networking (facebook, twitter, linkedin, ecc.)
- ☐ Internet e portali di ricerca di lavoro
- ☐ Altro. Indica quali: _____

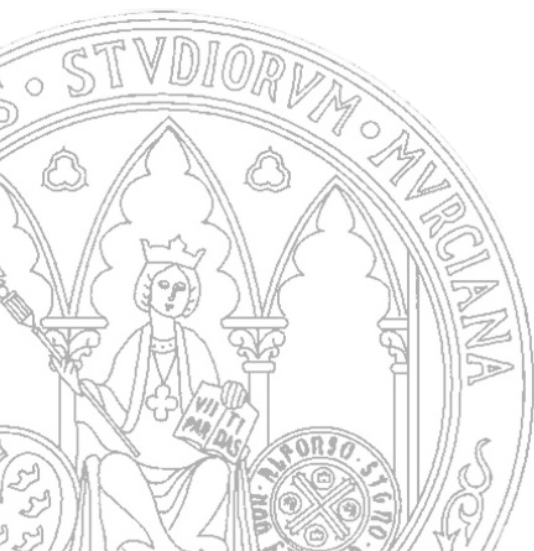
D6. Valuta le diverse zone geografiche dove sei disposto a cercare lavoro

	Mai	Poche volte	A volte	Spesso	Sempre
Nel mio comune o località	☐	☐	☐	☐	☐
Nella mia provincia	☐	☐	☐	☐	☐
In altre province o regioni	☐	☐	☐	☐	☐
In qualsiasi paese dove possa parlare una lingua che già conosco	☐	☐	☐	☐	☐
In qualsiasi paese indipendentemente dalla lingua	☐	☐	☐	☐	☐

D7. Ti senti preparato per affrontare l'inserimento al mercato del lavoro?

☐ Molto poco ☐ Poco ☐ Non molto ☐ Abbastanza ☐ Molto

GRAZIE DELLA TUA DISPONIBILITÀ



Anexo 2: Contribuciones a congresos y jornadas

☒ Comunicaciones:

Núm.	Título	Congreso/Jornada	ISBN
1	La inserción socio-laboral de universitarios mediante Proyectos Profesionales y Vitales compartidos	I Jornadas Doctorales de la Universidad de Murcia (Murcia, 2015)	978-84-608-1387-3
2	Validación de contenido del Cuestionario de Orientación e Inserción Sociolaboral	II Jornadas Doctorales de la Universidad de Murcia (Murcia, 2016)	978-84-608-9778-1
3	Competencias transversales en educación superior: un estudio en la Universidad de Murcia (España) y la Universidad Católica de Córdoba (Argentina)	XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa AIDIPE (Cádiz, 2015)	978-84-686-6914-4
4	Desarrollo de competencias para la inserción laboral desde la visión del universitario: un estudio internacional	II Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE (Madrid, 2019)	978-84-09-12696-5
5	Expectativas y Creencias de Universitarios ante su Proceso de Inserción Sociolaboral	XVIII Congresso Internacional De Formação Para O Trabalho Norte De Portugal-Galiza (Oporto, 2016)	978-989-638-073-1
6	La búsqueda de empleo de los universitarios por zona geográfica durante su proceso de inserción socio-laboral	IV Jornadas Doctorales de la Universidad de Murcia (Murcia, 2018)	978-84-09-09200-0
7	Motivaciones más significativas en la elección de empleo del universitario	V Jornadas Doctorales de la Universidad de Murcia (Murcia, 2019)	--

☒ Ponencias:

Núm.	Título	Congreso/Jornada
1	Programa PPV compartidos: Evaluación de la satisfacción	V Jornadas de Orientación e Intermediación Laboral

Anexo 3. Artículo 10 en evaluación

Artículo 10

Satisfaction of University Students on their Transition to the Workforce: An International Study

Publicación: Martínez-Clares, P. & González-Lorente, C. (En prensa). Satisfaction of University Students on their Transition to the Workforce: An International Study
Studies in Higher Education
Área revista: Education & Educational Research
Posición: 23/243
JCR '19: 1.84 (Q1) / **SJR '19:** 1.89
CiteScore 2019: 3.28

Abstract

Student satisfaction is routinely forgotten when analyzing the transition of university students into the workforce, such as the academic training-career guidance-employability triangle, which is the commonly used theoretical framework to understand this phenomenon. This research aims to validate a satisfaction rating scale through Confirmatory Factor Analysis and SEM methodology and then compare data about satisfaction regarding career guidance using this scale from students at the University of New Haven (USA) and the University of Padua (Italy). Results demonstrate the relevance and adequacy of the satisfaction rating scale, which is an important tool to collect reliable data to improve university services.

Key points

- The design of a valid and reliable measurement scale was created and identifies the satisfaction of university students, the career guidance options offered, and the academic training received to promote their employability.
- The descriptive and inferential analysis of the data shows the divergence between the satisfaction expressed by the students at UNH and UPD.
- Measuring this construct in a consistent, permanent and adequate way through the proposed satisfaction scale can guide higher education institutions to make coherent and pertinent decisions, listening to the assessment of students to take advantage of opportunities to improve.



Mi contribución

Implicación directa en la redacción de todos los apartados que componen el artículo (introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones) junto con una búsqueda bibliográfica en profundidad.

