

**Desarrollo de Competencias desde  
la Enseñanza Universitaria.  
Armonización con la Educación Secundaria y  
el mercado de trabajo,  
desde la Psicología Social de la Educación.**

**Susana Lucas Mangas**

---

Escuela Universitaria de Educación, Universidad de Valladolid,  
Campus Universitario de Palencia

---

**España**

[sulum@psi.uva.es](mailto:sulum@psi.uva.es)

## Resumen

Se aborda un triple reto investigador, y para ello se centra en reflexionar sobre tres cuestiones generales e interrelacionadas acordes con la triple vertiente: 1) ¿cómo desarrollar las competencias que se requieren en las distintas titulaciones universitarias para funcionar adecuadamente tanto como personas en Sociedad como profesionalmente?; 2) ¿qué papel tienen los Centros de Educación Superior –y por lo tanto, los profesionales que pertenecen a la misma- para ayudar a estos titulados a desarrollar estas competencias?; 3) ¿qué tensiones surgen a medida que titulados universitarios, centros de educación superior y de enseñanza secundaria, empresarios y otros agentes de socialización significativos se esfuerzan en alcanzar sus propios objetivos, y cómo se pueden resolver estas tensiones?. Para clarificar hacia donde dirigir la atención y esfuerzo para responder a estas preguntas, se desarrollan unos contenidos y actividades de aprendizaje sobre clarificación de valores-metas laborales, sobre estrategias que faciliten el conocimiento del perfil académico y profesional de las distintas titulaciones y sobre técnicas de búsqueda activa de empleo, desde una perspectiva psicosocial de la educación.

**Palabras Clave:** desarrollo de competencias, enseñanza universitaria; clarificación de valores-metas laborales; perfiles académicos y profesionales.

## **Presentación de la problemática**

### *Oportunidad y relevancia educativa y social del problema planteado*

El artículo III-209 de la Constitución Europea establece que “La Unión y los Estados miembros, teniendo presentes derechos sociales fundamentales como los enunciados en la Carta Social Europea, firmada en Turín el 18 de octubre de 1961, y en la Carta comunitaria de los derechos sociales fundamentales de los trabajadores, de 1989, *tendrán como objetivo el fomento del empleo*, la mejora de las condiciones de vida y de trabajo para hacer posible su equiparación por la vía del progreso, una protección social adecuada, el diálogo social, *el desarrollo de los recursos humanos para conseguir un nivel de empleo elevado y duradero*, y la lucha contra las exclusiones”.

Pues bien, una de las vías para ello, y para dar respuesta a la amplia gama de exigencias que han de afrontar los graduados universitarios en la sociedad del conocimiento que se está construyendo en Europa -que, a su vez, ayuda a la Universidad a conseguir una de las funciones y obligaciones, que es la de que sus alumnos y alumnas se inserten laboralmente- consiste precisamente en el estudio y desarrollo de las Competencias Genéricas y Específicas de los estudiantes, tanto en su preparación de base en niveles educativos previos (como es en la Educación Secundaria) como durante la realización de su formación universitaria.

Por otra parte, en el contexto de creciente preocupación por la mejora de la calidad de enseñanza y de acercamiento de la Universidad a las demandas sociales, se plantea el reto de facilitar la inserción laboral de los estudiantes universitarios, dotando tanto a las instituciones académicas como al alumnado en general, de los instrumentos para llevar a cabo las iniciativas que faciliten a los y las estudiantes su inclusión en el empleo.

Los resultados que se recogen en el Informe Técnico elaborado por Guerra *et al.* (2005), indican, entre otros resultados, que una de las situaciones que pueden estar contribuyendo al abandono y al bajo rendimiento de los estudiantes universitarios de forma genérica, es que exista un desajuste entre la formación recibida en el sistema no universitario y aquella que se estima necesaria en la Universidad para cursar los distintos estudios. La cuestión es si la idea que tienen los estudiantes, y se les transmite en la Educación Secundaria, de enseñar y

aprender en la Universidad coincide con la que tiene el profesorado universitario, y si las expectativas que tienen con relación a la Universidad y el mundo laboral están desenfocadas. Si los estudiantes no terminan de manejar, conocer, comprender (o controlar) cuáles son los requerimientos propios de las tareas que se les pide que desarrollen y cómo se tienen que desenvolver en la Universidad, es fácil que éstos se desmotiven y aparezca en algunos de ellos un sentimiento de insatisfacción con el sistema universitario y consigo mismos, que influya sobre su autoconocimiento (“yo no valgo para esto”) y dificulten su integración académica e incluso social dentro de la Universidad.

Asimismo, la Universidad de Valladolid, junto con otras, ha participado en un Proyecto de investigación I+D, del Ministerio de Ciencia y Tecnología (BS02001-3150), titulado "Conducta Vocacional y Asesoramiento Vocacional de los Estudiantes Universitarios", desarrollado durante cuatro años (entre los años 2001 y 2005) y con participación de investigadores de 12 universidades españolas (Rivas *et. al.*, 2005); algunos de los resultados obtenidos parecen mostrar algunas de las consecuencias que está teniendo la actual sociedad postindustrial y postmoderna, en el sentido de que ésta está incrementando la incertidumbre en las expectativas educativas de los estudiantes universitarios. De hecho, a la vez que éstos manifiestan un alto grado de satisfacción respecto a la formación universitaria que reciben, manifiestan, una gran necesidad de asesoramiento vocacional y profesional, lo que podría ser explicado bien por los citados problemas que manifiestan a la hora de escoger una especialidad (no saben cuál es la especialidad que más les conviene; les falta información sobre las características de las especialidades; desconocen qué es importante tener en cuenta para adoptar este tipo de decisiones) o bien porque utilizan criterios no del todo relevantes en la elección de las asignaturas optativas (Ovejero y Lucas, en prensa).

A su vez, desde los Servicios de Selección de Personal se percibe que es preciso clarificar necesidades y perfiles profesionales fundamentados en las Competencias tal y como se obtiene en la investigación que se realiza y es subvencionada por la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, Ministerio de Educación y Ciencia (EA2006-0086) (Ovejero *et al.*, 2006). La inserción sociolaboral de los estudiantes universitarios es, en definitiva, un contrato o negociación donde a ambas partes debe exigírsele contrapartidas. Pero, como en cualquier otra negociación, cuando el poder está muy desigualmente distribuido entre las dos partes, o existe un desconocimiento de los objetivos de la otra parte, difícilmente se conse-

guirá una negociación aceptada por ambas partes. Es necesario, por tanto, propiciar un mayor grado de interacción y cooperación entre los diversos subsistemas.

### **Fundamentación teórica**

El asesoramiento vocacional es una actividad profesionalizadora relevante a lo largo de todo el ciclo vital de las personas, en interacción continua con los contextos. El enfoque psicosocial desde el que abordamos el conocimiento aplicado a la orientación y asesoramiento vocacional analiza los procesos interactivos que constituyen la acción social y los sistemas históricos y culturales en los que se desarrolla esa acción. Este acercamiento psicosocial crítico, histórico-cultural, nos permite analizar los grandes problemas que actualmente están planteando a la sociedad tanto la globalización neoliberal como la propia postmodernidad, y cómo hacer frente a ellos desde el sistema educativo, desde la comunidad educativa y desde la psicología social de la educación en su contribución a la orientación y asesoramiento vocacional (Ovejero y Lucas, en prensa). La adquisición del conocimiento la concebimos así desde los procedimientos de la práctica discursiva desempeñada a través de la inter-acción de las personas y de los grupos.

Como es bien sabido, en la sociedad actual, la actividad de asesoramiento suele ser más intensa durante el período formativo en el sistema educativo y en los años en los que se producen esos procesos de inserción laboral cada vez más complejos y diversificados. Este contexto requiere de un asesoramiento vocacional que considere con detalle los procesos psicosociales que en esa inserción socio-laboral se producen y que, en buena medida, determinarán un mayor éxito en la misma: la inserción sociolaboral de los jóvenes requiere analizar la situación del mercado laboral y su evolución, estudiar la percepción que los jóvenes tienen sobre la situación educativa y laboral, e identificar los Nuevos Yacimientos de Empleo (Feij, 1998; Feij et al., 1995; Lucas, 2000; Ovejero y Lucas, en prensa; Peiró y Silla, 2003).

Nos encontramos pues ante un proceso de orientación profesional multidimensional que facilita a las personas la madurez en sus proyectos de carrera, referida ésta al grado en el que una persona, en comparación con sus iguales, adopta una actitud ante la decisión vocacional a tomar, actitud basada en el conocimiento, reflexión y valoración planificada de las distintas alternativas; las cuales constituyen sus expectativas, previo análisis de sus valores-

metas, intereses y habilidades e incluyendo en este análisis sus condicionantes personales y sociales.

En definitiva, el desempeño de este rol asignado a la Orientación Profesional requiere que se profundice en los procesos y factores psicosociales que en esa inserción socio-laboral se producen y que, en buena medida, contribuirán a un mayor éxito en la misma cooperando en el desarrollo de la madurez vocacional de las personas -ejerciendo su mayor presión en la transición del sistema educativo al mundo laboral-. Se consideran especialmente los siguientes factores (Lucas, 2006a, 2006b):

1) *Adquisición de conocimiento relevante*: De acuerdo con Fiske y Taylor (1991), en su estudio sobre el conocimiento social de la realidad, se defiende que en la formulación de inferencias sobre la base de unos conocimientos, se pueden aprender formas adecuadas o correctas de realizarlas. Así cuando el alumnado está decidiendo qué asignatura optativa elegir, debería proceder de la siguiente manera: recoger toda la información relevante para su decisión; hacer un muestreo sobre esa información; decidir qué información, entre aquella que ha recogido, es válida para la inferencia; integrar toda la información recogida y seleccionada y realizar propiamente la inferencia. Este planteamiento teórico aporta un argumento clave en la adquisición del conocimiento vocacional, en el sentido de que éste no consiste sólo en detectar información, reconocerla, recuperarla y comprenderla, sino que implica realizar una evaluación de la misma y formular inferencias sobre la base de esa evaluación; inferencias que, por otra parte, son susceptibles de enseñanza y aprendizaje. Se está favoreciendo así un conocimiento menos susceptible de basarse tanto en distorsiones perceptivas y atribuciones ambiguas, como en estereotipos y en prejuicios, al adoptar con mayor probabilidad una determinada decisión con sentido crítico, más coherente con el conocimiento relevante adquirido, más planificadora y autónoma.

Cuando las personas percibimos, no nos conformamos con los datos de que disponemos, sino que, a través de diferentes procesos, inferimos otros datos que no están entre las informaciones de que disponemos. Tal proceso de inferencia es básico, pues es lo que nos ayuda a ajustar la información a nuestros valores-metas, intereses, ideas, actitudes y decisiones manifestadas en forma de acciones concretas. Morales y Moya (1996) y Lucas y Carbonero (2002), indican que existe abundante evidencia empírica que muestra la relación entre la percepción que las personas tienen de sí mismas y sus comportamientos y actitudes; igual-

mente, manifiestan estos autores que la identidad social de las personas está relacionada con sus intereses, aspiraciones, expectativas, comportamientos; de tal forma que si un miembro de un grupo discriminado asume la visión negativa del grupo y desarrolla una visión negativa de sí mismo, es probable que sus aspiraciones profesionales se acomoden a esa visión. Es en este proceso a través del que las personas vamos construyendo nuestros esquemas, proceso en el que cometemos muchos errores y sesgos de considerable importancia. Entre ellos, algunos de los más frecuentes son los siguientes:

- *Sesgo de perseverancia en la creencia*: consiste en persistir en las creencias e ideas previas que las personas nos formamos, a pesar de que exista información que esté argumentando que esas ideas previas no se pueden sostener, aferrándonos a alguna explicación de por qué esa creencia podría ser cierta; es decir, se nos hace difícil desmontar una creencia falsa una vez que construimos un argumento que nos sirve de apoyo para sostener tal creencia. Se ha de tener en cuenta que nuestros patrones de pensamiento y afectos “dictan” en gran medida el conocimiento de nuestras posibilidades. ¿Podemos evitar este sesgo y sus consecuencias? Anderson (1982; Anderson y Sechler, 1986) demostraron experimentalmente que intentar explicar por qué una teoría o creencia opuesta a la nuestra puede ser verdad reduce e incluso elimina el sesgo de la perseverancia de la creencia. Por consiguiente, sería un saludable ejercicio, con uno mismo o con otras personas, el ejercitarnos en explicar por qué una creencia distinta a la nuestra podría ser igualmente cierta, o por qué un valor, meta u objetivo distinto al que en principio mantenemos, podría ser válido en la misma medida que el nuestro.
- *Sesgo de la confianza excesiva*: es la tendencia de las personas a sobrevalorar que estamos en lo cierto en mayor medida de lo que realmente ocurre.
- *Sesgo de confirmación*: consiste en la tendencia de las personas a buscar una información que confirme las ideas previas que construimos y a no tomar en consideración aquélla que pueda contradecirlas. Esto puede ayudar a entender por qué la experiencia por sí sola no conduce a una autoevaluación más realista. Se atiende a lo que interesa y luego se recuerda sólo parte de lo que se atiende, en función también de lo que en principio interesa.

- *Sesgo de la “memoria adaptativa”*: a la hora de recordar, las personas completamos los fragmentos vagos que están disponibles en nuestra memoria con la información que está acorde con los sentimientos e intereses actuales, adaptando los recuerdos a nuestro conocimiento y situación actual.

Por ello, para evitar estos sesgos ¿qué se puede hacer en el desempeño de la función asesora y como personas que afrontan la tarea de tomar decisiones complejas e importantes de forma continuada?: es preciso hacerse conscientes de la necesidad de recoger información completa y relevante relacionada con las decisiones a tomar, a fin de propiciar percepciones más realistas; contrastar y verificar las conclusiones que se sacan para constatar la validez de esta información; separar los hechos de las suposiciones para determinar el fundamento y separar los diversos aspectos de lo que se está percibiendo, por ejemplo: separar el aspecto externo del desempeño. Con relación a esta última estrategia educativa, Bueno y Segura (2000) se cuestionan la forma en que la pobreza y la conducta desviada, intuida o deducida por el aspecto externo de las personas, influyen en la discriminación de unas personas de diversas razas en una situación de búsqueda de empleo, y sacan algunas conclusiones de cara a la posible intervención psicosocial con minorías étnicas: es fundamental trabajar con las minorías étnicas modificando hábitos y actitudes que para ellas pueden resultar absolutamente normales, dadas las experiencias de socialización que han vivido, pero que se convierten en cauces de rechazo cuando intentan un camino de integración socio-laboral; por otro lado, es imprescindible potenciar experiencias positivas desconfirmadoras de los estereotipos étnicos, fomentando además su generalización a través de la divulgación de esas experiencias positivas.

También resulta relevante atender a las explicaciones que da el alumnado sobre sus éxitos y fracasos, teniendo como referencia la teoría atribucional de Weiner (1986), La atribución de causalidad y el conocimiento que cada persona tiene sobre su capacidad (autoeficacia) para llevar a cabo sus proyectos, pueden interaccionar en la construcción del Desarrollo de Competencias. Por tanto, se pueden tomar medidas educativas, aplicadas al área, que ayuden a evitar esos errores y sesgos en las atribuciones de causalidad que desmotiven al alumnado en el desarrollo de sus competencias, en general, y en su motivación por la calidad, en particular (Lucas, 2006a; Lucas y Carbonero, 2002 y Lucas, 1996-1999).



Todas estas estrategias educativas de interés para el desempeño eficaz de la función Asesora, son importantes porque la adquisición del conocimiento no consiste sólo en detectar información, reconocerla, recuperarla y comprenderla, sino que implica también integrarla, evaluarla y seleccionarla; favoreciendo un conocimiento menos susceptible de basarnos las personas en sesgos perceptivos, atribuciones ambiguas y en estereotipos; se estará contribuyendo así a facilitar la adquisición de actitudes, sobre las que se pasa a profundizar.

2) *Adquisición de actitudes planificadoras, autónomas y emprendedoras*: La tarea orientadora requiere enseñar al alumnado a combinar y establecer relaciones entre fuentes de información válidas y adecuadas. ¿Cómo?, procurando presentar criterios relevantes y específicos de una forma clara, que ayude al alumnado a controlar y manejar la información y a evitar actitudes de desmotivación ante la complejidad y volumen de la misma. Si esta tarea no se realiza, los estudiantes tendrán dificultades para contemplar la información adecuadamente y no podrán tomar decisiones maduras en un contexto determinado, quedándose paralizados ante la cantidad de información que reciben. Se deriva, a su vez, la necesidad de compartir y contrastar con los compañeros y/u otros agentes de socialización significativos, esa combinación de información que los estudiantes realizan sobre las opciones a las que pueden acceder.

Partiendo de esta premisa y de que la principal finalidad de medición de actitudes es predecir las acciones, qué es lo que mediatiza las relaciones entre la actitud y la conducta. Y aunque el vínculo entre ambas no es directo, se puede predecir su relación teniendo presentes las teorías que contribuyen a explicar cómo intervenir:

- La conducta se concibe como el producto final de un proceso racional y deliberado de toma de decisiones, producto al que la persona ha de llegar después de varios pasos secuenciados. Así, una vez que se despierta la necesidad de tomar una decisión y se activa la información relevante, el paso siguiente sería planificar, sopesando y valorando cada opción hasta seleccionar el modo óptimo de poner en práctica esa decisión (teoría de “la acción razonada” de Azjen y Fishbein, 1980).
- Es muy importante también tener en cuenta en todo este proceso que las personas se sientan capaces de realizar esa decisión (teoría de “la acción planificada” de Azjen, 1991).

- Esa información que se trabaja de forma secuenciada con el alumnado hace que aparezca en su mente más fácilmente, atrape su atención e influya en sus percepciones, facilitando juicios de actitud coherente con esa información relevante (“modelo de procesamiento espontáneo” de Fazio, 1993).
- Petty y Wegener (1997), se centran en los procesos responsables del cambio de actitud cuando se recibe un mensaje así como en la fuerza de las actitudes que resultan de tales procesos. Estos autores entienden que cuando se recibe un mensaje se puede tanto analizarlo racionalmente como procesarlo de forma casi automática, guiándose en este caso por información no relevante al tema que ocupe. Dos son las principales estrategias de que las personas disponemos para decidir si aceptar o no el mensaje: ruta central o ruta periférica. La ruta central se da cuando los receptores de esa información dedican tiempo y esfuerzo en evaluar críticamente el contenido del mensaje. Esto es, se analizan detenidamente los argumentos presentados, se evalúan las posibles consecuencias que implican estos argumentos, se pone todo esto en relación con los conocimientos previos sobre el tema objeto de actitud y se relaciona este conocimiento con los argumentos que contiene el mensaje. La ruta periférica incluye procesos de persuasión no basados en el pensamiento relevante sobre el problema, las actitudes se basan en criterios externos al mensaje, como el atractivo de la fuente de información, los estereotipos asociados al tema objeto de actitud, o las recompensas asociadas con una particular posición actitudinal. De donde podemos deducir que cuando se adquiere conocimiento, las actitudes de las personas dependen del análisis laborioso y esforzado de toda la información relevante. Sin embargo, cuando es baja la adquisición de ese conocimiento, sus actitudes dependen del análisis menos exhaustivo y esforzado de esa información o de la evaluación exhaustiva de menos información.
- Se ha de tener presente también la relación entre estereotipo y actitud (como postula el modelo teórico de la disociación, revisado por Morales y Moya, 1996). La implicación educativa más destacada de este modelo es que la respuesta de las personas ante un grupo estereotipado (como puede ser un perfil académico y profesional) se basa en el estereotipo y, por ello, es uniforme en situaciones de interacción cotidiana. Y sólo cuando las personas dedican tiempo al análisis de información relevante y tienen motivación o interés suficiente, su actitud personal prevalecerá sobre el estereotipo e inhibirá las respuestas automáticas que, de otra forma, se producirían.

Estamos generando así actitudes que dispongan hacia acciones congruentes con las mismas. En coherencia con estas teorías, Stewart (1995) observa que cuando se enseña al alumnado a dividir la tarea vocacional en subtareas, se incrementan las expectativas de control y la tendencia a autorresponsabilizarse de los propios logros; lo cual supone un ajuste del nivel de aspiración. De esta manera, señala Stewart, se está enseñando al alumnado a resolver problemas, a clarificar y conseguir objetivos con la consiguiente importancia que esto tiene para guiar las actitudes, las acciones y persistir en las mismas.

En suma, son muchas las teorías que destacan la importancia de revisar el proceso que se sigue hasta llegar a una toma de decisión concreta. La adquisición y desarrollo de una actitud planificadora en una decisión requiere el desarrollo de estrategias cognitivas y afectivas de valoración e integración de la información que el alumnado ha trabajado previamente, de evaluación de las implicaciones que tienen para el alumnado las distintas opciones y de compromiso con la elección a realizar. Esta evaluación de la información es preciso realizarla de forma individual y también compartida con personas que son significativas para quienes han de decidir o con personas que puedan ejercer algún tipo de presión en el momento de seleccionar o comprometerse con la decisión tomada (grupo de iguales, padres y madres, profesorado, etc.).

Tiene gran importancia este argumento porque lo que predice con más fuerza las destrezas para tomar decisiones autónomas es la actitud planificadora y autónoma que se adopte ante esta toma de decisión (Luzzo, 1994); e igualmente, lo que predice con más fuerza las habilidades de madurez en la toma de decisión vocacional son las actitudes ante esa toma de decisiones (Luzzo, 1995). De donde se deriva la importancia de desarrollar competencias necesarias para el logro de este cometido. En coherencia, las herramientas de orientación propuestas han de facilitar el aprendizaje de buscar y a utilizar (manejar) información, de leer, de procesar esa información, de valorarla, de interpretarla críticamente, de integrarla, y de compartirla con los agentes de socialización significativos, para poder tomar decisiones planificadas, autónomas y con sentido crítico.

Actitudes como son el autoconocimiento realista y positivo sobre los valores-metas; intereses y competencias; el interés por trabajar y por aprender; el valor que se concede al trabajo; el conocimiento relevante de las distintas opciones formativo-profesionales y de

cómo acceder a ellas; la motivación, disponibilidad y dedicación a la búsqueda activa de empleo; la actitud planificadora, autónoma y emprendedora en la toma de decisiones, entre otras son necesarias. Resulta esencial mantener un criterio relevante de intervención que es el evitar ofrecer diferentes oportunidades a las personas en la adquisición de estas actitudes, en función de la cultura, de tener algún tipo de discapacidad, o de cualquier otra característica periférica, no relevante; esta diferenciación de oportunidades se convertiría en una forma de distinción social, en una forma de exclusión.

3) *Formación en competencias genéricas*: necesarias como personas en sociedad y en las distintas profesiones -tal y como se recoge en el centro de estudios a nivel europeo (Teichler, 2000), así como en el consenso alcanzado por el Proyecto Tuning Educational Structures in Europe (González y Wagenaar, 2003) en el marco general del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Formación Superior-: Resolución de problemas; Toma de decisiones; Capacidad de gestión de la información; Comunicación oral y escrita; Capacidad de análisis y síntesis; Trabajo en equipo; Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar; Habilidades en las relaciones interpersonales; Reconocimiento a la diversidad y a la multiculturalidad; Razonamiento crítico; Compromiso ético; Capacidad de organización y planificación; Aprendizaje autónomo; Liderazgo; Creatividad; Conocimiento de otras culturas y costumbres; Iniciativa y espíritu emprendedor; Motivación por la calidad; Sensibilidad hacia temas medioambientales. Otra de las competencias genéricas, comunes y necesarias para la inserción sociolaboral de las personas en las distintas profesiones, es la búsqueda activa de empleo (Lucas, 2006b).

Competencias que son esenciales porque, como afirma Castells (2001), el analfabetismo funcional desencadena mecanismos de desempleo, pobreza y en definitiva, exclusión social, en una sociedad que se basa cada vez más en una capacidad mínima de decodificar el lenguaje, convirtiéndose así éste en un obstáculo para la inserción socio-laboral de las personas. En este mismo sentido es oportuno reflexionar sobre la necesidad, tanto desde el sistema educativo, como desde otros ámbitos, de una orientación profesional y una psicología más abiertas que utilicen un concepto más creativo de inteligencia que el de Cociente Intelectual, como señalan Ovejero (2004), Gardner (2001) y Goleman (1996); de forma que, a la vez que se amplían las aptitudes y capacidades personales que definen y seleccionan a las personas como “inteligentes”, se contribuya a la creación y fomento de tales competencias.

4) *Formación en competencias específicas*: que se pueden adquirir a través de la formación y de la experiencia laboral. Una situación paradójica, relacionada con este factor, y a la que se ven expuestas muchas personas, hace referencia a que si éstas dejan su formación para ponerse a trabajar, se encontrarán con unos niveles muy bajos de formación, convirtiéndose así en “capital humano” menos competitivo en un mercado laboral que exige un cada vez más alto y acelerado nivel de titulación y de conocimientos.

5) *Otros factores laborales*: como puede ser la situación actual que tiene una persona en relación al mercado de trabajo, el conocimiento que tiene del mismo, de su evolución y de la búsqueda de oportunidades; la percepción que esa persona tiene sobre la situación educativa y laboral; la identificación de los Nuevos Yacimientos de Empleo.

6) *Otros condicionantes sociales*: como los ingresos familiares, o la existencia de enfermedades, dependencias o discapacidades, u otra situación de riesgo de exclusión.

Todos estos factores que contribuyen a construir el desarrollo de carrera con las personas y con los distintos colectivos, servirán de referencia en las Acciones de Orientación. Así de los resultados obtenidos en Lucas (1996-1999); Lucas y Carbonero (2002 y 2003); Ovejero y Lucas (en prensa), podemos concluir lo importante que para los estudiantes sería que, en el desempeño de la función asesora por parte de los distintos agentes sociales, se les ayudara a adquirir un conocimiento realista y positivo de sí mismos y de sus posibilidades (competencias, valores-metas e intereses) y se les facilitara una mejor adquisición del conocimiento sobre el actual entorno social, académico y profesional, lo que les sería de gran ayuda a la hora de tomar ciertas decisiones sobre su actividad académica y profesional que, a la larga, les será de mucho valor para su inclusión en el empleo y para su madurez vocacional a lo largo de la vida.

En coherencia, para poder implantar el modelo de enseñanza-aprendizaje que va ligado al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la Universidad, se considera imprescindible que se forme a los estudiantes en la Enseñanza Secundaria en esta dirección, haciéndoles responsables de su propio aprendizaje. Para ello, aquí se desarrollan algunas de las estrategias y técnicas que pueden facilitar el Conocimiento de los Perfiles Profesionales y Académicos de las distintas titulaciones. Conocimiento que adquirirán los estudiantes, además de detectando la información relevante, reconociéndola, gestionándola, recuperándola y com-

prendiéndola, integrándola, evaluándola, seleccionándola y compartiéndola con agentes de socialización significativos. Adquisición de conocimiento que se realizará sobre los valores-metas, sobre los itinerarios a seguir para desarrollar los intereses y las competencias genéricas y específicas y, sobre cómo acceder al desarrollo de estos itinerarios y competencias a través también de su inclusión en el mercado laboral.

## **Objetivos**

La inserción laboral de los titulados universitarios es una de las inquietudes esenciales de las instituciones educativas que buscan mejorar su calidad estrechando lazos con las demandas sociales.

Existe un grupo de alumnado que lo tiene claro, dicho de forma más técnica que tiene un alto grado de definición de su proyecto de carrera. Sin embargo esto no es lo habitual, con bastante frecuencia el final de carrera coincide con un periodo de incertidumbre en el que no se sabe muy bien a dónde dirigirse, bien por desconocimiento de las salidas formativas y profesionales, bien debido a que los cambios en el ámbito de trabajo se producen cada vez más deprisa.

La formación de un estudiante universitario no concluye con la consecución una titulación concreta, sino que debe completarse con la orientación para el acceso al mercado de trabajo. Con esta finalidad, se intenta dar respuestas a estas necesidades, para así favorecer, con la información que se comparta, el tránsito a la vida profesional de los distintos titulados.

El material que se elabora, se concibe como una guía práctica que pretende ilustrar y asesorar sobre cuestiones fundamentales relacionadas con la inserción laboral de los distintos titulados universitarios. En coherencia, el objetivo de facilitar la inserción laboral de los estudiantes Universitarios requiere que éstos adquieran un conocimiento realista y positivo de sí mismos y de sus posibilidades (valores-metas, intereses y competencias); analicen la situación del mercado laboral y su evolución relacionada con las distintas titulaciones, que estudien las opciones formativas y laborales que tienen a su alcance, identifiquen los Nuevos Yacimientos de Empleo y planifiquen la búsqueda activa de empleo.

Con el Formato de Guía de Orientación se pretende pues que los estudiantes adquieran los siguientes objetivos:

1. Ser capaces de trazar y diseñar un plan de desarrollo profesional, según el nivel formativo, competencias, intereses, valores y metas profesionales.
2. Conocer cuáles son los medios de inserción sociolaboral, las vías más comunes para entrar en contacto con los diferentes puestos de trabajo.
3. Valorar y despertar la capacidad del autoempleo como otra vía de inserción profesional alternativa y/o complementaria al empleo por cuenta ajena.

Para facilitar el logro de estos objetivos se estructuran los contenidos en el siguiente guión de referencia que se desarrolla a continuación ejemplificando algunas de las Acciones de Orientación desarrolladas desde la Enseñanza Universitaria, armonizadas con la Educación Secundaria, con ámbitos de educación no reglados y con el mercado de trabajo.

## **Desarrollo**

*¿Qué conozco acerca de mis valores y metas laborales?*

### *a) Introducción teórica de la actividad*

En esta sociedad que se está construyendo, las personas a lo largo de nuestro ciclo vital, en nuestra percepción-interpretación de la realidad en la que nos encontramos inmersas, no podemos aceptar acríticamente los valores, objetivos y metas. En coherencia con este referente básico, y con relación a la adquisición del conocimiento de los mismos, es fundamental ofrecer criterios de análisis y reflexión sobre ellos, con el apoyo de Inventarios de Valores y Metas existentes. Para el análisis y reflexión de los Valores y Metas, se ilustra la siguiente práctica, en la que se toma como referencia las aportaciones de Harrington y O Shea (1993) y la relación de valores laborales y metas puesta de manifiesto por el Grupo *MOW International Research Team* (1987), señalando que ambas variables son útiles para comprender por qué las personas trabajan. Los valores identifican las razones básicas de por qué las personas trabajan (por ej.: por status, prestigio, ingresos, servir a la sociedad, realización personal, contactos interpersonales, mantenerse ocupado); mientras que las metas u

objetivos se refieren a la importancia que tienen para las personas determinados aspectos del trabajo (que sea interesante, el ajuste de habilidades-requerimientos del puesto, variedad, autonomía, oportunidades de aprender cosas nuevas). Ambos son aspectos imprescindibles para que las personas destinatarias clarifiquen lo que consideran que merece la pena.

Es preciso entonces situar a estas personas destinatarias en una posición de aprendizaje para que comprendan lo que significan estos valores y metas, que agrupen y establezcan relación entre ellos, facilitar que esquematicen las ventajas e inconvenientes que estos valores les aportarían y, finalmente, establezcan y expliquen el orden de importancia que tiene cada valor-meta para cada alumno y alumna. Siguiendo este proceso de elaboración de la información, estamos facilitando que el alumnado construya una representación social sobre el trabajo menos influenciado por estereotipos u otros errores o sesgos de información y por lo tanto adopte una actitud autónoma basada en la adquisición de un conocimiento relevante y con sentido crítico.

También se han de contrastar y compartir en grupo las reflexiones individuales. El trabajo en grupo estimula la exploración vocacional y refuerza la confianza (Hutchinson, Freeman y Quick, 1996) e influye positivamente en la actitud y disponibilidad vocacional (Tepavac, 1991).

### *b) Procedimiento*

- *Introducción para el alumnado*

Para poder construir el proyecto personal de estudios y profesiones es preciso distinguir, en primer lugar, qué es lo que se considera más importante, lo que más se valora, se aprecia y por qué. Por lo tanto, los valores y metas que se priorizan van a influir en la decisión que se tome.

Las personas, niños, jóvenes y adultos, se preguntan a veces qué les gustaría conseguir en su vida, qué es lo que les produce satisfacción. Con esta actividad se va a despertar esa parte de curiosidad sobre lo que se espera en la vida, en el trabajo, sobre lo que da satisfacción académica y profesional; es decir, sobre cuáles son los valores–metas que individualmente tiene cada persona con relación al trabajo.



- *Objetivos:*
  - Avanzar en la configuración de la propia identidad de los estudiantes y en la elaboración de una imagen ajustada y positiva de sí mismos y de sus posibilidades vocacionales.
  - Elaborar criterios de valor que sirvan de base a los estudiantes para tomar decisiones personales y analizar críticamente el mundo que les rodea y su comportamiento.
  - Identificar los valores y metas laborales más satisfactorios del alumnado.
  
- *Conceptos (saber):*
  - Distinción de los valores–metas existentes en relación con el trabajo.
  - Descripción de los valores–metas más satisfactorios.
  
- *Procedimientos (saber hacer):*
  - Obtención y análisis de la información sobre los valores–metas.
  - Elaboración y comunicación de la información.
  - Formulación de los propios valores y metas.
  
- *Actitudes (querer saber y querer hacer):*
  - Autoanálisis y aceptación de uno mismo.
  - Sentido crítico y de la responsabilidad ante los valores–metas laborales.
  - Cultivo de la atención hacia lo que el alumnado considera que merece la pena.

- *Desarrollo de la actividad y metodología*

La actividad que vais a realizar os permitirá reflexionar sobre lo que esperáis o lo que os motivaría en vuestro futuro formativo y laboral.

“A continuación, se entrega al alumnado individualmente la siguiente Red de Valores, con las instrucciones correspondientes: Lee la lista de valores que se describe a continuación. Luego, en grupos pequeños de seis alumnos y/o alumnas, y durante 20 minutos, vais lanzando ideas sobre lo que significan para cada uno de vosotros/as estos valores, los discutís y anotáis (nombraréis una persona que desempeñe el rol de secretaria que vaya tomando nota de las ideas aportadas y una persona que coordine la discusión); podéis incluir otros que consideréis importantes y que no están reflejados. Después se realizará una puesta en común en la cual el profesor/a escribirá en la pizarra las ideas aportadas por vosotros/as, y se podrá contrastar los diferentes significados que dais a cada valor. A continuación podéis realizar un análisis individual de las ventajas e inconvenientes de estos valores para finalizar puntuando de 1 a 12 en función de la importancia que tienen para vosotros/as estos valores y metas laborales (ver Figura 1).

Lista de valores–metas laborales (Harrington O’Shea, 1993; MOW International Research Team, 1987).	¿Qué significan para vosotros y vosotras? ¿Ventajas e inconvenientes de cada uno? (Trabajo grupal).	Puntúa de 1 a 12 según su impor- tancia para ti. (Trabajo individual).
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prestigio</li> <li>2. Estatus</li> <li>3. Ingresos</li> <li>4. Servir a la sociedad</li> <li>5. Realización personal</li> <li>6. Relaciones con otras perso- nas</li> <li>7. Mantenerse ocupado</li> <li>8. Estabilidad en el empleo</li> <li>9. Variedad</li> <li>10. Autonomía</li> <li>11. Riesgo</li> <li>12. Oportunidades de aprender cosas nuevas</li> </ol>		

**Figura 1. Guía de apoyo para el alumnado: Conociendo nuestros valores y metas.**

Se aporta una primera Guía de Apoyo, una Hoja-Resumen para el alumnado (ver Figura 2).

Los cuatro valores–metas siguientes son importantes para mí porque...
...
...
Rechazo los siguientes valores–metas porque...
...
...
Por lo tanto, creo que para mi futuro académico y profesional, merece la pena...
...
...

**Figura 2. Guía de apoyo para el alumnado. Hoja–Resumen.**

En el análisis que realicen los estudiantes destinatarios en esta Guía sobre sus valores-metas es importante ayudarles a comunicar un pensamiento maduro:

*\*“Creo que merece la pena.....”;*

*\* En vez de “creo que no merece la pena nada”.*

Una segunda Guía de Apoyo, con el fin de ayudar a las personas participantes a que se familiaricen con estos valores-metas; se entregan unas orientaciones que pueden ayudar a centrar ese intercambio de evocaciones, poniendo ejemplos sobre lo que significa cada uno de ellos (ver Figura 3).

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Prestigio (Reconocimiento por sus logros profesionales y personales).</li><li>2. Estatus (Posición social y económica).</li><li>3. Ingresos (Conseguir dinero a través del trabajo; satisfacción por ganarlo y cuánto más mejor, no como medio necesario para sobrevivir).</li><li>4. Servir a la sociedad (Apoyar y ayudar a las personas y grupos).</li><li>5. Realización personal (Llegar a ser aquello de lo que se es capaz y gusta, desarrollar en el trabajo el propio potencial).</li><li>6. Relaciones con otras personas (Estar en contacto con gente, trabajar con un grupo, atender a personas, depender en gran medida de ellas).</li><li>7. Mantenerse ocupado (Realizar cualquier tipo de actividad, tener algo que hacer, da lo mismo el qué).</li><li>8. Estabilidad en el empleo (Seguridad, tanto en el ámbito económico como tener un trabajo del que es poco probable que te despidan).</li><li>9. Variedad (Realizar funciones y tareas muy diferentes en el puesto de trabajo, no repetitivas).</li><li>10. Autonomía (Poder participar en las decisiones, tener independencia en el puesto de trabajo).</li><li>11. Riesgo (Trabajo que implique tomar grandes riesgos físicos o de otro carácter).</li><li>12. Oportunidades de aprender cosas nuevas (Que el trabajo permita utilizar la imaginación, la creatividad, buscar alternativas de solución).</li></ol> |
|---|

**Figura 3. Guía de Apoyo.**

- *Recursos de apoyo:*
  - Guía de apoyo para el alumnado. Conociendo nuestros valores y metas.
  - Guía de apoyo para el alumnado. Hoja–Resumen.
  - Guía de apoyo para el profesorado, tutor o tutora.
  - Papel, bolígrafo y pizarra.
  
- *Notas de evaluación de la actividad:*
  - Grado de conciencia que tiene el alumnado sobre los propios valores y metas.
  - Razonamiento que sigue el alumnado para establecer sus prioridades.
  - ¿El significado que tiene el trabajo para las personas se concibe sólo en términos de motivadores del entorno laboral o son motivadores también otros valores y objetivos relacionados con el contenido de la tarea?.
  - Cómo se organizan realizando el trabajo en grupo. Este criterio de evaluación sólo para el alumnado que realiza la práctica en clase.
  
- *Reflexiones que realiza el alumnado a través de esta actividad:*

Esta actividad se ha aplicado en distintos contextos educativos y comunitarios con distintos colectivos, incluida su implementación desde la enseñanza universitaria (Lucas, 2006a) y, a través del análisis del discurso que se realiza sobre los repertorios argumentativos de las diversas personas destinatarias, siguiendo las enseñanzas de Iñiguez (2003), se observa cómo éstas encaran las conversaciones, cómo definen los prioridades de los valores y metas laborales y qué significado dan a los mismos, se observa como denominador común que son importantes los cambios que experimentan las personas destinatarias sobre el valor que dan al trabajo después de la reflexión y la discusión en grupo. A través de esta actividad: las personas destinatarias presentan muchos sesgos perceptivos, estereotipos y prejuicios, cuando enca-

ran la acción de dar significado a los distintos valores y metas. Igualmente, profesorado y/o tutores/as valoran positivamente esta actividad al observar contradicciones en los estudiantes cuando manifiestan lo que merece la pena para ellos; pues tienen la tendencia a señalar en un primer momento especialmente los siguientes valores como los más accesibles en su mente: buen sueldo, estabilidad, mantenerse ocupado y estatus; los estudiantes confunden el prestigio con el estatus y consideran como desventaja de adquirir prestigio en el desempeño laboral, la adopción de una actitud prepotente, con las consecuencias negativas que puede este conocimiento conllevar en el desarrollo de la motivación por la calidad y en el compromiso ético. En un primer momento, parece que los demás valores pasan a un segundo plano. También estos valores entran en contradicción con algunas experiencias laborales que han tenido o que están dispuestas a tener las personas destinatarias de esta práctica discursiva. Asimismo, buscando los juegos de oposiciones en el desarrollo de sus narrativas se hacen patentes diversas polaridades de manera implícita o explícita (por ejemplo, dependencia/autonomía). Los resultados obtenidos apoyan la relevancia de dedicar espacio y tiempo a reflexionar y compartir estos valores y objetivos sobre su futuro adulto y activo, ya que facilita al alumnado el tener un orden de prioridades más claro y más autónomo y una mayor motivación por la calidad en el trabajo y por el compromiso ético.

Se ha aplicado desde el desarrollo de la Iniciativa Comunitaria Youthstart durante cuatro años (Lucas, 1996-1999) destinada a favorecer la integración socio-laboral de jóvenes comprendidos entre 16 y 20 años que no poseen cualificación suficiente para acceder a un puesto de trabajo; jóvenes desescolarizados sin Graduado en Educación Secundaria o, en su caso, Graduado Escolar y/o importantes lagunas sociales y culturales; y Jóvenes ubicados en contextos socio-económicos difíciles, con experiencias de frustración en el ámbito escolar y en riesgo de exclusión social; desde la Educación Secundaria, a través del desarrollo de la Tesis Doctoral de Lucas (Lucas y Carbonero, 2002); desde la enseñanza universitaria como contenido y actividades de aprendizaje en distintas titulaciones (Lucas, 2006a), y desde proyectos de investigación como el de Sanpedro (2005), entre otros.

*Conocimiento de los itinerarios académicos y profesionales de las personas tituladas universitarias*

*a) Objetivos*

Se hace patente, como ya se ha señalado, la necesidad de crear mecanismos de colaboración conjuntos, tanto entre el ámbito de la orientación y el ámbito laboral, como entre el profesorado de las distintas disciplinas, especialmente entre la Enseñanza Universitaria y la Educación Secundaria. En esta dirección se pretende orientar algunos de los objetivos y contenidos que se plantean en las Iniciativas que se desarrollan desde la labor docente para fomentar la construcción de competencias con el alumnado universitario:

1. Estudiar las opciones, competencias e itinerarios académicos y profesionales de los estudiantes de las Titulaciones de Educación Social, Ciencias del Trabajo y Relaciones Laborales, a lo largo de su carrera universitaria.
2. Analizar el rol que desempeñan las diversas competencias genéricas y específicas en las diferentes áreas de estudio y trabajo, en las distintas asignaturas y su relación con las funciones y tareas a desempeñar en los distintos ámbitos profesionales, en el desarrollo de carrera de las personas tituladas en Educación Social, Ciencias del Trabajo y Relaciones Laborales.
3. Facilitar una mejor adquisición del conocimiento sobre el actual entorno social, académico y profesional, lo que les sería de gran ayuda para atenuar el fracaso académico y a la hora de tomar ciertas decisiones académicas que, a la larga, les será también de mucho valor para el momento de su transición al mundo laboral.

De esta manera, el logro de estos objetivos permitirá a los Centros Universitarios, adecuar los contenidos formativos, y en todo caso, ofrecer las especializaciones precisas, bien a través de asignaturas optativas, o bien a través de programas o cursos de especialización o postgrado con mayor carga lectiva, así como incluir las prácticas, tanto internas como sobre todo externas, más adecuadas a la hora de facilitar una adecuada inserción laboral.

*b) Desarrollo de la actividad*

La Aplicación se realizó en dentro del marco Proyecto de investigación I+D, del Ministerio de Ciencia y Tecnología (BS02001-3150) titulado "Conducta Vocacional y Asesoramiento Vocacional de los Estudiantes Universitarios", desarrollado durante cuatro años (entre los años 2001 y 2005), entre los meses de Febrero y Marzo del 2005. Se realizó a cargo de los investigadores en sus respectivas universidades, tras la preparación oportuna de los Colaboradores de Investigación y la actuación individualizada en términos de entrevista con los estudiantes. Es de destacar el alto grado de motivación que los Colaboradores manifestaron ante esta experiencia evaluadora de su propia conducta vocacional, y su traslado a la de otros estudiantes de diferentes carreras, que ellos mismos aportaron como fuente de datos. Del procedimiento seguido se puede inferir que esta modalidad de intervención, siendo costosa por el Plan de Formación en Seminarios seguido, fue eficaz para los objetivos de esta fase.

De acuerdo con los objetivos a alcanzar y las metas que dirigieron este trabajo, se define una herramienta a utilizar en la que se estructuran los contenidos en el siguiente guión de referencia, partiendo de los conocimientos previamente adquiridos sobre las necesidades prioritarias para construir el desarrollo de competencias y atenuar el fracaso académico, estudiadas previamente (Guerra *et. al.*, 2005; Rivas *et al.*, 2005). Conocimientos sobre los que se intenta profundizar y adaptar a los objetivos establecidos en estas Iniciativas que se presentan:

- En un primer momento se realiza un Estudio sobre el Perfil Académico y Profesional de cada una de las titulaciones: Educación Social, Ciencias del Trabajo y Relaciones Laborales, que se entrega al alumnado destinatario de la docencia y que sirve de referencia para que, en la estructuración que se realiza en cada uno de los objetivos y contenidos temáticos, pueda en relacionar la adquisición de conocimientos a través de sus objetivos y contenidos- con la funcionalidad de los mismos en los ámbitos profesionales a los que pueden acceder y su conexión también con los objetivos y contenidos de otras asignaturas. Relevancia de este Estudio:

1º) Utilización para el logro de los objetivos de las asignaturas que imparta el profesorado en las titulaciones de Educación Social, Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo.

2º) Utilización, tanto por parte del Equipo Directivo de los Centros Universitarios en los que se realiza el Estudio, como en los Servicios de Información y Orientación al Estudiante de la Universidad, (Servicio de Formación y Empleo de la Fundación General de la Universidad,...), en las acciones de información y Orientación a los estudiantes de Educación Secundaria y a quienes comiencen y desarrollen su carrera universitaria.

- Posteriormente, se elabora un Dossier que se entrega al alumnado en formato de Guía, con relevancia de aplicación tanto en:

1) Las V Jornadas de Educación 2006: “La Educación ante los Retos Sociales”, organizadas por la Escuela Universitaria de Educación de Palencia y celebradas los días 17 y 19 de mayo, con la Conferencia: “Itinerarios académicos y profesionales de la Diplomatura de Educación Social.

2) Jornada sobre Oportunidades de Inserción Laboral de los Titulados en Ciencias del Trabajo y en Relaciones Laborales. Celebrada en Palencia y organizada por la Facultad de Ciencias del Trabajo en colaboración con el Departamento de Organización de Empresas y Comercialización e Investigación de Mercados (CIM), el día 7 de marzo de 2006, con la Conferencia: “Itinerarios académicos y profesionales de los titulados en Ciencias del Trabajo y en Relaciones Laborales”.

3) Material de referencia para el desarrollo de la investigación subvencionada por la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, Ministerio de Educación y Ciencia (EA2006-0086) (Ovejero *et al.*, 2006).

Los estudiantes aprenden a buscar y a utilizar (manejar) información, a leer, a procesar esa información, a valorarla, a interpretarla críticamente, a integrarla, para después tomar decisiones de manera autónoma, planificada y compartida con los distintos agentes de socialización significativos. Para ello se elabora una Guía sobre el Perfil Profesional y Académico de las titulaciones de Educación Social, Ciencias del Trabajo y Relaciones Laborales, material que pretende facilitar a los estudiantes, además de detectar la información sobre los mismos, reconocerla, gestionarla, recuperarla y comprenderla, integrarla, evaluarla y seleccionarla,



gestionando la información a través de las distintas fuentes de interés que se indican (ver Figura 4).

⇓

VERTIENTE ACADÉMICA		VERTIENTE PROFESIONAL	
<b>Presentación de la titulación</b>	Descripción/Objetivos, áreas de trabajo, cómo acceder a la titulación	<b>Mercado laboral</b>	Observatorio ocupacional Competencias, funciones, tareas y ámbitos de trabajo Perspectivas ocupacionales
<b>Características relevantes de las titulaciones y de los estudios de tercer ciclo. Investigación</b>	Objetivos, contenidos y estructura de los estudios de las titulaciones y en Doctorado Grupos de Investigación	<b>Fuentes de información</b>	Empleo público Empleo privado Autoempleo
<b>Continuación de estudios</b>	Pasarelas Otras titulaciones		
<b>Formación complementaria</b>	Cursos de postgrado Formación en idiomas		
<b>Recursos</b>	Becas y ayudas Asociaciones		

⇓

**DIRECCIONES DE INTERÉS Y FUENTES DE INFORMACIÓN**

**Figura 4: Perfil profesional y académico de cada una de las titulaciones: Educación Social, Ciencias del Trabajo y Relaciones Laborales: Competencias Genéricas y Específicas**

*c) Notas de evaluación de la actividad*

En coherencia con los objetivos y contenidos definidos, y siguiendo enseñanzas de Castillo (2003) encontramos:

- Alto índice de continuidad en la asistencia a las asignaturas.
- Mayor rendimiento en el desarrollo de las asignaturas.
- Percepción muy positiva tanto por parte del alumnado como por parte del Equipo Directivo de los Centros Universitarios, sobre la importancia y la utilidad de estas herramientas para el rendimiento y motivación del alumnado ante sus estudios.
- Interés alto por el contenido: Número elevado de alumnado que participó de los módulos organizados en las Jornadas respectivas. Solicitud del alumnado de continuar du-

rante más tiempo del asignado para el desarrollo del Módulo en la V Jornada sobre Educación.

- Mayor asistencia de alumnado y no solamente durante la realización de sus estudios, sino también una vez finalizada la carrera universitaria.

En coherencia con los resultados obtenidos, y de acuerdo con De Miguel *et al.* (2003), se constata que la evaluación del grado de satisfacción que tienen los profesionales, desde su visión práctica, sobre la formación universitaria puede ser efectuada desde la planificación y el desarrollo de los procesos de aprendizaje y la adecuación del perfil formativo de las titulaciones. Igualmente, de acuerdo De la Fuente *et. al.* (2004), el docente, el alumno o el profesional, puede delimitar rápidamente las competencias, en términos de contenidos de aprendizaje propuestos y de las propias actividades de aprendizaje, diseñadas para su construcción.

Resumiendo, las personas estarán ante una adecuada perspectiva de empleo, si lo que aportan como empleados coincide y responde a las características de ese empleo; estarán entonces en disposición de pasar a la siguiente etapa que es la toma de contacto con el mismo a través de una Agenda de Búsqueda.

### *Técnicas de búsqueda de empleo*

#### *a) Introducción y objetivos*

Íntimamente relacionado con el objetivo anterior de conocer las distintas opciones e itinerarios a seguir teniendo en cuenta la información relevante, se destaca que es importante que los estudiantes se entrenen en cómo acceder a las distintas opciones, es decir, en el ensayo de técnicas de búsqueda de empleo. Es decir, una vez que se ha adquirido un autoconocimiento realista y positivo, un conocimiento sobre las posibles opciones así como sobre los factores que configuran el mercado de trabajo, estarán en condiciones de comenzar a planificar la siguiente etapa de transición a la vida laboral: la búsqueda activa de empleo.

Buscar empleo es pues, una labor ACTIVA, es decir, es en sí misma un trabajo, o sea, que si se adopta una actitud pasiva ante el reto de desarrollar el proyecto profesional, puede

que nunca se consiga encontrarlo. Esta búsqueda activa requiere motivación hacia la misma, dado que requiere de esfuerzos en realizarla, dedicarle tiempo y conocer cómo realizarla – aunque se cuente con el apoyo de los servicios o programas de orientación y, en algunos casos, con su intermediación-; únicamente así las posibilidades de éxito aumentarán y se reducirá el nivel de ansiedad que se genera en las situaciones de búsqueda de empleo (Alconada, 2003).

En el guión de referencia siguiente se realiza una descripción básica de cada una de las técnicas específicas de búsqueda de empleo y unas orientaciones sobre las mismas que pueden facilitar el logro de estos objetivos, de acuerdo a la revisión de Lucas (2006b).

*b) Plan activo de búsqueda de empleo: elección de las ofertas de empleo*

Se ha finalizado los estudios o se está a punto de acabarlos y surge el planteamiento de empezar a trabajar. La siguiente pregunta a plantear es la siguiente: ¿cómo iniciar el Plan de Búsqueda como parte de mi proyecto profesional? De acuerdo con Sánchez García (2004), hemos de tener en cuenta que el Plan de Búsqueda es un subproyecto que forma parte del Proyecto Profesional de cada persona y, como tal, requiere también de una planificación de los objetivos inmediatos, de las estrategias a seguir, del tiempo necesario y de los recursos a emplear.

*c) Desarrollo de la estrategia de seguimiento: Agenda de búsqueda*

El sistema de Agenda ha de ser adaptado por cada persona, pueden realizarse distintos tipos de registros; ahora bien, en todo caso ha de permitir registrar y facilitar el seguimiento de aspectos como los siguientes: Planificación de tareas que se van a realizar y del tiempo a dedicar; Contactos que se mantienen, resultados y seguimiento de las tareas; Agenda de contactos y direcciones de interés.

Ejemplo de seguimiento del proceso de búsqueda de empleo: Con el siguiente ejercicio se pretende habituar a las personas a seguir una búsqueda organizada. Se elabora un calendario

DENOMINACIÓN PUESTO DE TRABAJO	REF.	Nº.	FUENTE DONDE SE OBTUVO.- FECHA
Ej: Consultoría empresarial	A. A.	1	Anuncio 18-05-2006
FECHA-MEDIO ENVÍO DE CARTA Y CURRICULUM VITAE		CONTESTACIÓN FECHA	
20/05/2006 Correo		Adecuada 25-05-2006	
FECHA DE POSIBLE ENTREVISTA, ... (U OTRAS PRUEBAS DE SELECCIÓN)		RESULTADO DE LA ENTREVISTA.... U OTRAS PRUEBAS DE SELECCIÓN), RESPUESTAS A LOS RETOS PLANTEADOS	
4-06-2006		Pendiente de una 2ª entrevista,...	

Figura 5. Hoja de Seguimiento.

sobre qué es lo que se va a realizar cada día de la semana. Resulta eficaz registrar las actividades para que la búsqueda sea organizada en una Hoja de Seguimiento (ver Figuras 5 y 6).

Plan semanal del... al... del año...	Objetivos	Actividades a realizar	Lunes... Martes... Miércoles... Jueves... Viernes... Sábado... Domingo...
Registro de contactos	Fecha	Empresa	Fuente
Contacto			
Confirmación		Respuesta ...	
Fecha posible		Resultado de la prueba de selección. ¿Qué he aportado y aprendido?...	
Alternativas		Sugerencias de Mejora	

Figura 6. Agenda de Búsqueda

Como material de apoyo complementario, y como modelado para el asesoramiento, es adecuado ofrecer ejemplos de experiencias de vida sobre porqué es importante realizar una búsqueda planificada de empleo, conocer las fuentes de búsqueda; saber cómo seleccionan las empresas; darse a conocer a las potenciales personas empleadoras, es decir, presentar la demanda de empleo. Como técnicas para presentar la demanda de empleo, se señala: Hoja de Solicitud de empleo; Carta de presentación; Curriculum Vitae; Entrevistas de Selección; (material elaborado por Lucas, 2006b, revisando a Ballesteros *et. al.* 2001; Lucas y de los Mozos, 2000; Sánchez García, 2004, entre otros). Todo ello con la finalidad de fomentar la motivación de los

destinatarios hacia la búsqueda activa de empleo, reducir la ansiedad en estas situaciones y facilitar que conozcan el saber hacer de estas técnicas y estrategias de búsqueda de empleo.

## **Discusión**

El desarrollo de la madurez vocacional de las personas depende en gran medida de una adecuada y satisfactoria socialización anticipatoria, socialización que, a su vez, depende mucho de la Escuela, desde los distintos niveles educativos, y particularmente desde la Enseñanza Universitaria. Y es desde aquí desde donde se plantea como objetivo diseñar las herramientas desde la Orientación Profesional que faciliten la adquisición de conocimiento relevante sobre valores-metas, sobre los itinerarios a seguir para desarrollar los intereses y las competencias genéricas y específicas y, sobre cómo acceder al desarrollo de estos itinerarios y competencias, para así facilitar su inclusión en el mercado laboral. Como muy acertadamente indican García-Moltalvo y Peiró (2001, p. 28): “los procesos de inserción laboral tienen consecuencias importantes para los jóvenes, porque en parte determinan su carrera profesional, sus oportunidades de desarrollo personal y su bienestar psicológico”.

En coherencia, se desarrollan unos contenidos y actividades de aprendizaje sobre clarificación de valores-metas laborales, sobre estrategias que faciliten el conocimiento del perfil académico y profesional de las distintas titulaciones y sobre técnicas de búsqueda activa de empleo, desde una perspectiva psicosocial de la educación. El enfoque psicosocial desde el que se aborda el conocimiento aplicado a la orientación y asesoramiento vocacional analiza los procesos interactivos que constituyen la acción social y los sistemas históricos y culturales en los que se desarrolla esa de acción.

En coherencia, se pretende aquí, partiendo de los resultados de investigaciones previas, seguir profundizando en cómo facilitar el desarrollo de competencias desde las distintas titulaciones; desarrollo de competencias desde tres ejes interconectados: desde el propio desempeño en la Enseñanza Universitaria, armonizado y coordinado éste con la Educación Secundaria y con el posterior desempeño sociolaboral de las personas tituladas universitarias. Se consideran especialmente los siguientes factores (Lucas, 2006b): la adquisición de conocimiento relevante y de actitudes planificadoras, autónomas y emprendedoras; formación de competencias genéricas y específicas; y, otros factores laborales y condicionantes sociales.

En definitiva, la estrategia más adecuada para facilitar el desarrollo profesional de los estudiantes, consta de fases:

- Definición de valores y objetivos-metas, intereses y competencias profesionales.
- Conocimiento de la información relevante.
- Elaboración del Plan Activo de Búsqueda de Empleo.
- Desarrollo de las actividades planificadas.
- Evaluación de los resultados obtenidos y sugerencias de mejora sobre los puntos débiles observados.
- Formación permanente en estas estrategias y técnicas de búsqueda de empleo.

Se espera haber contribuido a poner un pequeño grano de arena a este gran cometido que se tiene de mejorar las bases de conocimiento a partir de las que desarrollan los estudiantes sus competencias profesionales en una sociedad que cada vez se antoja más competitiva. Con este cometido investigador desde la docencia, se refuerza la función orientadora inherente dentro de todo del conjunto del Sistema Educativo, favoreciendo el intercambio de experiencias, y afrontando de manera conjunta los nuevos retos que plantea el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para todo el Sistema Educativo.

## Referencias bibliográficas

- Alconada, A. (2003). *Ansiedad en situaciones de búsqueda de empleo*. En González (Coord.), Guía sobre Aspectos Generales para el desarrollo de las Acciones de Orientación Laboral. 61-99. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Anderson, C.A. (1982). Innoculation and counter-explanation: Debiasing techniques in the perseverance of social theories, *Social Cognition*, 1, 126-139.
- Anderson, C.A. y Sechler, E. S. (1986). Effects of explanation and counter-explanation on the use of social theories, *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 24-34.
- Azjen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Azjen, I. (1991). *The theory of planned behavior*. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ballesteros, B. Guillamón, J., Manzano, N., Moriano, J.A. y Palací, F. (2001). *Técnicas de Inserción Laboral. Guía Universitaria para la Búsqueda de Empleo*. Madrid: UNED.
- Bueno, A. y Segura, M. A. (2000). Aproximación a un estudio sobre elementos de discriminación social. En J. Fernández del Valle, J. Herrero y A. Bravo (Eds.). *Intervención psicossocial y comunitaria*, pp. 247-252. Oviedo: Biblioteca Nueva.
- Castells, M. (2001). La era de la información: Economía, sociedad y cultura”, *Fin de Fiske*, S. T. y Taylor, S. (1991): *Social cognition*, McGraw-Hill, (2ª Ed.), Nueva York.
- Castillo, S. (2003). *Evaluación de programas de Intervención Socieducativa*. Madrid: Prentice Hall.
- De la Fuente, J. (Coord.). (2004). *Guía metodológica para la evaluación de la construcción del conocimiento profesional, promovido desde las titulaciones oficiales*. Proyecto UCUA. UAL-11. Córdoba: UCUA.
- De Miguel, M. (Coord.). (2003). *Evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Fazio, R. H. (1993). Variability in the Likelihood of Automatic Attitude Activation: Data Reanalysis and Commentary on Bargh, Chaiken, Govender and Pratto (1992). *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, (5), 753-758.
- Feij, J. A. (1998). Work socialization of young people. En P.J.D. Drenth, H. Thierry y C.J. de Wolff (Eds.): *Handbook of Work and Organizational Psychology* (2ª edición). Vol. 3. Hove: Psychology Press.

- Feij, J.A., Whitely, W. T., Peiró, J.M. y Taris, W. (1995). The development of career-enhancing strategies and content innovations: A longitudinal study of new workers. *Journal of Vocational Behavior*, 46, 231-256.
- Fiske, S. T. y Taylor, S. (1991). *Social cognition*. Nueva York: McGraw-Hill, (2ª Ed.).
- García Montalvo, J. y Peiró, J.M. (2001). *Capital Humano: El mercado laboral de los jóvenes. Formación, transición y empleo*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas/Bancaja.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Paidós, Barcelona.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guerra, C. (Coord.) (2005). *Estudio longitudinal de los jóvenes en el tránsito de las Enseñanza Secundaria a la Universidad: información, expectativas y toma de decisiones*. Financiado por el Programa de Estudios y Análisis de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia al Gabinete de Estudios y Evaluación de la Universidad de Valladolid. Informe Técnico no Publicado.
- Harrington T. F. y O Shea, A. J. (1993). *Manual, The Harrington-O'Shea, Career Decision-Making System, Revised*. Boston: Circle Pines, MN, American Guidance Service.
- Hutchinson, N. L., Freeman, J. G. Quick, V. E. (1996). Group counseling intervention for solving problems on the job. *Journal of Employment Counseling*, Mar, 33, (1), 2-19.
- Iñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: UOC.
- Lucas, S. (1996-1999). *Memorias del Programa de inserción socio-laboral de jóvenes en situación de alto riesgo de exclusión social*. Programa organizado por el Ayuntamiento de Palencia (Concejalía de Juventud) y la Universidad de Valladolid (Escuela Universitaria de Educación de Palencia) y cofinanciado por el Fondo Social Europeo, al amparo de la Iniciativa Comunitaria de Empleo y Desarrollo de Recursos Humanos, YOUTHSTART (Informes Técnicos inéditos).
- Lucas, S. (2000). Formación profesional y nuevos yacimientos de empleo. En A. Ovejero, M.V. Moral y P.Vivas i Elias (Eds.), *Aplicaciones en Psicología Social*, pp. 282-288. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lucas, S. (2006a). Documento Técnico sobre la docencia universitaria en las titulaciones de Educación Social, Ciencias del Trabajo y Relaciones Laborales (inédito).



- Lucas, S. (2006b). *Orientación Profesional e Inserción Sociolaboral con distintos colectivos*, Curso de Doctorado de la Universidad de Valladolid (inédito).
- Lucas, S. y Carbonero, M. A. (2002). *Construyendo la decisión vocacional*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Lucas, S. y Carbonero, M.A. (2003). Madurez Vocacional. En F. Rivas, (Coord.), *Asesoramiento Vocacional. Teoría, práctica e instrumentación*, pp. 237-254. Barcelona: Ariel.
- Lucas, S. y de los Mozos, R. (2000). Estrategias de Búsqueda de Información y Empleo. En Carbonero, M.A, Lucas, S. y Martín, Formación y Orientación Laboral, pp. 105-118. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Luzzo, D. A. (1994). Assessing the value of social-cognitive constructs in career development. *Paper presented at the Annual convention of the American Psychological Association*, 102nd, Los Ángeles, CA, August.
- Luzzo, D. A. (1995). The relative contributions of self-efficacy and locus of control to the prediction of career maturity. *Journal of College Student Development*, Jan-Feb, 36, (1), 61-66.
- Morales, J. F. y Moya, M. (1996). *Tratado de Psicología Social. Procesos Básicos* (Vol. 1). En J. M. Peiró, J. F. Morales y J. M. Fernández-Dols (Eds.). Madrid: Síntesis Psicología.
- MOW International Research Team (1987). *The Meaning of Working: An international view*. London: Academic Press.
- Ovejero, A. (2004). *Globalización, Sociedad y Escuela. Cómo hacer frente a los principales problemas actuales desde la psicología social crítica*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Ovejero, A. y Lucas, S. (en prensa). Algunas consecuencias psicosociales de las expectativas educativas. En *Revista de Psicología Social Aplicada*.
- Ovejero, A., Orejas, J. A., Lucas, S. Arias, B., Lamoca, M., Rodríguez, A., Retortillo, A. y Rodríguez, H. (2006). *Implementación de un programa de orientación profesional en Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo*. Investigación subvencionada por la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, Ministerio de Educación y Ciencia (EA2006-0086).
- Peiró, J. M. y Silla, I. (2003). Trabajo y actividad productiva. Significado del trabajo y socialización laboral. En F. Rivas, (Coord.), *Asesoramiento Vocacional. Teoría, práctica e instrumentación*, pp. 73-104. Barcelona: Ariel.

- Petty, R. E. y Wegener, D. T. (1997). Attitude change: Multiple roles for persuasion variables. En D. Gilbert, S. Fiske y G. Lindzwy (Eds.), *Handbook of Social Psychology*, 4ª edición. Nueva Cork: cGraw-Hill.
- Rivas, F. (Coord.) (2005). *Informe Final del Proyecto de Investigación y Asesoramiento profesional de los estudiantes universitarios: Protocolo Informático para la Autoayuda Preprofesional (I+D BSO2001-3150)*. (No publicado).
- Sánchez García, M. F. (2004). *Orientación Laboral. Para la diversidad y el cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- Sanpedro, N. (2005). *Inteligencia emocional y motivación de búsqueda de empleo en el proceso de inserción socio-laboral*. Proyecto de Investigación del Programa de Doctorado 2004-2005 y tutorizado por Lucas, S. (inédito).
- Stewart, J. (1995). Counseling individuals who experience Career Decision Making difficulties. *Journal Guidance & Counselling*, Sum, 10, (4), 52-55.
- Teichler, U. (2000). *New Perspectives of the Relationships between Higher Education and Employment*. Tertiary Education and Management, vol. 6, nº 2, pp. 79-92.
- Tepavac, L. (1991). *The Effects of Conflict Resolution and Cooperative Learning Interventions upon Adolescent Vocational Readiness*. New York: Grant (W.T.) Foundation.
- Weiner, B. (1986). Attribution, Emotion and Action. En R.M. Sorrentino y E.T. Higgins (Eds), *Handbook of Motivation and Cognition* (pp. 281-312). Foundations of Social Behavior, NY: Guilford Press.