

**FRANCISCO JAVIER VALERO OSUNA**

*PROCESOS DE TRANSICIÓN  
AL MERCADO DE TRABAJO:  
ESTRÉS Y PRÁCTICAS EN  
EMPRESA DE LA UNIVERSIDAD  
DE GRANADA*

GRANADA, MAYO DE 2003





## AUTORIZACIÓN PARA PRESENTACIÓN DE TESIS

**D. Humberto Trujillo Mendoza**, Director de la Tesis “*PROCESOS DE TRANSICIÓN AL MERCADO DE TRABAJO: ESTRÉS Y PRÁCTICAS EN EMPRESA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA*”, de la que es autor **D. Francisco Javier Valero Osuna**

Programa de Doctorado: **Aplicaciones y Métodos en Psicología Social**

AUTORIZA la presentación de la referida Tesis para su defensa y mantenimiento de acuerdo con lo previsto en el Real Decreto 185/1985, de 23 de enero, emitiendo el siguiente informe:

La presente Tesis Doctoral cumple con todos los criterios de originalidad y calidad que debe tener todo trabajo de investigación científica. Esta tesis, en su apartado metodológico, sigue de forma adecuada los distintos niveles del proceso general de investigación científica, a la vez que establece las bases teórico-conceptuales para un buen acotamiento del problema de investigación. Por todo ello, informo positivamente la presente tesis, AUTORIZANDO su defensa.

Y para que conste y surta sus efectos en el expediente correspondiente, expido la presente en Granada a 10 de junio de 2003

El Director y Tutor de la presente Tesis

El Doctorando

Fdo.: Humberto M. Trujillo Mendoza

Francisco Javier Valero Osuna

Granada a 10 de junio de 2003



*A mi familia*

*A mis amigos*

*A los compañeros de trabajo*

*Y a todo aquel que apoyó este proyecto*



<b>1. REVISIÓN TEÓRICO CONCEPTUAL</b>	<b>17</b>
<b>1.1. Procesos de transición a la vida activa</b>	<b>24</b>
1.1.1. Juventud y transición a la vida adulta	24
1.1.2. Transición a la vida activa	27
1.1.3. Modalidades de transición	33
1.1.4. La inserción del universitario en el mercado de trabajo	37
1.1.5. Prácticas en empresa de la Universidad de Granada	44
1.1.6. Desarrollo histórico de las Prácticas en Empresa en la Universidad de Granada	48
1.1.7. Tipos de prácticas	52
1.1.8. Descripción de los planes de prácticas de la Universidad de Granada	58
1.1.9. Descripción del Plan Propio de Prácticas de la Universidad de Granada	60
<b>1.2. Teorías y modelos explicativos del proceso de inserción laboral</b>	<b>68</b>
1.2.1. Teorías de origen económico y social	68
1.2.1.1. Teorías neoclásicas	69
1.2.1.2. Teoría del capital humano	71
1.2.1.2.1. <i>La teoría de la movilidad laboral</i>	72
1.2.1.2.2. <i>La teoría del acoplamiento al puesto de trabajo</i>	74
1.2.1.3. Teorías credencialistas	74
1.2.1.3.1. <i>Los modelos de selección (screening)</i>	76

1.2.1.3.2. <i>El modelo de la competencia por los puestos de trabajo</i>	<b>76</b>
1.2.1.3.3. <i>La educación y la pertenencia a grupos (procedencia de estatus)</i>	<b>77</b>
1.2.1.4. Teorías de base marxista o neomarxistas	<b>78</b>
1.2.1.4.1. <i>Teoría del logro de estatus</i>	<b>78</b>
1.2.1.4.2. <i>Teorías de la Correspondencia</i>	<b>79</b>
1.2.1.5. La perspectiva estructural del mercado de trabajo: teorías estructurales	<b>80</b>
1.2.1.6. Modelos de base sociológica	<b>84</b>
1.2.1.6.1. <i>Modelo de la estructura de oportunidades</i>	<b>84</b>
1.2.2. Enfoques psicológicos o de base individual	<b>86</b>
1.2.2.1. Enfoques evolutivos de la carrera profesional	<b>87</b>
1.2.2.1.1. <i>Enfoque socio-psicológico de Blau y colaboradores</i>	<b>87</b>
1.2.2.1.2. <i>El arco de los determinantes de la carrera de D.E. Super</i>	<b>88</b>
1.2.2.2. Enfoques de ocupabilidad	<b>90</b>
1.2.2.2.1. <i>Modelo de inserción laboral</i>	<b>90</b>
1.2.2.2.2. <i>Modelo psicosociológico de empleabilidad</i>	<b>94</b>
1.2.2.3. Enfoques cognitivos	<b>97</b>
1.2.2.3.1. <i>Teoría de la incongruencia mental</i>	<b>97</b>
1.2.2.3.2. <i>Teoría de la expectativa-valencia</i>	<b>100</b>
1.2.2.3.3. <i>Teorías de la indefensión aprendida y la atribución</i>	<b>101</b>

1.2.2.3.4. <i>La teoría cognitivo-conductual en el ámbito de la carrera profesional</i>	<b>102</b>
1.2.2.3.5. <i>El modelo de la privación</i>	<b>107</b>
1.2.2.3.6. <i>La teoría de la agencia</i>	<b>108</b>
1.2.2.3.7. <i>El modelo de afrontamiento</i>	<b>109</b>
1.2.3. Modelos integrales en el proceso de inserción profesional	<b>113</b>
1.2.3.1. El modelo vitamínico	<b>113</b>
1.2.3.2. Modelo cognitivo de exploración de carrera profesional	<b>115</b>
1.2.3.3. Determinantes de la inserción profesional en la población universitaria	<b>119</b>
<b>2. MÉTODO</b>	<b>135</b>
<b>2.1. Participantes</b>	<b>136</b>
<b>2.2. Instrumentos de medida</b>	<b>138</b>
<b>3. PROCEDIMIENTO</b>	<b>145</b>
<b>4. DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS</b>	<b>149</b>
<b>5. RESULTADOS</b>	<b>153</b>
<b>5.1. Evaluación del impacto de las prácticas en empresa</b>	<b>154</b>
5.1.1. Variables sociodemográficas	<b>154</b>
5.1.2. Las entidades receptoras	<b>155</b>

5.1.3. Situación académica	1157
5.1.4. Calidad de las prácticas	163
5.1.5. Evaluación de las prácticas	182
5.1.6. Empleo y prácticas en empresa	191
<b>5.2. Estrés</b>	<b>214</b>
<b>6. DISCUSIÓN</b>	<b>227</b>
<b>7. CONCLUSIONES</b>	<b>253</b>
<b>8. BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>229</b>
<b>10. ANEXOS</b>	<b>281</b>
Anexo 1	282
Anexo 2	291
<b>11. GRÁFICOS</b>	
Gráfico 2.1. Porcentaje de varianza explicado por cada componente	142
Gráfico 5.1. Clasificación total por género	154
Gráfico 5.2. Tipo de entidad receptora	156
Gráfico 5.3. Situación académica	158
Gráfico 5.4. Representación de las áreas de enseñanza	159
Gráfico 5.5. Área de enseñanza según el género	160
Gráfico 5.6. Nota media	161
Gráfico 5.7. Trayectoria formativa post-prácticas	162
Gráfico 5.8. Mecanismo de información sobre las prácticas	164
Gráfico 5.9. Duración de las prácticas	165
Gráfico 5.10. Distribución del número de horas de prácticas por día	166

Gráfico 5.11. Duración de la jornada de prácticas por área de enseñanza	<b>167</b>
Gráfico 5.12. Adecuación del número de horas de la jornada	<b>168</b>
Gráfico 5.13. Adecuación de los contenidos de las prácticas con la formación académica recibida	<b>170</b>
Gráfico 5.14. Relación entre los contenidos de las prácticas-formación académica por áreas de enseñanza	<b>171</b>
Gráfico 5.15. Tareas desarrolladas	<b>172</b>
Gráfico 5.16. Tareas desarrolladas por sexo	<b>175</b>
Gráfico 5.17. Valoración del tutor en la empresa	<b>176</b>
Gráfico 5.18. Disponibilidad de material	<b>178</b>
Gráfico 5.19. Disponibilidad espacial	<b>178</b>
Gráfico 5.20. Disponibilidad del material según la valoración hecha al tutor	<b>179</b>
Gráfico 5.21. Adecuación del espacio disponible según valoración atribuida al tutor	<b>180</b>
Gráfico 5.22. Valoración de los servicios de asesoramiento e información de la Oficina de Prácticas	<b>182</b>
Gráfico 5.23. Cumplimiento de las expectativas iniciales sobre las prácticas	<b>183</b>
Gráfico 5.24. Confrontación de las expectativas en función del tipo de actividad	<b>184</b>
Gráfico 5.25. Cumplimiento de las expectativas según las tareas desarrolladas	<b>185</b>
Gráfico 5.26. Cumplimiento de las expectativas según la valoración hacia el tutor	<b>186</b>
Gráfico 5.27. Percepción sobre el grado de competencia profesional necesaria para la inserción	<b>187</b>

Gráfico 5.28. Valoración general de las prácticas	<b>189</b>
Gráfico 5.29. Factores fundamentales para acceder a un puesto de trabajo	<b>192</b>
Gráfico 5.30. Porcentaje de contratación posterior	<b>194</b>
Gráfico 5.31. Porcentaje de contratación posterior según el tipo de entidad	<b>195</b>
Gráfico 5.32. Porcentaje de contratación posterior por sexo	<b>195</b>
Gráfico 5.33. Porcentaje de contratación posterior por área de enseñanza	<b>196</b>
Gráfico 5.34. Trayectoria laboral posterior	<b>198</b>
Gráfico 5.35. Trayectoria laboral posterior según el sexo	<b>199</b>
Gráfico 5.36. Exigencia de una titulación universitaria para el desempeño del puesto obtenido	<b>202</b>
Gráfico 5.37. Puesto ocupado	<b>203</b>
Gráfico 5.38. Tipo de contrato	<b>205</b>
Gráfico 5.39. Tipo de contrato por área de enseñanza	<b>206</b>
Gráfico 5.40. Tiempo de duración del contrato	<b>207</b>
Gráfico 5.41. Tamaño de la empresa	<b>210</b>
Gráfico 5.42. Carácter de la empresa	<b>211</b>
Gráfico 5.43. Influencia de las prácticas en la inserción laboral	<b>213</b>

## **12. FIGURAS**

Figura 1.1. Modalidades de transición a la vida adulta	<b>36</b>
Figura 1.2. Categorías de la inserción en el mercado de trabajo cualificado	<b>38</b>
Figura 1.3. Factores de inserción laboral	<b>93</b>
Figura 1.4. Modelo de inserción laboral	<b>97</b>

Figura 1.5. El proceso de afrontamiento en la teoría cognitivo-transaccional	<b>112</b>
Figura 1.6. Modelo estructural de exploración de la carrera profesional	<b>116</b>
Figura 1.7. El modelo ecológico para la inserción de los universitarios en el mercado de trabajo	<b>120</b>
Figura 6.1. Trayectorias académicas post-prácticas	<b>232</b>
Figura 6.2. Trayectorias laborales post-prácticas	<b>244</b>
Figura 6.3. Situación laboral de los contratados	<b>248</b>

### **13. TABLAS**

Tabla 1.1. Evolución de la tasa de desempleo durante el período de 1987-1999 por nivel de estudios	<b>42</b>
Tabla 1.2. Evolución del programa de prácticas en empresa del Plan Propio de la Universidad de Granada por cursos académicos	<b>64</b>
Tabla 1.3. Comparativa entre los contratos en prácticas y las prácticas en Empresa	<b>66</b>
Tabla 2.1. Distribución de los participantes en el estudio perteneciente a la convocatoria de prácticas 2000/01 del Plan Propio de la Universidad de Granada por titulación y sexo	<b>137</b>
Tabla 5.1. Sexo y tipo de empresa	<b>150</b>
Tabla 5.2. Área de enseñanza y tipo de empresa	<b>157</b>
Tabla 5.3. Nota media y área de enseñanza	<b>162</b>
Tabla 5.4. Trayectoria académica post-prácticas y área de enseñanza	<b>163</b>
Tabla 5.5. Duración de las prácticas y área de enseñanza	<b>166</b>
Tabla 5.6. Duración de la jornada de prácticas y tipo de empresa	<b>168</b>

Tabla 5.7. Valoración de la duración de la jornada de prácticas en función del número de horas	<b>169</b>
Tabla de contingencia 5.8. Tareas desarrolladas y área de enseñanza	<b>173</b>
Tabla 5.9. Tareas desarrolladas y tipo de empresa	<b>174</b>
Tabla 5.10. Adecuación contenidos prácticas-Formación y tareas desarrolladas	<b>176</b>
Tabla 5.11. Valoración de los servicios de tutorización recibidos en la empresa por área de enseñanza	<b>177</b>
Tabla 5.12. Disponibilidad del material por tipo de empresa	<b>181</b>
Tabla 5.13. Disponibilidad del espacio adecuado y tipo de empresa	<b>181</b>
Tabla 5.14. Percepción sobre la competencia profesional y área de enseñanza	<b>187</b>
Tabla 5.15. Percepción sobre la competencia profesional y tareas desarrolladas	<b>188</b>
Tabla 5.16. Percepción sobre la competencia profesional y grado de adecuación formación recibida-contenidos de las prácticas	<b>189</b>
Tabla 5.17. Valoración sobre las prácticas y áreas de enseñanza	<b>190</b>
Tabla 5.18. Valoración de las prácticas y tipo de empresa	<b>192</b>
Tabla 5.19. Factores fundamentales para acceder a un empleo y área de enseñanza	<b>193</b>
Tabla 5.20. Empresa en la que se produce la contratación	<b>195</b>
Tabla 5.21. Porcentaje de contratación según las tareas desarrolladas	<b>196</b>
Tabla 5.22. Porcentaje de contratación según la adecuación formación académica- contenidos de las prácticas	<b>196</b>
Tabla 5.23. Trayectoria laboral posterior por área de enseñanza	<b>200</b>
Tabla 5.24. Situación laboral actual por el tipo de empresa donde se realizaron prácticas	<b>201</b>

Tabla 5.25. Percepción de subempleo por área de enseñanza	<b>203</b>
Tabla 5.26. Puesto ocupado por área de enseñanza	<b>204</b>
Tabla 5.27. Puesto ocupado por tipo de contrato	<b>206</b>
Tabla 5.28. Salario mensual	<b>208</b>
Tabla 5.29. Salario mensual según el puesto ocupado	<b>208</b>
Tabla 5.30. Salario recibido por sexos	<b>209</b>
Tabla 5.31. Salario mensual por tamaño de la empresa	<b>210</b>
Tabla 5.32. Tamaño de la empresa y género	<b>211</b>
Tabla 5.33. Vía de acceso al empleo	<b>212</b>



# 1. REVISIÓN TEÓRICO CONCEPTUAL

La crisis energética de los años setenta del pasado siglo supone un cambio estructural en el mercado de empleo que conduce a una modificación en el modelo de transición a la vida activa por parte de los jóvenes. De hecho, las investigaciones derivadas de la anterior crisis energética de 1929 se centraban fundamentalmente en los problemas asociados a la situación de desempleo<sup>1</sup>, para desencadenar con esta última en numerosos estudios que lo hacen sobre los jóvenes y el empleo.

En las décadas de los años ochenta y noventa del siglo pasado se experimenta en España, al igual que en otros países, un profundo cambio en las formas de contratación y de acceso al empleo de determinados colectivos, entre ellos el de titulados universitarios. Todos estos cambios son consecuencia, fundamentalmente, de:

1º. La transformación sufrida por el mercado de trabajo, con la incorporación a mediados de la década de los ochenta del pasado siglo de la contratación temporal, menos extendida en España, donde se desarrollaba un mercado más rígido e inflexible.

---

<sup>1</sup>Debido a que el desarrollo de este tema rebasaría de largo los límites y contenidos de la presente investigación nos parece conveniente ofrecer unas breves referencias para una adecuada revisión bibliográfica. Existe una extensa relación de obras publicadas en la literatura que abordan el tema entre las que destacan aquellas que describen el impacto del desempleo sobre a) *el individuo* (Jahoda, 1982; Alfano, 1973; Warr, 1983; García, 1986; García et al, 1988; García, 1993; Álvaro, 1992; Freeman y Soete, 1996 y Salanova et al, 1996), b) *en la sociedad* (Catalano et al, 1993; Brenner, 1979; Rifkin, 1996; García et al, 1988; Castillo, 1984; Ripoll et al, 1996; García et al, 1996; Orizo, 1991; Salanova et al, 1996 y Jóver et al, 1988) y c) *la economía* (Pulido, 1996; Rifkin, 1996 y Viñals, 1996).

2º. La flexibilización del mercado laboral, durante la década de los noventa, con el objeto de mejorar la competitividad industrial y así mitigar el efecto del desempleo y fomentar el empleo.

3º. Asimismo, los cambios en las formas de acceso al empleo también se pueden considerar una consecuencia de la aparición de un nuevo contexto social, en el que surge y se desarrolla la denominada “sociedad de la información”<sup>2</sup>.

4º. Además, habrá que añadir el impacto de la revolución tecnológica en los modos y tiempos de trabajo junto a la globalización de la economía.

Todo esto da lugar a situaciones en las que el desempleo se convierte en una de las mayores dificultades para los jóvenes, y, en el caso de aquellos que obtienen un puesto de trabajo, las características más definitorias de éste son la temporalidad y/o la rotación paro-empleo-paro, el subempleo y, en definitiva, las situaciones de inestabilidad laboral. Esto supuso el fin del empleo estable y a tiempo completo. Estos cambios no aparecen únicamente en nuestro país, sino que adquieren un carácter global en el ámbito de las sociedades occidentales.

Distintos autores coinciden en señalar cómo en estas circunstancias el desempleo, que incide directamente en todos los grupos de población, cobra especial virulencia entre determinados colectivos. A saber, el de las mujeres, el de los desempleados de larga duración, el de las personas con capacidades diferentes, el de los menores de 25 años, el de los inmigrantes,

---

<sup>2</sup>Según Castells (1997), la irrupción de un nuevo modelo de sociedad, denominado “sociedad informacional”, conlleva una tendencia irreversible hacia la “economía global”, el carácter informacional de la producción y distribución de bienes, la producción flexible a la demanda, el cambio sustantivo en la estructura ocupacional y la organización del trabajo, etc.

las minorías étnicas, el de los mayores de 45 años e incluso uno de los que tradicionalmente contemplaba mejores pronósticos de inserción y éxito profesional, como es el de los titulados universitarios. Esta situación provoca cambios en conceptos como el de juventud, el de transición a la vida adulta y a la vida activa, y en la descripción de las trayectorias laborales. Además, estas situaciones se encuentran más acentuadas en el caso de las mujeres (Planas, Casal y Brullet, 1991; Casal, 1996; Figuera, 1994; Funes, 1989; Zárraga, 1989; Figuera, 1996; Homs, 1991b; Masjuan, Ajenjo, Vivas y Zaldívar, 1990, 1992; López Feal, 1991).

En el contexto universitario se añade, además, el inconveniente de que tanto Universidad, por un lado, como empresa por otro, han mantenido durante determinados períodos históricos, trayectorias divergentes y hasta en ocasiones encontradas, lo que ha suscitado numerosas críticas desde distintos ámbitos, tanto del académico como del profesional y de la opinión pública (la universidad como fábrica de parados).

Por ello, una de las principales políticas activas de empleo que se vienen desarrollando desde un tiempo atrás lo constituyen las Prácticas en Empresa. Encaminadas en principio a complementar la formación académica con formación práctica (en forma de cualificaciones, actitudes, aptitudes, normas, valores y experiencia), y que vienen demostrando durante más de diez años en nuestra Comunidad Autónoma su utilidad en el inicio de la transición a la vida activa.

El fenómeno, además, abarca tanto a los sectores de la nueva economía (telecomunicaciones e informática) como al periodismo, la ingeniería, el marketing, la sociología, la economía y la administración.

Con la puesta en marcha de los nuevos planes de estudios las prácticas en empresas comenzaron a ser valoradas en el ámbito docente debido a su posibilidad de convalidación en créditos.

De este modo, diversos autores han encontrado en investigaciones centradas en este tipo de actividades cómo las prácticas en empresa se convierten en una interesante herramienta que facilita la inserción laboral y profesional de aquellos que se acogieron a estos programas (Pérez, 1994; SOPP<sup>3</sup>, 1996; Martínez y Valero, 1998; Martínez, 2002; Instituto Nacional de Empleo, 2000), obteniendo diversos índices de contratación posterior, determinando, por tanto, en algunos casos, las trayectorias profesionales descritas.

El interés suscitado por el fenómeno de la transición al mercado de trabajo en jóvenes y los efectos asociados a la situación de desempleo ha generado la proliferación de abundante literatura al respecto durante los últimos veinticinco años. La práctica totalidad de las disciplinas sociales se hace eco de esta situación y centra su atención en estos procesos. Áreas como la Economía, la Sociología, la Pedagogía y la Psicología han ofrecido diversas aproximaciones. Así, mientras los primeros enfoques se centran en la importancia del contexto socio-económico para dar cuenta de las posibilidades de acceso al mercado laboral, dejando a la persona prácticamente al margen de una situación que se le presupone incontrolable, las aportaciones procedentes de la psicología y de la psicología social, inciden, además, en la importancia de la persona como agente activo en su propio proceso de inserción laboral.

---

<sup>3</sup> Servicios de Orientación y Planificación Profesional de la Universidad Carlos III de Madrid

Parte de estas últimas investigaciones, han dado cuenta, además, de la importancia de determinados factores psicológicos, entre los que se encuentran el estrés y la ansiedad. Así, desde la perspectiva de diferentes modelos teóricos de base individual o psicológica, este constructo ofrece cierta relevancia en la explicación y el pronóstico de inserción de los candidatos demandantes de empleo (Seligman, 1975, 1981; Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Bandura, 1990; Herrera y Rodríguez, 1990; Figuera, 1996; Fryer, 1986; Fryer y Payne, 1984; Lazarus, 1981; Lazarus y Folkman, 1986; Schlossberg, 1984; Leana y Feldman, 1988, 1991; Amundson y Borgen, 1982, 1987; Borgen, Hatch y Amundson, 1990; Vinokur y Caplan, 1987; Villar, 1992; Kinicki y Latact, 1990; Heppner, 1987; Heppner y Cook, 1991; Trujillo, 2001).

No obstante, ha sido prácticamente nula la representación de estudios o investigaciones que hayan centrado su interés en los niveles de estrés que experimentan las personas que afrontan prácticas en empresa (situación a caballo entre la formación académica y la experiencia profesional), en la que se podrían estar anticipando los efectos asociados a situaciones de desempleo, o por el contrario, estar adquiriendo todo un grupo de conocimientos técnicos y repertorios comportamentales tanto internos como externos que inciden directamente en la motivación, y, por consiguiente, en la cantidad y calidad de la conducta de búsqueda de empleo, prediciendo, de este modo el éxito de la inserción laboral o profesional posterior.

Dada la complejidad del escenario en el que nos pretendemos desenvolver, el presente capítulo tratará de hacer un acercamiento al fenómeno, desde de una visión más general a una más particular, que

abordará desde los cambios acontecidos en torno a los conceptos de juventud y de transición a la vida activa, una aproximación histórica al desarrollo e implementación de los programas de prácticas, para, finalmente, llevar a cabo una revisión conceptual de aquellos modelos que dan cuenta de los procesos de transición al mercado laboral.

En función de la línea marcada, en un primer momento nos ocuparemos del concepto de juventud y de la demora que se produce en el paso a la vida adulta. Posteriormente, nos centraremos en el propio concepto y definición de transición a la vida activa y de algunas consideraciones relativas a los estados emocionales y psicológicos de los que se acompaña. En tercer lugar nos detendremos en las diferentes modalidades de transición que aparecen como consecuencia de los cambios estructurales en el actual mercado de trabajo, y finalmente abordaremos el proceso de transición del universitario en el mercado de empleo con referencia a la investigación empírica realizada. En definitiva, no pretendemos elaborar un análisis exhaustivo de cada uno de los aspectos arriba señalados, más bien nuestra intención es la de ofrecer un esquema general de aproximación al contexto socio-histórico de los procesos de inserción.

Puesto que las prácticas en empresa constituyen una fase determinante en la transición al mercado de trabajo y por ende, a la vida activa, ofreceremos también un repaso conceptual a los principales modelos y teorías explicativas de los procesos de transición al mundo laboral. Así, el segundo apartado del presente capítulo se inicia con un recorrido a través de las diferentes perspectivas teóricas que han abordado el proceso de transición a la vida activa, desde áreas tan diversas como la

Economía, la Sociología y la Pedagogía, para prestar más tarde especial interés a los modelos procedentes del ámbito de la Psicología, para finalizar con aquellos modelos que ofrecen una visión integral de los procesos estudiados.

## **1.1. PROCESOS DE TRANSICIÓN A LA VIDA ACTIVA**

### **1.1.1. Juventud y transición a la vida adulta**

El concepto de juventud ha experimentado diversos cambios y consideraciones conceptuales durante las últimas décadas que será conveniente aclarar en este momento. De este modo, y según se desprende de los trabajos de Davis (1990) y Aranguren (1985), hasta después de las transformaciones sociales, estructurales y económicas consecuencia de la segunda guerra mundial, no existía referencia al colectivo de los jóvenes como tal, con lo que se puede afirmar que existían jóvenes, pero no el concepto de juventud.

Durante los años sesenta y setenta del pasado siglo se produce un alargamiento de las fases de formación académica propiamente dichas, incrementándose el tiempo de incorporación a la vida activa. Además, también cobra importancia el concepto de juventud con la incipiente proliferación de estudios en las décadas posteriores acerca de los efectos del desempleo en este colectivo. Pudiéndose decir, por tanto, como afirma Garrido (1992; pág. 22), que:

*“La juventud emerge históricamente como una respuesta a la necesidad de prolongar la fase de socialización para el trabajo”.*

Más tarde, se favorece la evolución del concepto de juventud debido a las connotaciones que le dan los investigadores de la llamada “sociología de la juventud”. Hasta la década de los setenta el término identificaba a un grupo social que compartía valores, actitudes y comportamientos comunes, con unos límites de edad entre los 15 y los 25 años. En opinión de Zárraga (1985: pág. 11):

*“El concepto de juventud es el proceso mediante el cual un individuo que tiene la capacidad fisiológica para desempeñar las funciones de adulto adquiere la competencia psicosocial para desempeñarlas de una forma social determinada”.*

Sin embargo, ahora es entendido como un descriptor del proceso social de la adolescencia a la vida adulta. No existe la juventud, sino jóvenes (Planas et al., 1991; Casal, 1996; Figuera, 1996; Funes, 1989).

La transición a la vida adulta ha llevado en la actual sociedad española a una demora en el proceso de autonomía e independencia económica (Zárraga, 1989)<sup>4</sup>, en la primera nupcialidad, así como en el

---

<sup>4</sup> Actualmente coexisten numerosas situaciones de dependencia/independencia entre los jóvenes españoles. Zárraga (1989:91), intenta recoger la complejidad de situaciones a través de un continuo de dependencia/ autonomía que establece las siguientes pautas:

1ª. Dependencia infantil estricta: Integración en el lugar de origen y completa dependencia económica, sin ningún recurso propio (característica de los jóvenes adolescentes).

2ª. Dependencia mitigada: integración en el lugar de origen y dependencia económica, con algunos recursos propios (se suele iniciar con la realización de trabajos esporádicos y/o temporales a una edad cada vez más temprana).

acceso a la primera vivienda. La edad de incorporación al mundo del trabajo tras la finalización de los estudios se ha prolongado por término medio unos 28.6 meses en España, siendo de 22.9 meses entre los titulados universitarios según se recoge una encuesta realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2000). Auberni (1995), la define como:

*“El proceso mediante el cual tiene lugar la incorporación del joven a la vida adulta y donde confluyen múltiples factores de carácter evolutivo, madurativo, social y económico”.*

En este contexto de espera es cuando aparecen en el ámbito europeo comunitario los programas de acción pública o programas de transición, destinados por un lado a llevar a cabo medidas de intervención en el desempleo juvenil, las llamadas políticas activas de empleo, y por otro a tomar las medidas oportunas para jóvenes en el marco de las políticas de discriminación positiva<sup>5</sup>. Se hace hincapié en llevar a cabo programas que

---

3<sup>a</sup>. Situación contradictoria en hogar independiente: separación del hogar de origen, pero completa dependencias de los recursos económicos aportados por la familia (sería el caso de los estudiantes que se desplazan a la ciudad, o parejas de jóvenes sin recursos).

4<sup>a</sup>. Situación contradictoria en hogar independiente: similar a la anterior, pero con la disponibilidad de algún recurso propio.

5<sup>a</sup>. Situación contradictoria en el hogar de origen: permanencia en el hogar de origen, pero con recursos principalmente propios, aunque complementados con recursos familiares (en la mayoría de los casos los recursos disponibles les impiden una independencia total).

6<sup>a</sup>. Situación contradictoria en el hogar de origen: permanencia en el hogar de origen, pero dependiendo exclusivamente de sus propios recursos económicos.

7<sup>a</sup>. Autonomía precaria: separación del hogar de origen con recursos principalmente propios, pero complementados con transferencias familiares.

8<sup>a</sup>. Autonomía adulta plena: separación del hogar de origen y completa autosuficiencia económica.

<sup>5</sup> En el marco comunitario de estas medidas aparecen programas de formación y educativos (ERAMUS, LEONARDO, COMETT, DELTA, EUROTCONNECT, FORCE, LINGUA, MATEUS, PETRA, SCIENCE, ESPES y TEMPUS), así como los que fomentan la incorporación de los jóvenes mercado de empleo (YOUTHSTART), los

no incidan de manera exclusiva en los aspectos económicos y sociales dejando fuera a la persona. Esto es, se refuerza la importancia de los programas que presentan al individuo como un agente activo que toma decisiones en su propio proceso de inserción profesional, como por ejemplo, en la búsqueda activa de empleo, en la implicación en la conducta exploratoria, en el desarrollo de habilidades sociales y profesionales, etc.; y esto junto con los aspectos estructurales antes mencionados. Se trata, por tanto, de buscar alternativas dirigidas tanto a paliar el problema del desempleo como a buscar la integración del individuo en la sociedad, y esto de manera independiente a lo laboral, donde el desarrollo del denominado “Tercer Sector” se postula como una vía de conseguirlo (Martínez, 2002). Entiéndase por “Tercer Sector” lo que se dice en Herrera (1997; pág. 92), esto es:

*“... a aquel conjunto de organizaciones que están caracterizadas por una alta motivación altruista que conduce a los sujetos a individuar necesidades colectivas no atendidas suficientemente por la acción del mercado o del Estado, y a transferir recursos productivos para contribuir a satisfacerlas”.*

### **1.1.2. Transición a la vida activa**

De otro lado, la transición a la vida adulta está íntimamente relacionada con la transición a la vida activa, ya que generalmente no

---

dirigidos a mujeres (NOW), a discapacitados y excluidos sociales (HORIZION) y la iniciativa para proporcionar nuevos métodos de lucha contra discriminaciones y desigualdades de toda clase relativos al acceso al mercado de trabajo, su mantenimiento en el mismo, denominada EQUAL, en los que la Universidad ha tenido participación directa.

sucede la primera sin la segunda. Suele incluir el período de tiempo que transcurre desde el abandono del sistema educativo reglado hasta la incorporación al mercado de trabajo, e incluye los procesos que van a dotar al individuo de una serie de habilidades, conocimientos, normas, valores y actitudes relevantes para la cualificación profesional (competencias técnicas y sociales)<sup>6</sup>. Sin embargo, el concepto de transición tiene asociadas una serie de consideraciones que será necesario aclarar.

Una de ellas guarda relación con el acceso masivo a la formación universitaria, lo que ha provocado una demora de la edad de incorporación al mercado de trabajo, dando lugar durante el período educativo a una cierta tipología sobre el perfil de estudiante, y esto en función de la combinación estudio-trabajo, y que puede suponer patrones diferentes de inserción socio-profesional (Figuera, 1996). La distribución de estas tipologías va a estar en función de variables tales como la titulación cursada, el estatus socio-económico y el género. Así, se puede decir que existen tres tipos de perfiles de estudiantes. Sean los siguientes:

1. Estudiante “*tipo puro*”, que corresponde al perfil de estudiante tradicional que se dedica fundamentalmente al desarrollo de su carrera universitaria, y sólo de manera esporádica compagina trabajos que no implican relaciones formalizadas con el mercado

---

<sup>6</sup> Por cualificación profesional Alex (1991), entiende algo más que la mera obtención del título, quedando definida como aquel conjunto de *competencias técnicas* o aquellas referidas estrictamente para el puesto de trabajo (conocimientos básicos y específicos, procedimientos y técnicas específicos al campo profesional, búsqueda, selección y transmisión de la información y la toma de decisiones y solución de problemas), y de *competencias sociales* (autoestima, motivación, iniciativa, sentido crítico, disponibilidad al trabajo, creatividad, seriedad, implicación, cooperación y dotes de comunicación).

de trabajo. Inicia su período de inserción tras la finalización del ciclo académico.

2. Estudiante **“tipo mixto”** o **“estudiante-trabajador”**, que combina el trabajo con el estudio de manera equilibrada, generalmente a tiempo parcial. El trabajo no suele guardar relación con sus estudios, ajustándose en la mayoría de los casos a una finalidad económica. Cuando el trabajo guarda relación con los estudios puede suponer el inicio de la trayectoria laboral (estudiantes que realizan prácticas en empresa en su doble vertiente, como actividad pre-profesional y como instrumento económico).
3. Estudiante **“tipo puro profesional”** o **“trabajador estudiante”**, que corresponde al trabajador a media jornada o jornada completa que compagina su actividad con estudios, buscando básicamente bien su promoción o bien el cambio de su trayectoria profesional.

Hay resultados de investigaciones que muestran cómo se produce un incremento de los tipos de estudiantes 2 y 3 durante los últimos cursos de carrera, frente al predominio de los estudiantes de tipo 1 en los primeros cursos (Homs, 1991b; Masjuan et al., 1990, 1992; López Feal, 1991), siendo, además, este incremento mayor entre los estudiantes de tercer ciclo.

También cabe dejar claro que las motivaciones que impulsan a las personas a desarrollar alguna actividad laboral durante el período académico son fundamentalmente de tipo económico, aunque también viene a ser una táctica que facilitará la inserción profesional. A este tipo de personas, Ruiz de Olabuenaga (1988) las denomina madrugadoras, y les augura mayores posibilidades de inserción.

Asimismo, la incorporación a la vida activa puede generar una considerable carga de estrés afectando al bienestar psicológico de la persona, ya que supone el abandono de una fase de vida previa con una serie de normas, valores y estatus asociado, además de ser considerada como uno de los momentos más críticos dentro del proceso de socialización debido al considerable coste de respuesta que conlleva. Garrido (1992), tras realizar una revisión sobre el efecto de las transiciones a la vida activa en la salud psicológica, encuentra los siguientes resultados:

- La mayoría de los estudios realizados apuntan a que el ingreso en el mercado de trabajo se asocia a un incremento del bienestar psicológico (la asociación es negativa con la situación de desempleo).
- El estatus de empleo tiene un efecto significativo sobre el sentimiento depresivo, aunque existen investigaciones contradictorias en cuanto a la dirección de la causalidad entre las dos variables y al describir los efectos del desempleo y el empleo sobre dicho sentimiento.
- El hecho de que se produzcan determinados “beneficios” psicológicos dependerá también de las condiciones en las que se desarrolla el empleo (satisfacción o no con el empleo).
- La autoestima también parece sufrir modificaciones durante la inserción profesional, aunque los cambios parece ser que se dan entre la consecución de un empleo y el incremento positivo de la autoimagen, y donde la satisfacción en el empleo desarrollado ejerce

un papel modulador, tanto en empleados como desempleados. No obstante, cabe hacer explícito que los datos son, en general, algo contradictorios<sup>7</sup>.

El proceso de transición, como se viene señalando en apartados anteriores, lleva aparejados una serie de cambios tanto a nivel madurativo como social, acompañados de una serie de estados emocionales, más o menos adaptativos, tal y como recoge el “Modelo de las Siete Fases” de Adams y Hopson (1977) y Hopson (1981).

Desde un punto de vista más individual o psicológico, la transición a la vida activa es entendida como aquel cambio importante que sucede en la vida de una persona y que además se puede acompañar de una serie de estados emocionales más o menos adaptativos. Así, para Schlossberg (1981), una transición ocurre cuando una situación, acontecimiento o no-acontecimiento, en la vida de una persona, implica un cambio en las suposiciones de ella misma o del mundo, y además requiere una modificación en las conductas o relaciones mantenidas hasta ese momento en uno o varios ámbitos vitales. Esta autora plantea una teoría sobre el proceso de transición y el impacto emocional que provoca éste en los individuos. Así, en función de las características de las transiciones establece una tipología que variará en función de: (1) las posibilidades de previsión o anticipación (transiciones anticipadas o no anticipadas); (2) la duración del acontecimiento, a modo de conflictos crónicos, como por ejemplo el paro de larga duración o el desempleo; (3) en base a la generalización de los acontecimientos, pudiendo ser el equivalente a los momentos vitales clave (transiciones normativas), como por ejemplo la

---

<sup>7</sup> Para una revisión más extensa consúltese la tesis de Garrido: Consecuencias psicosociales de las transiciones de los jóvenes a la vida adulta. Ed. Universidad Complutense de Madrid.1992.

entrada en el mercado laboral, o no generales pero de carácter más “traumático” (transiciones no normativas), como es el caso de una situación de divorcio o de muerte de un ser querido; (4) el contexto en el que se produce el acontecimiento, es decir, si afecta a la persona directamente (transiciones directas), o se ven afectadas de manera indirecta (transiciones indirectas); y, (5) el área donde se produce el acontecimiento (transiciones en el ámbito familiar, relacional, laboral, etc.).

Según Schlossberg (1981), el paso de la universidad al mercado laboral seguiría una transición anticipada y normativa, directa y relacionada con todas las áreas vitales. Lo esencial aquí lo constituye el impacto en la vida de la persona y en las áreas vitales que resultan afectadas. La teoría también realiza algunas predicciones sobre aquellos jóvenes que encontrarán mayores dificultades para insertarse al mercado laboral<sup>8</sup>.

En nuestra opinión el estudio del impacto de la inserción socio-profesional debería incluir el tipo de transición, las habilidades y estrategias para enfrentarse al cambio y las redes de apoyo disponibles para la persona. En definitiva, y siguiendo la definición propuesta por Casal (1996; pág. 298):

*“La transición no es sólo el tránsito de la escuela al trabajo, sino, más bien, un proceso complejo desde la adolescencia social hacia la emancipación plena, a la vida adulta: un proceso que incluye la formación escolar y sus trayectorias dentro de la escuela de masas, la formación en contextos no formales e informales, las experiencias prelaborales, la transición profesional plena y los procesos de autonomía familiar.”*

---

<sup>8</sup> Para una revisión más consúltese la obra de Shlossberg (1981, 1984 y 1989).

### 1.1.3. Modalidades de transición.

El concepto de transición sufre considerables modificaciones tras pasar por lo que algunos autores califican como la “segunda escuela de masas“. Según el GRET<sup>9</sup> (Grup de Recerca de Educació e Treball) y a partir de sus investigaciones empíricas, se identifican una serie de modalidades de transición que se construyen a partir de dos ejes. En el eje de abscisas se refleja la variable tiempo, es decir, el tiempo que tarda un joven en insertarse y emanciparse de la familia, pudiendo suceder que los resultados sean rápidos (transición precoz) o diferidos en el tiempo (transición tardía). El eje de las ordenadas mide las expectativas de posicionamiento social, o aspiraciones reales de posicionamiento social; éstas, a su vez, pueden ser altas o elevadas (carrera profesional), con una compleja trama de aciertos y decisiones, o por el contrario pueden ser bajas, donde la formación básica o especializada es corta en el tiempo y donde el tránsito al mercado de trabajo suele tener lugar en plena adolescencia. En este esquema es donde tienen lugar las seis modalidades de transición que se proponen y que se enuncian a continuación:

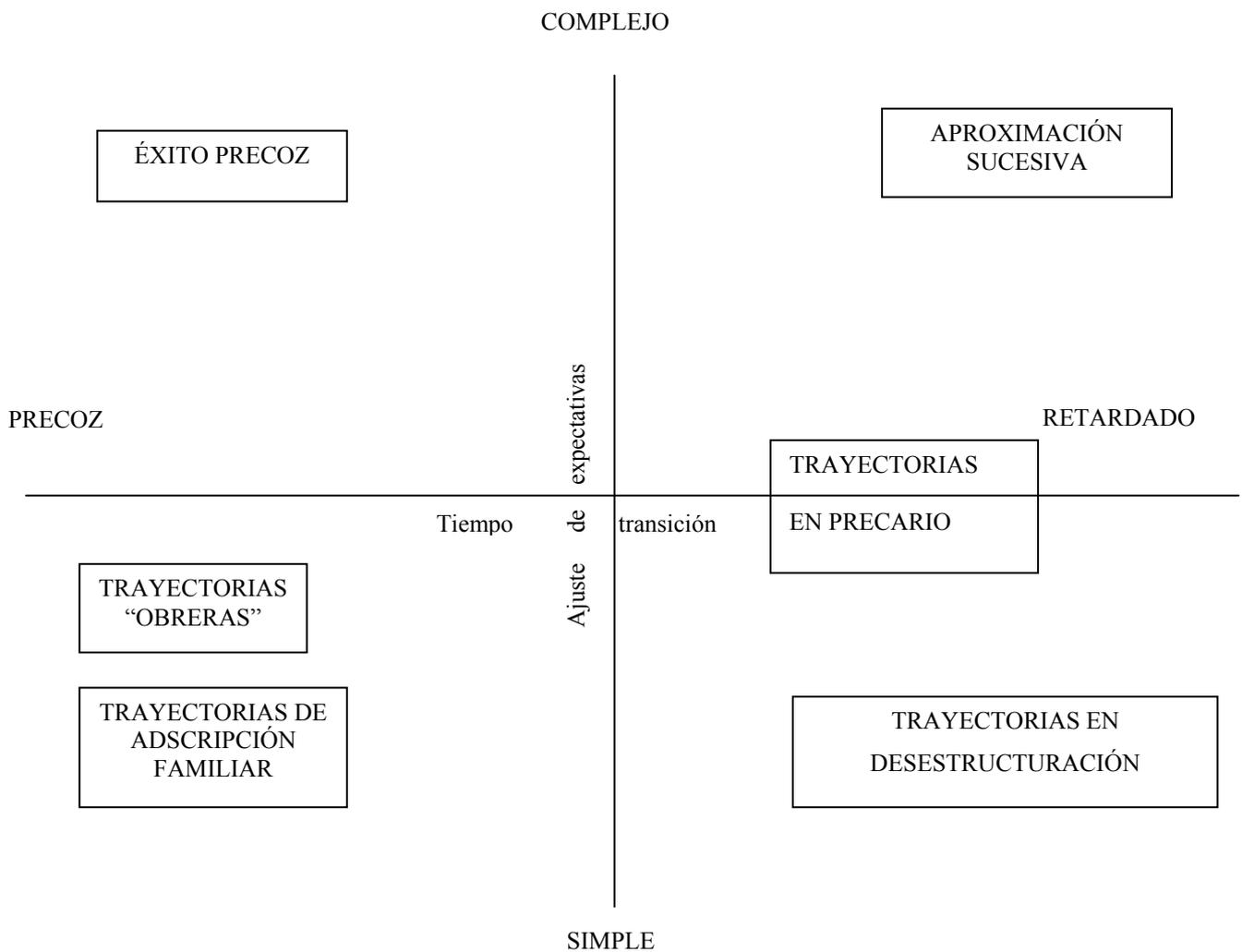
- *Trayectoria de éxito precoz*: este tipo de trayectoria describe aquellos jóvenes con una amplia formación reglada, generalmente prolongada, y con altas expectativas de posicionamiento social y carrera profesional. Suele describir un itinerario de inserción profesional rápido y sin rupturas.

---

<sup>9</sup> El GRET (Grup de Recerca Educació i Treball), está constituido por un equipo de investigadores (J. Planas, J. Casal, M. García, J. M.<sup>a</sup> Masjoan, R. Merino, H. Troyano, J. Vivas, M. Zaldívar), un equipo de ayudantes a la investigación (I. Rodríguez, J. F. Giret, J. Pascual, N. Tovar) y colaboradores externos. Depende institucionalmente del Instituto de Ciencias de la Educación de la universidad Autónoma de Barcelona y está vinculado al Departamento de Sociología de la misma Universidad.

- *Trayectoria obrera*: describe a aquellos jóvenes con una formación breve y generalmente adquirida en el propio centro de trabajo, orientados a la “cultura del trabajo” manual y con baja cualificación. Están más expuestos a las demandas que impone el propio mercado de trabajo y, por lo tanto, a la inestabilidad laboral. La edad de emancipación familiar suele ser más precoz. Esta modalidad de transición y la anterior han sido las dominantes en la Europa de la postguerra hasta la crisis de los setenta del pasado siglo.
- *Trayectoria de adscripción familiar*: en la actualidad este tipo de trayectoria tiene poca o escasa representatividad, aunque sí la tuvieron durante el proceso de industrialización. Generalmente la constituyen empresas agrícolas, de comercio ambulante y al detalle, talleres de reparación o servicios, etc. No mantienen gran vínculo con la formación post-obligatoria, el tránsito a la vida activa es muy precoz y la familia es la que en definitiva marca el horizonte de clase.
- *Trayectoria desestructurada*: las expectativas de posicionamiento social son bajas, y la trayectoria escolar corta o errática. Presenta un bloqueo sistemático ante la inserción laboral con una situación de paro crónico y entradas circunstanciales en el mercado de trabajo secundario. Se desarrolla en formas de economía marginal o sumergida. Además, parte de las trayectorias en desestructuración conducen hacia situaciones de reclusión y aislamiento social, o, contrariamente, hacia la agresividad y subcultura marginal.

- *Trayectoria en precariedad*: es una situación de retraso en la transición laboral en aquellos jóvenes con altas o bajas expectativas de posicionamiento y largas o cortas historias formativas. Queda definida por situaciones de paro, rotación laboral y subocupación. Supone una inestabilidad continua para lograr la inserción, lo que obliga al retraso en la emancipación familiar plena.
- *Trayectoria de aproximación sucesiva*: modalidad de transición caracterizada por el ensayo-error, es decir, supone una demora en la transición profesional plena y en la emancipación familiar e implica el paso por multitud de situaciones (escolarización larga, experiencias prelaborales y previas a la inserción, precariedad, subempleo, mercado secundario, etc.). Esta trayectoria está dominada por el continuo ajuste de expectativas y la asunción gradual de los logros parciales. Es el modelo de transición dominante desde la crisis energética de los setenta del pasado siglo entre los titulados universitarios y que, en España, afecta a la juventud desde la década de los ochenta del mismo siglo.



**Figura 1.1** Modalidades de transición a la vida adulta (Fuente: Casal, 1996)

El acercamiento al mercado de trabajo no se hace, pues, de manera paulatina y estable ni en puestos acordes a los procesos de cualificación seguidos, por lo que el análisis del proceso de transición deberá tener en cuenta, en opinión de Figuera (1996), variables como la velocidad de acceso al trabajo, los canales que intermedian en la inserción profesional (formales e informales) y la calidad de los trabajos logrados en los primeros momentos de la trayectoria profesional. En cuanto a la velocidad de la transición, parece que los elementos que más influyen, según la

autora, son la titulación cursada (“ciencias” versus “letras”), el año de graduación, el espacio geográfico, el porcentaje de trabajadores-estudiantes al fin del ciclo formativo, y las expectativas de empleo y su relación con las estrategias de inserción.

Los estudios señalan diferencias cuantitativas y cualitativas entre la inserción lograda en función de la titulación. Las carreras denominadas tradicionalmente de “ciencias” consiguen una inserción más rápida y de mayor calidad que las denominadas carreras de “letras”. Igual situación parece encontrarse entre las titulaciones profesionalizadas frente a las de carácter generalista (Homs, 1991a,b; Brennan y McGreevor, 1987). Además, las expectativas de inserción guardan relación con la titulación cursada de cara a las estrategias de inserción seguidas durante los primeros momentos de la búsqueda (Homs, 1991b; Figuera, 1994; Masjuan y otros, 1992; Infestas y otros, 1985).

#### **1.1.4. La inserción del universitario en el mercado de trabajo.**

El incremento del período de tiempo de formación y de transición, así como el desempleo y la subocupación entre el colectivo de titulados universitarios ha dado lugar a la aparición de diversas formas o categorías de inserción. Figuera (1996), establece un continuo entre la *no-inserción* (ausencia de empleo) y la *inserción profesional* plena (obtención de un empleo) para describir las categorías que definen la calidad de la inserción profesional. De este modo, la autora diferencia entre la *no- inserción*, definida como la ausencia de empleo, y la *inserción*, definida como la obtención de un empleo, aunque con distintos matices en cada una de las categorías propuestas (Figura 1.2).

NO-INSERCIÓN (Ausencia de empleo)			Estatus del empleo	INSERCIÓN (Empleo)		
INACTIVIDAD	voluntad	PARO		INSERCIÓN LABORAL	Trabajo	INSERCIÓN PROFESIONA
- indefinida - temporal		Paro 1er empleo – Paro de rotación Paro pasivo – Paro activo		Voluntaria vs Involuntaria		Parcial -Pena

**Figura 1.2.** Categorías de la inserción en el mercado de trabajo cualificado  
(Fuente: Figuera, 1996)

*1) Categorías de no-inserción: paro e inactividad.*

El *paro*<sup>10</sup> se entiende como la ausencia de empleo, o ausencia involuntaria en el mercado laboral, y puede ser: (1) paro activo, desempleados que buscan activamente trabajo; (2) paro inactivo, parados que deseando trabajar han abandonado la búsqueda de empleo, (3) paro de rotación, parados con experiencia laboral; y, (4) paro de primer empleo, aquellos que carecen de experiencia laboral.

Asimismo, la inactividad puede ser entendida como la ausencia voluntaria de inserción en el mercado laboral, o un paro “deseado” (opción personal). A su vez ésta puede ser temporal o de retraso en el mercado de empleo (oposiciones, continuación de los estudios, servicio militar, hasta hace muy poco tiempo) o indefinida, sin expectativas a medio plazo de búsqueda de empleo (amas de casa o automarginados deliberados).

<sup>10</sup> Según la EPA (Encuesta de Población Activa), los parados son aquellos que tienen 16 años o más que durante la semana anterior a la entrevista cumplen las siguientes condiciones: estar sin trabajo, buscando activamente empleo y con disponibilidad para trabajar.

## 2) *La inserción profesional y la inserción laboral.*

Según Homs (1991b), se produce inserción profesional plena cuando se ocupa una profesión adecuada a la formación, a jornada completa, que es estable y ofrece posibilidades de realizar un itinerario profesional acorde o ajustado a los procedimientos de regulación de un campo de actividad. Incluiría dos categorías relacionadas con el nivel de logro de esta posición: la inserción plena y la inserción parcial. En lo que respecta a la inserción laboral, decir que permite diferenciar los procesos seguidos por aquellos jóvenes que no consiguen una carrera profesional; sus itinerarios se caracterizan por la inestabilidad, la rotación laboral y la falta de perspectivas de cualificación, no permitiendo la acumulación de una experiencia especializada que facilite el inicio de una carrera profesional. Este último término es considerado como sinónimo de *subempleo*<sup>11</sup> (Figuera, 1996).

---

<sup>11</sup> Término que hace referencia a la infrautilización de los recursos humanos altamente cualificados por parte del empresario.

La EPA define el subempleo como aquel empleo que posee una persona que es inadecuado respecto a determinadas normas o a otro empleo posible teniendo en cuenta su cualificación profesional. Incluye a todos los ocupados que, o bien trabajan a tiempo parcial por no haber podido encontrar un trabajo a jornada completa y están buscando otro empleo, o bien están afectados por un expediente de regulación de empleo- con suspensión o con reducción de jornada y que han trabajado menos de 40 horas en la semana de referencia y buscan otro empleo-. Distingue entre *subempleo invisible* (bajo nivel de ingresos, aprovechamiento insuficiente de la cualificación del trabajador; baja productividad), y *subempleo visible* (el único que puede medirse) que afecta a aquellas personas que trabajan involuntariamente menos de la duración normal del trabajo para la actividad correspondiente y buscan o están disponibles para un trabajo adicional.

Villar (1991) cuando define el subempleo diferencia entre subempleo en sentido estricto y subempleo profesional. El primero hace referencia a situaciones inestables de empleo a tiempo parcial, sin contrato, sin alta en la Seguridad Social, con retribuciones inferiores a las establecidas. El segundo implica un empleo que requiere conocimientos o habilidades por debajo de los requeridos para el puesto, o bien porque trabajando en aquello para lo que se han formado deberían hacerlo en otras condiciones económicas o de contratación. Incluye la diferenciación entre las categorías *voluntario* o *involuntario* o *no deseado*, como criterio de opción personal.

Para poder evaluar la calidad de la inserción, tanto en las etapas iniciales como a lo largo de la trayectoria profesional, Figuera (1996) realiza una revisión bibliográfica en la que da cuenta de las dimensiones e indicadores de ésta. Entre las dimensiones más destacadas de la calidad de la inserción profesional se encuentran: (1) la adecuación de la tarea realizada, en relación tanto al contenido del trabajo como a la categoría de éste; (2) las condiciones en las que se desarrolla el trabajo, respecto a la duración de la jornada, a la estabilidad laboral y a las posibilidades de promoción y nivel de ingresos; y, (3) la satisfacción de la persona en el trabajo, aunque esta dimensión cuenta con innumerables dificultades metodológicas, por ser una apreciación totalmente subjetiva, esto es, una persona se puede considerar más o menos satisfecha con su situación laboral dependiendo de variables motivacionales como las aspiraciones y las expectativas que genera al respecto. Por otro lado, entre los indicadores de la calidad se encuentran los que proceden de las investigaciones que basan sus conclusiones en indicadores objetivos (Masjuan et al., 1992; Myers y Blake, 1984) y las que lo hacen desde los datos de investigaciones basadas en criterios subjetivos (Brennan y MacGreevor, 1987; Littlepage, Perry y Hodge, 1990; Bernbaun y Cook, 1984; Richmond y Sherman, 1991; López Feal, 1991), llegándose a la conclusión de que se usan indicadores objetivos cuando se analizan las dimensiones de las

---

Ruiz de Olabuenaga (1988) identifica tres categorías de subempleo, con el denominador común del despilfarro de los recursos humanos:

a) *Infrautilización*: dedicación parcial al empleo y *proletarización*, o integración en el mercado de empleo desplazando a los de categorías inferiores (titulados universitarios en Económicas o Empresariales que ocupan puestos de cajeros de banco).

b) *Desplazamiento*; aquellos que han logrado puestos de alta cualificación pero a costa de desplazar a otros profesionales superiores, académicamente más cercanos a ese puesto.

c) *Agosterismo*; responde a situaciones de inestabilidad en base a contratos temporales.

condiciones de trabajo, mientras que los subjetivos se utilizan para las dimensiones de tarea desarrollada y de satisfacción de la persona.

El mercado laboral deja de absorber el “outpout” que abandona cada año las aulas universitarias desde la década de los setenta del pasado siglo (Subirats, 1981; Montoro, 1983; García de Cortazar, 1987; COIE, 1988, entre otros). Sin embargo, los datos sobre el mercado de trabajo del universitario muestran como este goza de mejor “salud” con respecto al mercado global. Mientras el porcentaje global, según datos de la Encuesta de Población Activa (EPA) correspondientes al último trimestre de 2002, lo situaban en torno al 11.45%, el porcentaje de desempleo de este colectivo alcanza en el mismo período el 8.7%. Esto es, una diferencia porcentual de -2.75 %, y esto incluso en épocas de recesión económica, como lo fue el período de tiempo comprendido entre los años 1991 y 1994 (ver tabla 1.1). También, parece que el desempleo de universitarios se concentra más entre los recién graduados (Consejo de Universidades, 1988 y 1989). Dentro de este colectivo, los demandantes de primer empleo durante el año 2000 constituyen un 10.6% del total de desempleados.

TIPO DE ESTUDIOS	ANALFABETOS	SIN ESTUDIOS	PRIMARIOS	SECUNDARIOS	UNIVERSITARIOS		TOTAL
					1 <sup>er</sup> CICLO	2 <sup>o</sup> CICLO	
AÑOS							
1987	24.63	19.26	15.63	27.75	15.57	15.7	20.26
1988	22.17	16.7	14.95	26.6	15.75	15.97	19.47
1989	21.35	15.4	14.1	22.42	13.3	13.55	17.3
1990	19.67	14.6	13.65	20.72	11.65	12.17	16.25
1991	21.7	15.95	13.82	20.45	11	11.8	16.35
1992	24.17	18.45	13.325	22.17	10.85	13.2	18.4
1993	28.65	22.27	20.2	27.2	13.22	16.17	22.72
1994	30.92	24.42	21.45	28.42	15.35	17.2	24.17
1995	34	23.95	20.32	26.57	16.5	16.5	22.92
1996	32.12	23.25	19.72	25.62	16.7	16.25	22.22
1997	31.87	23.27	18.62	23.6	14.6	16.22	20.8
1998	27.05	22.37	16.75	20.95	15.02	15.42	18.82
1999	25.82	19.57	14.47	17.4	12.65	12.97	15.85
2000	28.09	18.53	13.67	16.89	11.46	8.7	13.93
2001	21.29	14.09	10.11	12.28	10.64	7.36	10.49
2002	11.35	15.7	11.24	12.48	9.11	8.51	11.35

**Tabla 1.1.** Evolución de la tasa de desempleo durante el período de 1987-1999 por nivel de estudios (Fuente: INE y elaboración propia)

Respecto a las trayectorias seguidas durante las etapas iniciales, los estudios llevados a cabo en universidades catalanas por Homs (1991a), Masjuan (1990 y 1992) y Figuera (1996), muestran unos resultados importantes y optimistas que, a pesar de plantear ciertos problemas en su extrapolación a otros contextos geográficos, habría que atender. En resumen, estos resultados indican que los primeros cambios suelen ser en sentido ascendente durante los tres o cuatro primeros años de actividad

profesional, incrementándose el nivel de ingresos y disminuyendo los trabajos temporales, la rotación paro-empleo-paro y los trabajos alejados de su campo de estudio. No obstante, esto dependerá de la situación inicial de partida, de forma que si se hace desde una situación de inserción parcial o de inserción plena las probabilidades serán distintas. Sin embargo, estos datos van a mostrar las mayores diferencias, como se ha referido en apartados anteriores, en función de la titulación cursada, las “ciencias” frente a las “letras”, dando la impresión que existe un mercado de trabajo segmentado para los titulados superiores<sup>12</sup>. En paralelo, un colectivo menor de titulados está afectado por el desempleo de larga duración, asociado en determinadas circunstancias a un abandono de la búsqueda activa de empleo y a una autoexclusión del mercado profesional.

*“El seguimiento de los procesos de inserción profesional ofrece una fotografía más ajustada de la realidad del empleo universitario y nos ha mostrado que la universidad no puede ser considerada una fábrica de parados; junto a unas bajas tasas de desempleo –muy distante de las alarmantes cifras dadas por las estadísticas - , en los años posteriores a la graduación se consiguen unas trayectorias profesionales adecuadas en contenido y categoría a los estudios realizados, aun cuando el estatus de inserción profesional plena no se alcance en el primer contacto con el empleo y, los primeros años tenga un carácter eminentemente transitorio, donde sea normal encontrar situaciones de subempleo tanto en relación al contenido de la tarea como a la categoría profesional” (Figuera, 1996:155).*

---

<sup>12</sup> Para una revisión más exhaustiva consúltese las obras de Homs (1991 a y b), Masjuan y otros (1992), López Feal (1991) y Figuera (1994) sobre las características de inserción de las distintas titulaciones universitarias en el contexto de las universidades catalanas, Molero, Buesa y Fernández (1990), en el ámbito de las carreras técnicas y Brennan y McGreevor (1987), en población anglosajona.

Al igual que Masjuan et al. (1992), pensamos que haber iniciado una trayectoria profesional en trabajos relacionados, aunque sea con categoría inferior, facilita el acceso posterior a la inserción profesional plena; es decir, las primeras experiencias laborales suelen ser claves en el proceso de inserción posterior. En ese sentido, se puede afirmar que la realización de unas prácticas en empresa facilita en cierto sentido ese devenir.

### **1.1.5. Prácticas en empresa de la Universidad de Granada**

La globalización de la economía, la revolución tecnológica, los cambios y adaptaciones permanentes en los puestos de trabajo y, en definitiva, el cambio continuo que experimentan las sociedades actuales, han puesto de manifiesto la necesidad de adecuar las medidas tomadas por parte de las esferas universitaria y empresarial con los problemas existentes y esto, muy especialmente en el desempleo y en el acceso al primer empleo. Aspectos éstos que impiden el desarrollo de la vida adulta de nuestros titulados y, por lo tanto, la transición a la vida activa.

Conscientes de esta necesidad, una de las principales políticas activas de empleo que se viene llevando a cabo es la Práctica en Empresa, tanto en el contexto universitario como en el no-universitario, y abarcando a todos los ámbitos geográficos dentro de la Comunidad Económica Europea con los programas Sócrates y Leonardo, entre otros. Este tipo de acciones encaminadas a la complementación de la formación académica con formación práctica en forma de cualificaciones, actitudes, aptitudes, normas, valores y experiencia, vienen demostrando su utilidad en el inicio de la transición a la vida activa. De este modo, universidad y empresa

encuentran en las prácticas un magnífico punto de encuentro para la detección de necesidades y la coordinación de iniciativas.

Desde hace algunos años venimos asistiendo al incremento progresivo de solicitudes por parte de los estudiantes universitarios para la realización de prácticas en empresa, así como a un mayor interés en participar por parte de las distintas entidades privadas y públicas. Este hecho se debe, generalmente, a la concepción bastante extendida de que las prácticas en empresa constituyen un magnífico instrumento de apoyo a la inserción profesional, además de favorecer la adquisición de un cierto bagaje o experiencia laboral y el establecimiento de contactos personales, profesionales e institucionales.

Para la empresa, las prácticas de estudiantes se han convertido, en opinión de Rubio (2001), en una magnífica fórmula para disponer de una cantera de jóvenes preparados e ilusionados por el trabajo, así como en una forma de selección de personal en proceso. El beneficio para las empresas radica también, en muchos de los casos, en la imagen que proyectan de su firma al exterior. Esto ha supuesto para algunas empresas la puesta en marcha de procesos de selección idénticos a los efectuados para cualquier otro trabajador que se incorpora a la plantilla<sup>13</sup>.

Además, el fenómeno abarca tanto a los sectores de la nueva economía, telecomunicaciones e informática, como al periodismo, la ingeniería, el marketing, la sociología, la economía y la administración.

---

<sup>13</sup> Como ejemplo cabe nombrar el caso de IBM que incorpora al año una media de 400 alumnos en prácticas y tiene firmados 25 convenios con distintas universidades, incorporando definitivamente a un 70% de aquellos que realizan prácticas en plantilla (Capital Humano 142; 52, 53 y 57).

Asimismo, con la puesta en marcha de los nuevos planes de estudios las prácticas en empresas han comenzado a ser valoradas en el ámbito docente debido a su posibilidad de convalidación en créditos.

Para García (2000), el contacto directo con el mundo empresarial que proporcionan las prácticas en empresa supone una serie de ventajas, entre las que cabe destacar: (1) el complemento de la formación teórica con formación práctica relacionada directamente con el campo profesional y sus salidas profesionales; (2) el enfrentamiento con situaciones complejas que requieren estrategias interdisciplinarias y globalizadoras; (3) el conocimiento directo del mundo del trabajo y la adquisición de cualificaciones profesionales, esto es, orientación a objetivos, administración del tiempo, relación con clientes y proveedores, capacidad de comunicación, toma de decisiones, trabajo en equipo, etc., que son requeridas por los empleadores; y, (4) la socialización laboral paulatina del estudiante al mundo del trabajo.

Además, tal y como ya se ha indicado, cabe destacar que las prácticas en empresa se han convertido en una forma más de selección de personal alternativa a las tradicionales (promoción interna y reclutamiento externo), ofreciendo al empresario la posibilidad de realizar una selección basada en criterios más reales, como los que aportan la propia experiencia en la empresa. O sea, les permite evaluar las cualidades así como una mayor rapidez y agilidad de estos procesos, al encontrarse el universitario familiarizado con el puesto y con la empresa, lo que hace que esté operativo en un menor plazo de tiempo. Además, es más económica en comparación con otros procedimientos si se tiene en cuenta su eficacia y su eficiencia.

La generalización de las prácticas en empresa permite romper el círculo vicioso de la experiencia previa necesaria para acceder a un trabajo, con lo que se está facilitando la inserción laboral, situando a estos universitarios en situación de ventaja frente a aquellos otros que no la poseen. Además, se puede considerar una herramienta de orientación profesional ya que se adquieren conocimientos sobre el mercado de trabajo (perfiles más demandados, nuevos yacimientos de empleo, sectores más dinámicos o en recesión), así como la articulación de una red de contactos y de confrontación de expectativas con la realidad de determinados puestos o especialidades (García, 2000).

Nosotros pensamos que las prácticas profesionales cumplen tres objetivos fundamentales con respecto a cada uno de los tres agentes implicados: (1) con respecto a la Universidad porque contribuyen a solucionar el problema del “practicum”, ayudan a promocionar nuevas titulaciones, abren nuevas vías de trabajo, proporcionan autofinanciación, constituyen una apuesta de futuro y facilitan la inserción profesional; (2) con respecto a los alumnos, las prácticas profesionales ayudan a resolver un problema académico (formación práctica, créditos de libre configuración etc.) y laboral (el de la experiencia previa), esto es, permiten: (a) una visión del mercado de trabajo y del clima laboral, (b) permiten la incorporación de una serie de habilidades, conocimientos y cualificaciones profesionales, (c) permiten que la persona que las realiza pueda confrontar su nivel de expectativas con sus competencias, (d) permiten establecer relaciones profesionales y sociales con entidades y empresas, (e) su naturaleza y/o carácter es práctico, y, (f) suponen un primer contacto con determinados componentes aislados y presentes en todo proceso de selección (elaboración de un curriculum o entrevistas en algunos casos); y, (3) con

respecto a las empresas, permiten incorporar a personas, permiten formar directa o indirectamente a bajo coste, ya que los otros empleados de la empresa también se benefician de los conocimientos teóricos aportados por el alumnado en prácticas.

### **1.1.6. Desarrollo histórico de las Prácticas en Empresa en la Universidad de Granada.**

El área encargada de la gestión de las prácticas en empresa en la Universidad de Granada es la Oficina de Prácticas, dependiente hasta el año 2000 del desaparecido Vicerrectorado de Fomento y Relaciones Universidad-Empresa, y actualmente del Vicerrectorado de Estudiantes.

El nombre del centro es relativamente reciente, pues el origen de la actual Oficina de Prácticas se encuentra en el COIE (Centro de Orientación e Información al Empleo). El COIE era un departamento especializado de la Universidad de Granada que se creó en el año 1982, y cuya misión consistía en orientar, informar, prospeccionar (visitas, citas y reuniones a las empresas para promocionar los servicios) y ayudar a los graduados universitarios a conseguir su inserción en el mundo del trabajo y su primer empleo. En el desarrollo de la función de colocación, el COIE se encontraba subordinado a la normativa legal, para lo cual, el Instituto Nacional de Empleo (INEM), estableció una Oficina Delegada de Empleo (previa firma de un convenio con vigencia de dos años, que eran prorrogados tácitamente al final de los mismos). El objetivo básico del COIE era, por tanto, adecuar la oferta a la demanda en titulados universitarios en busca de su primer empleo.

Originalmente, las prácticas vieron luz en el Real Decreto 1497/1981, de 19 de Junio, sobre Programas de Cooperación Educativa, y más tarde en el R.D. 1845/1994, de 9 de Septiembre, que modificaba el artículo segundo de 1981 (adaptado a la reforma de las titulaciones universitarias). El objetivo fundamental de las prácticas en empresas es conseguir una formación integral del alumnado, a fin de conseguir una combinación y una continuidad entre su formación académica y su formación práctica, a efectos de lograr una incorporación al mundo profesional con un mínimo de experiencia. Las prácticas están dirigidas a estudiantes de últimos cursos y a aquellos que tienen superado más del 50% de los créditos necesarios para la obtención del título. Por otro lado, se permite que las empresas contribuyan a esta formación ayudando a que los alumnos se incorporen con total realismo al mundo laboral, así como a que la Universidad adquiera una mayor colaboración y compromiso social con sus usuarios.

En la Universidad de Granada, comienzan a ponerse en marcha durante el curso académico 1987-1988<sup>14</sup>, a través de la convocatoria del Plan de Formación e Inserción Profesional (FIP), para ser sustituido durante el curso 1991-1992 por el programa de prácticas de la Junta de Andalucía (PRAEM), que prevalece de manera única hasta el año 1995.

De esta forma, se viene trabajando continuamente bajo la nomenclatura de COIE hasta el año 1996. Los cambios comienzan a

---

<sup>14</sup> No se disponen en los archivos de solicitudes que den referencia del comienzo de la implantación del programa de prácticas y solamente disponemos de solicitudes que hacen referencia a la convocatoria del año 1991. Del resto de las convocatorias comprendidas entre los años 1987 al 1990 sólo nos quedan las referencias verbales de los responsables de gestión de los servicios de prácticas de la Universidad de Granada.

aparecer cuando, durante 1996, se reciben en las universidades españolas escritos del entonces Director General del INEM denunciando los convenios de creación de los COIEs, justificándolo con la reforma del mercado de trabajo y la aparición y legalización de nuevas figuras (Agencias de Colocación y Empresas de Trabajo Temporal), terminando con el “monopolio” del INEM en la intermediación laboral<sup>15</sup> (Martínez y Valero, 1998). Esto culmina con la aparición y puesta en marcha de la Agencia Privada de Colocación<sup>16</sup> y los SIPEs (Servicios Integrados para el

---

<sup>15</sup> Desde entonces se encuentran intermediando en el mercado de empleo distintas entidades, entre las que, según el INEM (1997), podemos establecer una clasificación atendiendo a criterios lucrativos:

a) sin ánimo de lucro:

1. *El INEM (Instituto Nacional de Empleo)*, dependiente del Ministerio de Trabajo, es el organismo oficial encargado de esta intermediación laboral. Como agente intermediario, su misión no es generar empleo sino facilitar la inserción laboral de los demandantes a través de los distintos servicios que ofrece: tanto al empresario como al demandante de empleo.
2. *Agencias Privadas de Colocación*, son entidades que colaboran con el INEM en la intermediación en el mercado de trabajo y tienen como finalidad poner en contacto a trabajadores (demandantes de empleo) con empresarios. No tienen ánimo de lucro, pero pueden recibir remuneración por los gastos ocasionados. Están reguladas por el RD 735/1995 de 5 de Mayo.

b) con ánimo de lucro:

1. *Las Empresas de Trabajo Temporal (ETTs)*, son empresas cuya actividad consiste en poner a disposición de otra empresa usuaria y con carácter temporal, trabajadores por ella contratados. Son empresas con ánimo de lucro que intentan satisfacer temporalmente las necesidades de personal imprevistas y urgentes, de otras empresas. Está reguladas por la Ley 14/1994 de 1 de junio, y sufren una modificación sobre la normativa que las regula recogida en la Ley 29/1999 de 16 de Julio.
2. *Empresas de Selección*. Son empresas privadas del sector servicios cuya función en este caso es la selección de personal. Este proceso de selección se lleva a cabo generalmente a través de 3 fases:
  - Estudio del perfil profesional
  - Reclutamiento de candidatos
  - Selección mediante pruebas y entrevista.

Su actuación puede estar encaminada a gestionar la selección de una oferta de empleo concreta y en otras ocasiones a realizar estudios de mercado para conocer la situación del mismo y crear su propia base de datos.

<sup>16</sup> La Agencia de Colocación de la Universidad de Granada y de la Fundación Empresa-Universidad fue la pionera en el contexto universitario andaluz viendo la luz en marzo de 1997.

Empleo) de la Universidad de Granada, en 1997. Los cambios producidos tendrán repercusiones en la antigua estructura organizativa del COIE. Las antiguas competencias en temas de Empleo Directo pasarían a ser cubiertas después por la Agencia de Colocación, las de la Unidad de Empleo Indirecto quedarían recogidas en el área de Orientación Profesional y, por último, la Unidad de Empleo-Formación, queda reestructurada en lo que se conoce como Oficina de Prácticas, quedándose ésta dedicada fundamentalmente a la gestión, administración y seguimiento de las prácticas en empresas en cada una de las tres convocatorias principales en la Universidad; a saber, Junta de Andalucía, Plan Propio y Plan de Formación Interno.

Recientemente, tras la desaparición del Vicerrectorado de Fomento y Relaciones Univerisidad-Empresa y la incorporación de los servicios de empleo en el Vicerrectorado de Estudiantes, se experimenta una nueva reestructuración que afecta fundamentalmente a la nomenclatura y filosofía de acción del área, pasando a denominarse Centro de Promoción de Empleo y Prácticas (CPEP), y con el objetivo fundamental de consolidarse como un servicio integral que sirva de puente entre el universitario (estudiantes y titulados) y el mundo profesional. Este centro viene desarrollando, además de la mencionada gestión de las prácticas en empresa, determinados servicios entre los que destacan: (1) las acciones de orientación profesional, articulado mediante entrevistas y tutorías individualizadas, talleres, cursos y seminarios, y encaminado fundamentalmente a mejorar la ocupabilidad y la empleabilidad de los estudiantes y titulados/as universitarios/as; (2) el servicio de intermediación laboral a través de la mencionada Agencia de Colocación; y (3) el área de orientación empresarial (autoempleo y “*Spin Off*”), así como la

organización de eventos de carácter anual, con la finalidad de poner en contacto a titulados universitarios en busca de empleo con empresas y entidades de ámbito comunitario (Feria Internacional del Empleo).

### **1.1.7. Tipos de prácticas**

Existen diversos tipos de prácticas, pudiéndose clasificar en función del período formativo en el que se desarrollen, de sus contenidos, de su finalidad y del contexto geográfico en el que se ubican. De este modo, pueden realizarse prácticas con carácter reglado u obligatorio durante la carrera, o prácticas con finalidad complementaria profesional como las analizadas. Por otro lado, determinados cursos de especialización tipo másters o expertos, e incluso de Formación Profesional Ocupacional ofrecen la posibilidad de hacer unas prácticas. Cuando el objetivo perseguido es la investigación y docencia existe la posibilidad de acceder a las becas de iniciación a la investigación o determinados contratos de investigación. Por último, los programas transnacionales se convierten en una buena oportunidad para establecer contacto, tanto profesional como cultural con otros países, así como para perfeccionar el nivel de idiomas.

El criterio elegido para su clasificación responde a un motivo puramente geográfico, puesto que el contexto elegido condicionará la normativa y las características de desarrollo. En consecuencia aparecen los siguientes grupos:

1. Prácticas que se pueden desarrollar en la comunidad autónoma andaluza<sup>17</sup>.
2. Prácticas de ámbito nacional.

---

<sup>17</sup> Reguladas y amparadas por la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico así como por los Reales Decretos de Cooperación Educativa.

### 3. Prácticas transnacionales

#### *1. Prácticas dentro de la comunidad autónoma andaluza*

Surgen de la relación directa entre la institución donde se ejecuta la formación y determinadas empresas o entidades colaboradoras, o de la cobertura y/o financiación de las Consejerías de Empleo y Desarrollo Tecnológico o de Educación y Ciencia. Además, se encuentran las prácticas auspiciadas por algunos organismos como el Instituto Andaluz de la Mujer.

- Prácticas para alumnos de Formación Profesional: Este tipo de prácticas están amparadas por la Consejería de Educación y Ciencia con el objeto de complementar la formación teórica de estos alumnos. Cada centro de formación gestiona las prácticas de sus alumnos suscribiendo acuerdos de colaboración específicos en desarrollo de los convenios marco suscritos por la Consejería.
- Prácticas para alumnos universitarios: Existen dos ámbitos normativos:
  - a) Prácticas reguladas por el R.D. 1497/1981, de 19 de Junio sobre programas de Cooperación Educativa (actualizado por el R.D. 1845/1994 de 9 de Septiembre). En ellos se cita como estos Programas de Cooperación Educativa tienen ya una larga tradición en otros países, sobre todo en aquellos de economía avanzada, cuyas universidades han logrado un mayor grado de integración social. El objetivo es el de conseguir una formación integral del alumno universitario a

través de un programa educativo paralelo en la universidad y en la empresa, combinando teoría y práctica. El ejemplo serían las prácticas del Plan Propio de la Universidad de Granada.

b) Prácticas desarrolladas en virtud de la ORDEN de 23 de Agosto de 2001, reguladora de las subvenciones a las Universidades de Andalucía para la ejecución de Programas de Prácticas de Inserción Laboral de Alumnos Universitarios en Empresas e Instituciones de Andalucía. En esta Orden permite que las universidades andaluzas desarrollen prácticas con entidades colaboradoras ubicadas en Andalucía, y a través de ella, los alumnos universitarios andaluces de últimos cursos pueden solicitar prácticas en cualquier ubicación de la Comunidad Autónoma. Estos Programas de prácticas se vienen desarrollando desde hace doce años y tienen un grado de inserción profesional de sus beneficiarios del 40% según fuentes de la propia Consejería. El ejemplo de estas prácticas son las becas PRAEM de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

- Prácticas de cursos de Formación Profesional Ocupacional: La Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico oferta cursos que pueden contemplar la realización de prácticas. Esta actividad viene legislada por la ORDEN de 12 de diciembre de 2000, de convocatoria y desarrollo de los Programas de Formación Profesional Ocupacional. El Artículo 17 de la citada Orden dice

expresamente que “las acciones formativas dirigidas a personas desempleadas podrán contar con una fase de prácticas profesionales adecuadas a los conocimientos teórico/prácticos del curso”. En el mismo Artículo 17 se da información a cerca de la duración de las prácticas, convenios, seguros y modos de proceder. En el caso de aquellos cursos de F.P.O. que no tienen previsto prácticas, el punto Ocho del mismo Artículo especifica que las Delegaciones Provinciales de la Consejería podrán autorizar la realización de prácticas profesionales para alumnos de F.P.O. que hayan finalizado acciones formativas en las que no estaba prevista la fase de prácticas profesionales.

- Prácticas para titulados: Recientemente, la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico inicia la ejecución de programas de prácticas para titulados universitarios en virtud de lo dispuesto en el Decreto 83/1999, de 6 de abril, sobre iniciativas de futuro para jóvenes andaluces. En el punto 6 del Artículo 18 del citado Decreto se especifica que la Consejería de Trabajo e Industria (actual Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico) establecerá un programa de prácticas en colaboración con empresas. Las características de este programa son:
  - a) Dirigido a jóvenes desempleados menores de treinta años que, habiendo obtenido titulación universitaria, de formación profesional reglada, o habiendo participado en cursos de formación profesional ocupacional organizados por dicha Consejería, no cuenten con experiencia

profesional, ni hayan realizado prácticas en la materia propia de su formación.

b) Las prácticas tendrán una duración mínima de tres meses y máxima de seis meses, pudiendo percibir durante su realización una ayuda mensual máxima equivalente al 50% del salario mínimo interprofesional.

c) Será requisito necesario para ser beneficiario de estas ayudas que no haya transcurrido más de un año desde que el solicitante finalizó los estudios requeridos.

- Programas para mujeres en sectores donde están sub-representadas (Programa UNIVERTECNA): El programa Univertecna se instrumentaliza a través de la Unidad de Orientación para el Empleo de Universitarias. Es un programa de Orientación Profesional desarrollado por las Universidades Andaluzas y el Instituto Andaluz de la Mujer. Está dirigido a mujeres tituladas preferentemente en carreras técnicas y experimentales. Son asesoradas por la Unidad de Orientación en su inserción al mundo laboral facilitándoles la adquisición de habilidades, destrezas, conocimientos complementarios y conocimientos de las empresas. Con todo ello, el objetivo ha sido aumentar las posibilidades reales de inserción laboral en puestos de trabajo acordes a su cualificación profesional. La duración de todo el programa es de un curso académico. Normalmente el periodo de convocatoria se abre durante los meses de Septiembre a Octubre y su comienzo suele ser en el mes de Noviembre.

- Programa STAGE: La Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico también ofrece otra oportunidad a través del programa de servicios tutelados de asesores para la gestión empresarial (Programa STAGE). Va dirigido a 100 PYMES andaluzas que quieran incorporar a sus plantillas a otros tantos titulados de Económicas, Empresariales o Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (LADE). El objetivo del programa es doble. De un lado se pretende que se mejore la gestión de las PYMES con la incorporación de recién titulados y por otra facilitar la adquisición de experiencia profesional a estos titulados con un proceso de formación previa y asesoramiento continuo a través de tutores expertos. Su duración es de un año y podrán participar la empresas andaluzas de 10 o más empleados.

## *2. Prácticas de ámbito nacional*

- Se pueden desarrollar prácticas en todo el territorio nacional a través de los Reales Decretos mencionados en el apartado anterior. Para ello, bastaría con la firma del convenio correspondiente.
- A través de la realización de algún Máster en alguna Escuela de Negocios. Sin embargo, es frecuente encontrar prácticas que no poseen el respaldo legal para realizarlas, sobre todo debido a la proliferación de este tipo de formación durante los últimos quince años.
- A través de la Fundación Empresa Pública y la Fundación Universidad-Empresa de Madrid (Programa CITIUS).

- También, determinadas Administraciones Centrales como el Ministerio de Economía (“Becas Turismo España 2002”).
- Determinadas entidades como bancos, empresas de las nuevas tecnologías y del sector energético suelen ofertar plazas aunque no de forma sistemática y permanente.

### *3. Prácticas Transnacionales*

La demanda de información y asesoramiento sobre programas internacionales en materia de empleo, formación y prácticas ha crecido de manera espectacular en los últimos años.

De hecho, las recomendaciones de la Unión europea para el período 2000-2006, abarcan un catálogo de objetivos dirigidos a la formación y a la búsqueda de empleo desde una actitud más universalista. Un ejemplo de este tipo de prácticas es el programa Leonardo da Vinci.

#### **1.1.8. Descripción de los planes de prácticas de la Universidad de Granada**

La Universidad de Granada lleva a cabo actualmente la gestión de tres planes de prácticas: Plan Propio, Junta de Andalucía y Plan de Formación Interna. Además, también gestiona algunas convocatorias extraordinarias que se convocan con carácter especial para determinadas entidades, convocatorias éstas como son la de la Caja General de Ahorros

de Granada, la del Parque de las Ciencias y el movimiento asociativo estudiantil denominado “*Junior Empresas*”<sup>18</sup>.

Siendo la universidad una de las entidades que llevan cabo estos programas de prácticas, aunque no de manera aislada ni exclusiva, existen otras instituciones sensibles a estos temas como el INEM, la Fundación Empresa-Universidad, el Círculo de Progreso, el Ministerio de Defensa (a través del MADOC) o la Junta de Andalucía (Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico).

El programa de prácticas pionero en la Comunidad autónoma lo pone en funcionamiento la Junta de Andalucía, denominado PRAEM<sup>19</sup>. El programa tiene una convocatoria anual, para todas las universidades andaluzas. Además, son los alumnos/as quienes deciden en qué empresas quieren realizar las prácticas, a través de un listado publicado en el Boletín Oficial de la Comunidad Autónoma. Recogidas las solicitudes y acordado el baremo de selección de los criterios se procede a la selección de los candidatos. El período de realización de las mismas oscilará entre un mes y

---

<sup>18</sup> Las *Junior Empresas* son asociaciones sin ánimo de lucro que, fundamentalmente, se dedican a la prestación de servicios a las empresas para realizar prácticas durante el periodo de estudios. Estas prácticas estarían gestionadas y desarrolladas por estudiantes universitarios (individual o colectivamente) o asociaciones estudiantiles formalmente constituidas que, por un lado complementan su formación académica con una formación eminentemente práctica, similar a la que se pueden encontrar en el mundo empresarial, y por otro, fomentan un clima adecuado y un semillero para la creación de futuras empresas.

Estas *Junior Empresas* tienen en nuestro país una facturación de 300 millones anuales y acoge a unos 15,000 socios de buena parte de las universidades nacionales (Gaceta Universitaria, septiembre '98). Así, las *Junior Empresas* conformarían la estrategia que posibilitan la inclusión y cobertura de un mayor número de alumnos en prácticas en empresa.

<sup>19</sup> Anterior a este programa de prácticas se desarrollaba el Plan de Formación e Inserción Profesional (FIP), marcando el inicio de las prácticas en la Universidad de Granada, organizado por el COIE. Este plan finaliza en el año 1992 para ser sustituido por el de la Junta de Andalucía, que prevalecen de manera única hasta el año 1995.

nueve meses, y la dotación económica la efectúa la propia Junta de Andalucía y consta de unos 240 € (unas 40.000 pesetas), que abona una vez finalizadas.

El Plan de Formación Interna, es una convocatoria de prácticas dirigida a llevar a cabo estancias de prácticas en los servicios de la propia Universidad de Granada (Facultades, Escuelas Universitarias, Bibliotecas y Departamentos).

#### **1.1.9. Descripción del Plan Propio de Prácticas de la Universidad de Granada**

Mediante este plan, la Universidad de Granada trata de articular programas específicos de prácticas con empresas o entidades que así lo soliciten. Se regula a través del ya mencionado Real Decreto. Tienen cabida en este apartado aquellos planes que, por sus características, quedan fuera de los elegibles en las otras convocatorias. La implantación de esta convocatoria de prácticas se llevó a cabo durante el curso académico 1995-1996.

El proceso comienza en el momento en el que una empresa o institución colaboradora desea acoger a alumnos/as universitarios/as en prácticas, para lo cual se suscribe un convenio de colaboración entre las entidades. Los convenios son firmados por el Vicerrector de Estudiantes, en representación de la Universidad, y por un representante legal de la empresa interesada antes de la incorporación de los alumnos/as a su plaza.

El contenido de los convenios debe reflejar las condiciones establecidas en el Real Decreto<sup>20</sup>.

Cada convenio llevará aparejado un número determinado de anexos, en los cuales se especificarán aspectos tales como el número de plazas por titulación, el perfil de los alumnos/as (titulación, formación complementaria, conocimientos específicos...), duración de las prácticas (incluyendo el número de horas máximo), tareas a desarrollar, dotación económica (si existiese), así como cualquier otro aspecto que pueda ser interesante.

En cada convenio de prácticas firmado existirá un tutor de la empresa, el cual se encargará de la acogida del alumno/a en prácticas, de facilitarle unas instalaciones dignas, asesorarle en las dudas que le surjan y, finalmente, de expedirle un certificado al final del período de prácticas en el que aparezcan las tareas realizadas en la empresa. No será necesario que el tutor empresarial posea titulación universitaria, aunque si es conveniente que posea experiencia suficiente en la tarea a desarrollar.

Los alumnos que pueden acceder a esta convocatoria serán aquellos que, según especifica el Real Decreto, se encuentren matriculados en los dos últimos cursos de Facultad, Escuela Técnica Superior o Escuela Universitaria y, en el caso de las titulaciones con nuevos planes de estudio, los alumnos que hayan superado el 50% de los créditos necesarios para

---

<sup>20</sup> El Plan Propio de prácticas de la Universidad de Granada recoge, asimismo, un procedimiento que incorpora la posibilidad de que sean los propios alumnos quienes se busquen aquellas entidades que les puedan resultar interesantes para la realización de sus prácticas.

obtener el título<sup>21</sup>. La duración de las prácticas oscilará entre uno y seis meses (“... no exceda del cincuenta por ciento del tiempo íntegro que dura el curso académico”), según el art.3 del R.D.

La convocatoria para estas prácticas del Plan Propio es de carácter anual, que viene a coincidir con la duración del curso académico, lo que viene a facilitar el acceso a la bolsa de practicantes a un mayor número de universitarios. Actualmente tienen lugar tres convocatorias por curso académico (octubre, marzo y junio).

La asignación de las prácticas de los alumnos a las empresas conlleva la puesta en funcionamiento, de forma automática, de un seguro combinado mixto de accidentes y trabajo, durante las 24 horas del día a lo largo de todo el tiempo que duren éstas.

Las prácticas no llevan asociadas ningún tipo de compensación económica, según se establece por Ley. El Plan Propio de prácticas de la Universidad de Granada no dota a los alumnos becados con ninguna cuantía durante la convocatoria, pues es la empresa la que corre a cargo de los gastos de retribución, cuando la hay, oscilando entre los 60 € (10.000 pesetas) a los 240 € (40.000 pesetas), más los gastos derivados del seguro, que ascienden a 12 € por persona (2.000 pesetas/persona).

Al final de la realización de las prácticas, los alumnos deben presentar en la Oficina de Prácticas una memoria detallando las actividades

---

<sup>21</sup> Actualmente tienen cabida aquellos titulados universitarios que se encuentre matriculados en aquellos cursos de la Universidad de Granada que son conducentes a la obtención de un título propio de ésta entidad (Máster, Experto) y también en cualquiera de los programas de doctorado.

y tareas que han llevado a cabo, el período de realización de las mismas y el nombre de la empresa, así como la cumplimentación de un cuestionario de evaluación, con el objeto de llevar a cabo un seguimiento detallado.

Además, para la adecuada clarificación, orientación y regulación de las prácticas de alumnos/as universitarios/as de la Universidad de Granada, así como todas las actividades y procesos que tengan que ver con las mismas, se desarrolla un Reglamento de Prácticas, aprobado en la Junta de Gobierno el 1 de Junio de 1998. En él se incluyen tanto las prácticas de naturaleza académica como las prácticas con finalidad profesional, ya que éstas últimas difieren de aquellas. Esto es, son las primeras las que se contemplan como parte obligatoria de los nuevos planes de estudio, incluidas en el Practicum; mientras que las prácticas profesionales pueden ser utilizadas igualmente, por su enorme interés y mayores posibilidades de inserción laboral, como convalidación créditos de libre configuración, proyecto de fin de carrera (reconocimiento académico) etc., así como para la adquisición de cierta experiencia o bagaje profesional.

Como se puede apreciar en la tabla 1.2, la evolución seguida en el programa es ascendente, desde su implantación en el curso académico 1995-1996, a excepción del curso académico 1998-1999, en el que se produce un descenso en el número de solicitudes y de convenios firmados, pero con un aumento en el número de becarios. Durante las últimas convocatorias se produce un incremento espectacular, de casi el doble en algunos casos, tanto en el número de solicitudes recogidas, como de convenios firmados y prácticas concedidas.

CURSOS ACADÉMICOS	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01
SOLICITUDES RECOGIDAS	-	2279	3659	2866	4044	3872
CONVENIOS FIRMADOS	-	145	161	140	281	442
BECARIOS	137	190	370	495	630	1489

**Tabla 1.2.** Evolución del programa de prácticas en empresa del Plan Propio de la Universidad de Granada por cursos académicos (Fuente: Memoria del curso académico de la Universidad de Granada y elaboración propia)

Las investigaciones realizadas en este sentido así lo ponen de manifiesto. Pérez et al. (1994), por ejemplo, detecta que entre aquellos que participaron en un programa de prácticas existió algún tipo de ofrecimiento contractual en un 20% de los casos.

Martínez y Valero (1998), encuentran, en un estudio pionero en la Universidad de Granada, que aquellos que realizaron las prácticas en empresa obtenían unos índices de contratación posterior del 19.8% en el curso 1996-1997 y de un 32.7% en el curso siguiente. A resultados similares llega Martínez (2002), encontrando un vínculo laboral al terminar las prácticas del 29.8% en el año 1998. El INEM, por su parte, a través del Observatorio Ocupacional sobre las Políticas Activas de Empleo (1999), encuentra el mayor índice de inserción laboral, llegándose a la cifra de un 83% entre aquellos que han realizado programas de prácticas.

No obstante, las prácticas en empresa no se encuentran exentas de numerosos problemas y dificultades, los cuales han ido surgiendo a medida que estos programas se han venido consolidando. Las principales críticas efectuadas se dirigen fundamentalmente a las lagunas legales existentes en la redacción del Real Decreto, y que tienen su impronta en el funcionamiento de una “práctica” poco esclarecedora ante determinadas circunstancias, tanto por parte de las empresas como de la propia universidad y de los usuarios.

Otro aspecto sobre el que es necesario detenerse, y que en ocasiones es motivo de confusión, es el relativo a la concepción de los programas de prácticas. La finalidad de estos programas es conseguir una formación práctica complementaria a la formación teórica recibida en las aulas. En definitiva, se pretende la obtención de cierta experiencia con el mundo en el que se desempeñará profesionalmente. No se deben confundir, por tanto, formación complementaria e inserción. Las prácticas no obligan a ninguna relación contractual entre el estudiante y la empresa. Otra cuestión es que los programas de prácticas, tal y como se ha venido demostrando con el tiempo, se presentan como una herramienta útil de inserción laboral para los alumnos. En la actualidad, la normativa laboral española no tiene reguladas las prácticas para titulados (ni en el caso de Formación Profesional, ni en el universitarios). Existe tan sólo una figura en dicha normativa que es la del contrato en prácticas, con la que se suelen confundir a menudo, pero que como podemos ver en el siguiente cuadro, son diferentes:

COMPARATIVA		
CONDICIONES	CONTRATOS EN PRÁCTICAS	PRÁCTICAS EMPRESA
<b>NORMATIVA</b>	E.T. Ley 63/1997; R.D. 488/1998; R.D.L. 57/1999, de 9 de Abril; R.D.L. 5/2001, de 2 de Marzo	Específica para cada programa, además, la hay autonómica, nacional y europea. Se recomienda informarse directamente en el centro formativo de donde se es usuario (Instituto, Centro de enseñanza o formación, Delegaciones de la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico, Agencias de Desarrollo Local, etc) con la finalidad de conocer si existe posibilidad de hacer prácticas.
<b>OBJETO</b>	Formar al trabajador en el ejercicio profesional. El puesto de trabajo deberá permitir la obtención de la práctica profesional adecuada al nivel de estudios cursados.	1.-Complementar la formación teórica con formación práctica. 2.- Conocer las áreas y la metodología de la empresa. 3.- Adquirir destrezas, habilidades y conocimientos. 4.- Adquirir una cierta experiencia profesional.
<b>REQUISITOS</b>	1.-Titulación universitaria de grado medio o superior o Técnico Superior de la formación profesional específica y títulos equivalentes reconocidos. 2.- Haber finalizado los estudios en los cuatro años anteriores a la contratación, o de seis años si se tiene alguna minusvalía. 3.- No haber sido contratado con antelación en prácticas ni en la misma ni en distinta empresa por dos años, en función de la misma titulación de la que se produzca el contrato.	1.- Alumnos matriculados de Formación Profesional. 2.- Alumnos universitarios que hayan superado el 50% de sus estudios. 3.- Alumnos de cursos de Formación Profesional Ocupacional. 4.- Beneficiarios de acciones formativas o de programas experienciales promovidas por autoridades competentes (Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico, por ejemplo).
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	1.- Seis meses de duración mínima de contrato y dos años de máxima. 2.- A no ser que se establezca en el Convenio Colectivo de aplicación, el periodo de prueba no podrá superar el mes para titulados de grado medio, o dos meses para los titulados de grado superior. 3.- La retribución será la que fije el Convenio Colectivo que en ningún caso podrá ser inferior al Salario Mínimo Interprofesional. 4.- El contrato se habrá de formalizar por escrito y en modelo oficial. 5.- En el caso de que el trabajador sea minusválido, la empresa podrá beneficiarse de una bonificación del 50% en la cuota empresarial a la Seguridad Social.	1.- Hasta nueve meses de duración máxima y de mínima lo que diga el plan formativo concreto de cada beneficiario. 2.- No existe periodo de prueba. En todo caso, si el beneficiario de la práctica no se adapta bien o tiene falta de interés se deberá comunicar a la entidad formativa para ver si procede la suspensión de la práctica. 3.- Cuando haya retribución, esta vendrá fijada igualmente por cada proyecto formativo. En algunos casos la retribución podrá correr a cargo de la entidad colaboradora como en los Programas de Cooperación Educativa para Universitarios. En otros podrá darse financiación o cofinanciación por la Consejería de Educación y Ciencia, en otros podrá venir como apoyo de la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico. 4.- No hay contrato. Se firmará un convenio o acuerdo de colaboración. 5.- El desarrollo de determinados programas podrán suponer para la empresa deducciones en sus impuestos de sociedades.

**Tabla 1.3.** Comparativa entre los contratos en prácticas y las prácticas en empresa

La exclusión, en la mayoría de los estudios llevados a cabo sobre el tema, de la valoración ofrecida por las empresas receptoras de alumnos en prácticas sobre estos programas, así como la de grupos de control que permitan establecer comparaciones, es además, una cuestión pendiente de resolver en futuras investigaciones.

Por último, decir que la potenciación de las prácticas en empresa ha sido una labor común tanto en el contexto de las universidades como de las empresas, tal y como se viene demostrando a través del creciente número de convenios de colaboración firmados cada curso académico. La razón obedece a un beneficio mutuo. La empresa se beneficia al contar con estudiantes en prácticas, tanto de la formación como de la selección de personal previa a la que han sido sometidos éstos. Además, es una excelente vía para que se muestre a la opinión pública, dándose a conocer ante determinadas instituciones y en su entorno más cercano. Asimismo, cabe hacer explícito que para los becarios, estos períodos de formación complementaria suelen ser muy atractivos, ya que les permiten adquirir una serie de conocimientos, destrezas, habilidades, contactos profesionales y una formación que es difícil de obtener en las aulas, y que les puede facilitar el acceso a la inserción profesional posterior mediante la alternancia estudios-trabajo.

## **1.2. TEORÍAS Y MODELOS EXPLICATIVOS DEL PROCESO DE INSERCIÓN LABORAL**

### **1.2.1. Teorías de origen económico y social**

El contenido del presente apartado versa en las diferentes aproximaciones teóricas al fenómeno de la transición al mercado laboral procedentes de los modelos y teorías basados en aspectos estrictamente económicos, es decir, los que consideran la formación como el factor determinante del logro profesional, los que otorgan importancia a las estructuras existentes en el mercado de trabajo, finalizando por aquellos procedentes de las teorías marxistas y los modelos sociológicos.

Se comenzará por el modelo neoclásico, con el que se entiende que el acceso al mercado laboral está regido por las leyes de la oferta y la demanda existentes en cada momento. En segundo lugar se expondrá la teoría del capital humano, desde la cual la inversión que realizan las personas en formación se traduce en el indicador de su productividad, augurando mayores posibilidades de inserción y de movilidad laboral. El tercer grupo de modelos procede de las denominadas teorías credencialistas; es decir, aquellas que entienden que la educación provee de información diferencial a los empleadores de cara a la selección y asignación de los candidatos a los distintos puestos y salarios. Para las teorías de base marxista o neomarxista, son las variables procedentes del entorno social y familiar las que van a determinar el logro de la inserción laboral y profesional alcanzado, mientras que para otros lo serán los factores estructurales del mercado, tal y como argumentan las teorías estructurales, que serán analizadas en quinto lugar. Por último, los modelos

de base sociológica, como el modelo de la estructura de oportunidades, considera como factores determinantes en el proceso de inserción profesional tanto la estructura socio-económica como el proceso de socialización recibido, minimizando la importancia de las elecciones individuales y las variables de contenido psicológico.

### **1.2.1.1. Teorías neoclásicas**

Desde la teoría neoclásica se entiende que el mercado de trabajo está determinado por la ley de la oferta y la demanda, de cuya interacción se extraen el nivel de empleo y el salario en situación de competencia perfecta<sup>22</sup>. Es decir, los elementos básicos del análisis del mercado de trabajo no difieren de los del análisis de cualquier otro mercado.

Se considera al trabajo como una mercancía, excluyendo todo aspecto social<sup>23</sup>. La demanda de trabajo será igual, en condiciones de competencia perfecta, a la productividad marginal del trabajo multiplicada por el precio del trabajo. La productividad marginal del trabajo depende de la tecnología y de la técnica de producción utilizada, que constituyen factores exógenos respecto del mercado de trabajo. La oferta procede del balance que la persona trabajadora hace entre el tiempo disponible para el ocio y el salario que recibe por trabajar.

---

<sup>22</sup> Se entiende por competencia perfecta cuando ninguna empresa o consumidor es suficientemente grande para influir en el precio del mercado. Esta situación se da cuando el número de vendedores y compradores es muy grande y los productos ofrecidos por los vendedores son homogéneos (Samuelson y Nordhaus, 1998).

<sup>23</sup> Desde este conjunto de teorías es necesario traer a primer término la diferenciación que hacen en cuanto a los conceptos de trabajo y fuerza de trabajo (Braverman, 1974, Edwards, 1979; Gintis, 1976: cit. en Toharia, 1983). Por fuerza de trabajo se entiende la mercancía que se compra y se vende en el mercado de trabajo, mientras que trabajo es el factor de producción que entra en el proceso de productivo. Los empleadores compran, por tanto, fuerza de trabajo.

Cuando la oferta supere a la demanda, las empresas ofrecerán salarios más bajos y elevarán las cualificaciones exigidas para acceder a los diferentes puestos. Cuando la demanda es superior a la oferta sucede el proceso contrario.

El modelo sí reconoce la existencia de costes fijos derivados del reclutamiento, selección y formación de los trabajadores contratados, por lo que la rotación en el trabajo resulta costosa para la empresa. La productividad de las personas va a depender del ajuste entre la persona trabajadora (educación formal, complementaria, actitudes, aptitudes y habilidades sociales) y las exigencias requeridas para desempeñar el puesto.

Además, en la configuración del mercado de trabajo ejercen una notable influencia determinadas instituciones como por ejemplo los sindicatos, las empresas y la propia administración.

### **1.2.1.2. Teoría del capital humano**

Esta teoría, procedente de las teorías neoclásicas de finales del siglo XIX, cobra fuerza en torno a 1965, haciéndose desde ella un especial hincapié en la importancia de la formación de los recursos humanos. Según sus postulados, el nivel de educación determina el acceso a determinadas profesiones. La inversión que la persona realiza en formación (capital humano) le permitirá acceder a mejores puestos de trabajo, así como a la obtención de mayores rentas. La educación tendría por tanto valor de mercado, determinando la productividad de las personas. De forma que

aquellas que realizan una inversión en formación esperan ser recompensadas en el futuro con la adquisición de puestos más cualificados y retribuciones más altas. Las diferencias entre niveles de formación explicarían también las diferencias salariales. A la base de esta teoría se puede encontrar un criterio individual de elección ocupacional, considerándolo como el principal agente de su proceso de inserción profesional (impaciencia temporal). Así, aquellas personas que deciden invertir en formación esperan ser recompensadas a medio/largo plazo sin recibir compensación económica alguna durante el período que dura la formación y asumiendo los costes directos derivados de las mismas (libros, materiales, matrículas, etc.).

Según el capital humano, el mercado proporciona, de este modo, personas trabajadoras más cualificadas, de los cuales los empleadores se beneficiarán. El desempleo se considera como un fenómeno transitorio o temporal. Cuando existe un déficit de mano de obra en el mercado, los empleadores tienden a incrementar los salarios que ofrecen a los trabajadores y la inversa, cuando existe un exceso en demanda de mano de obra, los empleadores reducirán el nivel de los salarios e incrementarán los requisitos de acceso al puesto.

Las principales críticas hechas a esta teoría provienen de la escasa explicación que concede a la elección individual. Esto es, no se hace explícito por qué algunas personas deciden invertir en capital humano en períodos de bonanza económica y otros no. En definitiva, el desempleo respondería a motivos individuales, en concreto a la falta de inversión en educación y formación.

Sin embargo, esta teoría queda parcialmente obsoleta si se tiene en cuenta que en el mercado de trabajo las tasas de desempleo entre titulados universitarios son excesivamente altas en comparación con otros períodos históricos, ya que actualmente, éste es incapaz de absorber a todas las personas que cada año abandonan las aulas.

La movilidad laboral, además, se entiende como un ajuste entre las características de la persona trabajadora y las del puesto de trabajo. Para dar explicación de ello, desde esta perspectiva aparecen dos enfoques teóricos: (1) la teoría del acoplamiento al puesto de trabajo; y, (2) la teoría de la movilidad laboral.

#### *1.2.1.2.1. La teoría de la movilidad laboral*

Sicherman y Galor (1990) entienden la movilidad laboral como un proceso en el que la persona trabajadora adquiere cualificaciones y experiencias que le permiten ir logrando ocupaciones o puestos de mayor estatus a lo largo de su trayectoria de carrera. Las trayectorias de carrera pueden estar constituidas por cambios dentro de la empresa o entre empresas, ya que el desempeño de un trabajo aporta experiencia y cualificaciones que son transferibles de una ocupación a otra.

La teoría explica además el fenómeno de la “sobreeducación”. Las personas que ocupan puestos de trabajo con un nivel de exigencia por debajo de su cualificación profesional y con un nivel de ingresos inferior, permanecen en el puesto porque de esta forma esperan conseguir cualificaciones y experiencia que usarán posteriormente en puestos más elevados. Para Sicherman la “sobreeducación” no refleja desequilibrios o

desajustes en el sistema educativo, más bien es una situación temporal que constituye una estrategia de la persona para acceder a puestos de mayor estatus. Además, las personas trabajadoras más educadas tienen más posibilidades de moverse a una ocupación de más alto nivel, tanto dentro como fuera de la empresa (García, 1998).

Algunos estudios aportan datos a favor de esta teoría, como los encontrados por Alba (1993) y Sánchez, Peraita y Hugert (1995), que indican que las personas sobreeducadas poseen una alta movilidad laboral, así como un mayor ajuste con el puesto de trabajo a lo largo del tiempo. Sin embargo, otros autores como García y Malo (1994) encuentran que estas personas no muestran necesariamente una alta movilidad laboral dentro de la misma empresa, e incluso que la sobreeducación sea un fenómeno transitorio, sino más bien una característica permanente del mercado de trabajo.

#### *1.2.1.2.2. La teoría del acoplamiento al puesto de trabajo*

Esta teoría explica la movilidad laboral atendiendo a los desajustes entre las características de la persona trabajadora y las exigidas por el puesto. Según esta teoría, la información procedente del mercado de trabajo es insuficiente y confusa para las personas trabajadoras, lo que genera desequilibrios. De forma que éstas buscan continuamente la desaparición de tales desequilibrios ante la llegada de mejor información, y es la existencia de tales desajustes lo que provoca la movilidad, tanto voluntaria como involuntaria. En el primer caso sucederá cuando las cualificaciones de la persona trabajadora excedan a las requeridas por el puesto de trabajo, y serán involuntarias en el caso contrario.

Una elevada movilidad laboral sólo es vista como deseable durante las primeras etapas de la vida laboral (Jhonson, 1978). Para otros autores como Jovanovic (1979) existe una relación inversa entre las probabilidades de movilidad y la antigüedad en el puesto. Así, aquellas personas con mayor antigüedad en el puesto tienen menos probabilidad de rotación o movilidad.

### **1.2.1.3. Teorías credencialistas**

Bajo este nombre se agrupan un conjunto de teorías que tienen como característica común el papel selectivo que conceden a la educación (Collins, 1986). La educación sirve para seleccionar a las diferentes personas trabajadoras de cara a un empleo, frente a las teorías de capital humano, en las que la educación tiene una función de cualificación que incrementa la productividad de los candidatos. Las personas más formadas usan las “credenciales” educativas como moneda de cambio para acceder a puestos de mayor estatus y salarios más altos dentro del mercado de trabajo. En este sentido, utilizan su educación como “señal” que revela su productividad, y los empleadores la utilizan como mecanismo de selección y de asignación de salarios (García, 1998).

La “sobreeducación” es vista como un fenómeno permanente desde las teorías credencialistas, a diferencia de las teorías del capital humano donde se consideraba como un fenómeno transitorio, ya que el número de puestos de trabajo que oferta el mercado permanece relativamente estable, mientras que se incrementa la oferta educativa de los titulados universitarios. Mientras los universitarios sigan percibiendo que el nivel

educativo es usado como criterio de selección, invertirán en formación y/o pluses formativos y consiguientemente incrementarán su nivel de educación a través de formación complementaria, másters, idiomas y/o formación continua.

Esta idea se encuentra muy extendida entre las sociedades occidentales, donde la creencia basada en que la posesión de una titulación universitaria traerá consigo, más tarde o más temprano, el acceso a categorías profesionales de mayor reconocimiento social e ingresos. Sin embargo, en opinión de Figuera (1996), la influencia del curriculum está condicionada por el efecto de otro tipo de variables como la fluctuación económica o la política de reclutamiento a corto y largo plazo.

Además, las diferentes teorías credencialistas conceden una función distinta al concepto de educación. Así, nos encontramos: (1) los que entienden la educación como señal innata que sirve como mecanismo de selección a los empleadores; (2) los que la entienden como capacidad de formación del individuo en la empresa; y, (3) los que la relacionan con la pertenencia a ciertos grupos de estatus.

#### *1.2.1.3.1. Los modelos de selección (screening)*

La educación es considerada como un mecanismo de selección de las personas más capaces. La educación discrimina las capacidades innatas de los individuos, previas a la adquisición de sus credenciales educativas, que reflejan su capacidad productiva. La educación juega un papel de “señal” sobre la calidad de los individuos (Spence, 1991; Arrow, 1991; Riley, 1976).

### *1.2.1.3.2. El modelo de la competencia por los puestos de trabajo*

Thurow (1983), considera en su modelo de competencia por los puestos de trabajo que la educación es una “señal” (o muestra) de la capacidad del individuo para ser formado dentro de la empresa. Los empresarios se muestran más interesados en contratar a aquellos candidatos que supongan un menor coste de adiestramiento en la empresa, ya que como no poseen ninguna información previa respecto a su nivel de cualificación profesional, recurren a una serie de criterios “base”, entre los que destaca el nivel educativo. De forma indirecta se mide la capacidad de adaptación al puesto. La educación supone una mayor predisposición del candidato a obtener las cualificaciones necesarias para desempeñar el puesto. Las personas más educadas son más moldeables para ser formados. Los salarios estarán basados en las características de los trabajos. Los mejores empleos serán aquellos que requieren mayores cualificaciones y un período prolongado de formación. Para el autor, esto se consigue una vez que la persona ha accedido a un empleo y nunca antes. Según este modelo, el exceso de titulados universitarios en el mercado de trabajo provoca que los trabajadores menos formados se desplacen a puestos de menor nivel de cualificación, y que los universitarios ocupen los puestos que tradicionalmente eran ocupados por aquellos.

### *1.2.1.3.3. La educación y la pertenencia a grupos (procedencia de estatus)*

Una de las visiones credencialistas más extendidas es la que entiende la educación como una señal de pertenencia a un determinado grupo social (Collins, 1979). La educación sirve de mecanismo de control que permite a

los más educados acceder a los mejores empleos, de manera que se restringe el acceso a los puestos privilegiados, con lo que se guarda y refuerza su valor de mercado. En este sentido, García (1998; pág. 31) escribe:

*“El papel de la escuela es el de transmitir y enseñar determinadas culturas de estatus que se traducen en el vocabulario, estilos de vestir, gustos estéticos, valores y costumbres, mediante los cuales se pueda distinguir entre los que son miembros de un determinado grupo social y los que no lo son, es decir, la educación provee fundamentalmente de capital no cognitivo”.*

La educación es utilizada como medio de selección cultural. La sociedad considera que las personas más altamente cualificadas son culturalmente superiores y merecen obtener un mayor estatus ocupacional. Para otros autores como Figuera (1996) esto no posee un correlato real, puesto que se encuentra que los pluses formativos no favorecen en sí la inserción en el mundo del trabajo.

#### **1.2.1.4. Teorías de base marxista o neomarxistas**

Estas teorías parten de la idea de que la configuración del sistema educativo contribuye al mantenimiento de las clases sociales y del modelo económico productivo (Figuera, 1996). Existe una relación entre lo aprendido en la escuela y la adquisición de una serie de valores del sistema de producción, como la obediencia y la sumisión. El entorno familiar y la clase social de procedencia determinan en gran medida el éxito alcanzado en el sistema escolar y laboral, independientemente de las características individuales.

#### *1.2.1.4.1. Teoría del logro de estatus*

Al igual que en la teoría del capital humano, la teoría del logro de estatus de Blau y Duncan (1967) concede gran importancia a la variable educación en la adquisición de logros ocupacionales. No obstante, esta teoría, en su formulación más básica, propone un sistema causal en el que la familia (pertenencia de clase) ejerce una influencia directa sobre la educación recibida, y ésta sobre la profesión; es decir, que la educación funcionaría como una variable intermedia que transmite la influencia de la familia en el logro ocupacional. Posteriormente, el modelo básico ha sido ampliado por otros autores incluyendo un mayor número de variables psico-sociales (Duncan, Featherman y Duncan, 1972; Sewell, Haller y Portes, 1969), como el denominado “modelo Wisconsin”, convirtiéndolo en un modelo integrativo.

#### *1.2.1.4.2. Teorías de la Correspondencia*

Según Bowles y Gintis (1985; 1983), el sistema educativo contribuye a la perpetuación del sistema productivo imperante, así como a una reproducción de sus condiciones sociales. Además de la enseñanza universitaria, la procedencia de clase es la que en mayor medida posibilita y traza las trayectorias académicas y profesionales de los sujetos, pues inculca determinados valores, discursos, prácticas y expectativas.

Desde esta perspectiva, la universidad se erige como un filtro importante para las clases desfavorecidas y socializa en aquellos valores importantes para asumir puestos de mayor responsabilidad. El valor del

título consiste en asegurar una conducta adecuada y la asunción de normas y valores.

Baudelot (1987), después realizar un análisis de la universidad en Francia, encuentra que la llamada universidad de masas es una falacia pues ésta no existe, más bien es un leve aperturismo a algunos sectores de la burguesía y de la mujer. En España Subirats (1981), realizó un estudio de las universidades catalanas encontrando los mismos resultados. En su opinión, la democratización de la universidad de masas sólo afecta a las clases burguesas.

Otros estudios demuestran que la pertenencia a una clase social alta y nivel académico universitario aseguran una inserción profesional, debido a una adecuada red de contactos y relaciones personales (Requena, 1991; Navarro, 1989; Fernández-Abascal, 1998; García, 1998; Masjuan, 1996).

Sin embargo, estas teorías han recibido numerosas críticas procedentes tanto del papel determinante concedido a la educación, en cuanto a su papel socializador en valores y actitudes, asumiendo relaciones causales, como a la escasa importancia concedida a la institución educativa como motor de cambio social (Figuera, 1996).

#### **1.2.1.5. La perspectiva estructural del mercado de trabajo: teorías estructurales**

Esta perspectiva teórica tiene en consideración los factores estructurales del mercado de trabajo en la determinación del logro laboral,

al contrario que las teorías antes expuestas, por lo que los beneficios de la educación variarán en función del contexto estructural del mercado.

Para algunos autores encuadrados dentro de este enfoque como Piore (1983), el mercado se encuentra estructurado de manera dual, encontrándose un sector primario y un sector secundario. El primario está caracterizado por la estabilidad laboral, altos salarios, buenas condiciones de trabajo y posibilidades de promoción. Los titulados universitarios formarían parte de este sector. El sector secundario, por el contrario, se caracteriza por unas condiciones de trabajo inestables, alta rotación o movilidad laboral, salarios más bajos, pocas o nulas posibilidades de promoción laboral. Dentro de este sector se encontrarían colectivos como las mujeres, los jóvenes, las minorías étnicas o los emigrantes. Los universitarios podrían situarse en un primer momento de su inserción laboral en este sector, pasando al primario conforme se incrementa la experiencia laboral y la formación de una familia (Osterman, 1983).

Un concepto que cobra importancia dentro del enfoque dualista es el de mercados internos de trabajo, hasta tal punto que a veces ha provocado la explicación de las diferencias entre el sector primario y secundario y su identificación a partir de su presencia o su ausencia. Estos se definen como una entidad administrativa en cuyo ámbito el precio y la asignación del trabajo son regidos por un conjunto de normas y procedimientos administrativos (Doeringer y Piore, 1985; cit. en García, 1998). Se caracterizan por la estabilidad en el empleo, posibilidades de promoción interna y de formación específica, así como la adquisición de cualificaciones específicas para el puesto de trabajo. Es más probable entre las grandes empresas.

Por formación específica se entiende aquel tipo de formación que incrementa la productividad de un individuo en el contexto de la empresa que la proporciona, dotándolo de unas cualificaciones concretas no aplicables a otras empresas.

El estudio de la movilidad profesional también ha sido abordado desde este enfoque, teniendo en cuenta la influencia de los factores estructurales del mercado de trabajo en el desarrollo de carreras laborales. Slocum (1966) define las líneas de carrera como una secuencia ordenada de avances o promociones a lo largo de un período de años que traen consigo el desempeño de roles más responsables dentro de una ocupación. Para Spilerman (1977) las líneas de carrera o trayectorias laborales se definen como:

*“Estructuras relativamente estables del mercado de trabajo a través de las cuales se mueven los trabajadores. Estas trayectorias estarán determinadas tanto por las características individuales como por la ocupación, la empresa y la industria en la que se inicia la carrera; su desarrollo supone un vínculo estratégico entre las características estructurales del mercado de trabajo y los logros socioeconómicos de los individuos”* (García, 1998; pág. 49).

Además, establece una tipología para el desarrollo de carreras:

Carreras ordenadas: la seguirían aquellas personas que poseen un empleo en empresas donde es posible conseguir una mejora tanto en el estatus ocupacional como en el nivel de ingresos, generalmente en

el contexto de un mercado interno de trabajo. El paso a un estatus más alto se realiza desde un nivel inferior. Suelen estar asociadas al sector primario del mercado de empleo. Es el tipo de carrera profesional que solían describir los titulados universitarios hasta la crisis energética de los años setenta del siglo pasado.

Carreras ocupacionales: la describen aquellas personas que poseen pocas posibilidades del cambio de ocupación, pero altas con relación al trabajo y a la empresa, con constantes salidas y entradas del mercado laboral. Es el tipo de trayectoria que define al mercado de los titulados universitarios durante los últimos veinte años.

Carreras caóticas: Suelen estar representadas por trabajos poco cualificados, los ingresos suelen ser bajos y la inestabilidad alta, con constantes entradas y salidas del mercado de trabajo, con nulas posibilidades de promoción, ya que los empresarios pueden recurrir a la sustitución debido al enorme número de trabajadores en estas condiciones que ofrece el mercado de trabajo. Estas posiciones son también llamadas posiciones sin futuro (García, 1998).

Halaby (1988) propone un modelo teórico para explicar la movilidad laboral y desde el que se tienen en cuenta tanto los aspectos estructurales del mercado de trabajo como la información de los trabajadores para la búsqueda de un empleo mejor. Este enfoque aúna la teoría del capital humano y la teoría de la información para explicar los procesos de decisión que siguen las personas en sus procesos de movilidad laboral. Es fundamental para este enfoque el concepto de información imperfecta. Este autor propone que aquellos empleados que consideren que sus

cualificaciones están plenamente utilizadas verán pocas posibilidades de incrementar su productividad y su salario cambiando de empleo. Por el contrario, los trabajadores que piensen que sus cualificaciones están por debajo de su capacidad, tendrán en cuenta la posibilidad de buscar nuevos empleos e iniciar la búsqueda. Un factor que puede incidir en la calidad de la búsqueda inicial, en la movilidad laboral y en el proceso de ajuste entre el puesto de trabajo y el trabajador es el apoyo social o red de contactos con los que cuenta el individuo.

Las críticas que recaen sobre estos modelos inciden, como es lógico pensar, en el escaso margen concedido al sujeto como agente de su propio proceso de transición, centrando, casi de manera exclusiva, el interés por los factores procedentes del microcontexto económico o alcanzando como máximo las posibilidades del título en el microcontexto de la inserción.

#### **1.2.1.6. Modelos de base sociológica**

Dentro de estos modelos es importante tanto la estructura socio-económica como el proceso de socialización recibido de cara al proceso de inserción profesional. Los aspectos socio-estructurales juegan un papel primordial en la definición de las aspiraciones, las elecciones, los valores y el rango de oportunidades existentes y determinan tanto la rapidez de la transición al trabajo como dirección y calidad final alcanzada.

##### *1.2.1.6.1. Modelo de la estructura de oportunidades*

Esta corriente, que aparece en el Reino Unido, convierte a las variables socio-estructurales en determinantes básicos.

Roberts (1968, 77, 81, 84, 88) expone una teoría en la que la estructura de oportunidades es el concepto central en el logro ocupacional y critica los enfoques sociológicos, clasificándolos de poco adecuados al contexto británico. Según este enfoque, la inserción profesional quedaría explicada en función de unos principios básicos resumidos de la siguiente manera: (1) el mercado de trabajo no es libre, sino que está controlado por una estructura de orden rígidamente estratificada, así, la persona no elige un trabajo sino que toma los que están disponibles; (2) la distribución de las oportunidades está en función de la conexión entre familia de origen y los procesos de selección educativos y ocupacionales; y, (3) en algunos casos, las personas no se conforman con las oportunidades disponibles, como, por ejemplo, los estudiantes universitarios de clases bajas que ven limitadas sus posibilidades al existir una estratificación en el mercado de trabajo, cuya distribución está basada en el origen social.

El autor manifiesta que dado que las elecciones y aspiraciones individuales tendrán un peso mínimo la intervención orientadora basada en modelos psicológicos es inútil. También critica los contenidos de las titulaciones universitarias que no poseen ninguna conexión con la realidad laboral y que no ayudan a la transición al mercado de trabajo. Critica además, las medidas y políticas activas de empleo llevadas a cabo para paliar el desempleo (Roberts, 1977, 84, 88).

Sin embargo, esta enfoque ha sufrido numerosas críticas como las que señalan que no se puede negar la existencia de los procesos individuales, ni caer en la falacia de inferir lo general desde lo particular

(Daws, 1981). Además, adolecen de ofrecer una explicación global sobre el proceso de inserción profesional.

Las dificultades encontradas en estos modelos sugieren la conveniencia de apostar por modelos con mayor presencia de la persona como sujeto activo, que forma parte de su propio proceso de inserción a través de la toma de decisiones y que rompe con el modelo basado en el paradigma laboral. De todo esto, las iniciativas llevadas a cabo en los programas de inserción contemplan la posibilidad de conseguir la integración del individuo en la sociedad, y esto de manera independiente a la laboral.

### **1.2.2. Enfoques psicológicos o de base individual**

El objetivo del presente apartado es el de ofrecer una revisión conceptual a los diferentes modelos y aproximaciones procedentes del ámbito de la psicología al fenómeno de la transición al mercado de trabajo. Revisión ésta que aborda desde los enfoques evolutivos de carrera profesional a los que analizan los factores que determinan la ocupabilidad o probabilidad de que una persona encuentre trabajo, pasando por aquellos procedentes de una orientación más cognitiva, para finalizar con aquellos de carácter más integral, que aglutinan tanto factores estructurales, sociales, formativos e individuales en este tipo de situaciones.

En este sentido, las investigaciones sobre el impacto psicológico del desempleo habitualmente carecen de modelos teóricos con los que interpretar los resultados obtenidos (Álvaro, 1992). Esta escasez de material teórico, aunque abundante en material empírico, se puede

igualmente aplicar al ámbito de la transición a la vida activa contribuyendo, no obstante, a modo de intentos fragmentarios de un futuro y esperado desarrollo teórico. Por esto, cada uno de los enfoques que se presentan a continuación no constituyen modelos teóricos, sino más bien hipótesis sobre las que ir construyendo un paradigma teórico.

### **1.2.2.1. Enfoques evolutivos de la carrera profesional**

Estos modelos consideran que la vida de una persona se secuencia en una serie de etapas o estadios en las que va configurando el desarrollo de la personalidad, y en el que el proceso de inserción es considerado como una fase fundamental en el transcurso de la vida de una persona. Desde estos modelos se ha entendido el proceso de inserción profesional como un miniciclo de vital importancia en el contexto global del desarrollo de los individuos.

#### *1.2.2.1.1. Enfoque socio-psicológico de Blau y colaboradores*

El primero de estos enfoques constituye un intento de agrupar las influencias de las distintas disciplinas sobre la inserción profesional (la sociología, la economía y la psicología). Las explicaciones más importantes que aporta el modelo son según Super (1981): (1) las características psicológicas de las personas (que operan dentro de los límites impuestos por la estructura económica y social); (2) las fuerzas económicas; y, (3) las diferentes formas de control social.

Según esta corriente, la inserción en el mercado de trabajo depende de la interacción entre la elección de la persona y los procesos de selección

que utiliza el empleador. Algunos de los elegidos no son seleccionados, y otros que son seleccionados rechazan la oferta. Estos procesos de selección y elección son además, procesos evolutivos sometidos a una serie de factores en interacción.

Existe un predominio de la estructura social y de los factores externos a la persona que configuran las oportunidades abiertas a ésta en un momento histórico determinado. Su influencia es perceptible desde el desarrollo de la personalidad hasta el final de los criterios de selección utilizados por la persona.

Entre los determinantes inmediatos que determinan el proceso de elección destacan la información ocupacional, las características sociales y las orientaciones de valor, que interactúan con los determinantes inmediatos del proceso de selección o reclutamiento: vacantes, habilidades y atributos requeridos y condiciones de empleo (Figuera, 1996).

Sin embargo, el modelo ha tenido poca repercusión práctica e investigadora, aunque constituye uno de los primeros enfoques comprensivos que sintetiza los factores que intervienen en el proceso de inserción en el trabajo desde una perspectiva procesual. No incluye además, las variables como el afrontamiento a la entrada en el mercado laboral (planificación, búsqueda de empleo, o la actuación en entrevistas de trabajo,...).

### *1.2.2.1.2. El arco de los determinantes de la carrera de D.E. Super*

Este modelo teórico propuesto por Super et al. (1992) durante la década de los cuarenta del pasado siglo, evoluciona de manera constante hasta alcanzar la forma en la que se lo conoce actualmente, incorporando, además de la descripción del proceso, elementos explicativos y así causales.

La carrera queda definida como una constelación de los roles que el individuo realiza a lo largo de su vida; es decir, es entendida como las posiciones más importantes ocupadas por una persona a nivel pre-ocupacional, ocupacional y post-ocupacional a lo largo de su vida. Los determinantes personales (tanto biológicos como psicológicos) y los determinantes situacionales (históricos y socio-económicos) explican el curso de la carrera (itinerario o patrón) y la manera de enfrentarse a las tareas de desarrollo.

El modelo debe su nombre al hecho de ser representado mediante un arco de medio punto en el que la columna de la izquierda refleja los determinantes personales (actitudes, motivación, aptitudes y conductas) y la columna de la derecha refleja los determinantes sociales que influyen en la trayectoria individual desde los diversos sistemas ecológicos (familia, comunidad, escuela, grupo de iguales). Estos dos grupos de determinantes no actúan de manera independiente sino que se da una compleja interacción de fuerzas entre cada uno de los elementos que configuran cada columna, y además permanecen unidos a través del arco superpuesto que representa los estadios de la carrera, los diversos roles de un individuo a lo largo de su vida, así como el self (elemento clave del modelo).

Los principios básicos en los que se apoya la última reformulación teórica del modelo son los siguientes (Super, 1991; Super et al., 1992): (1) Existe una interacción entre los factores personales y sociales en la explicación del curso de carrera; y, (2) En el nexo de interacción se encuentra el self, piedra angular del sistema, que en último término dirige el curso de la acción. Siempre, al final quedará la libertad de las personas para ejercer sus propias opciones vitales (Teoría del autoconcepto o del constructo personal). Es la persona en último término quien toma la decisión de ceder ante un tipo u otro de presiones, sean éstas personales, familiares, sociales, políticas o económicas.

El modelo de Super es uno de los más importantes dentro del marco de la psicología vocacional. Sin embargo, las críticas se centran en el hecho de que no explica cuál es el peso de los distintos factores en la inserción profesional.

#### **1.2.2.2. Enfoques de ocupabilidad**

La finalidad de estos enfoques se centra ahora en la predicción sobre la probabilidad de que un individuo se coloque, atendiendo a la interacción de factores individuales, sociales y estructurales. Además, constituyen un marco de referencia donde integrar la proliferación de los datos empíricos procedentes de la investigación psicosociológica. Tienen en común la descripción de la inserción desde la perspectiva puntual del logro.

### *1.2.2.2.1. Modelo de inserción laboral*

Para Montané (1990, 1993), la probabilidad de que un titulado universitario se emplee dependerá de la interacción de 3 factores: (1) el mercado de trabajo; (2) las características individuales (González, 1998:154; COIE, 1997:119; Requena 1991:117); y (3) las técnicas y procesos de inserción puestos en práctica.

1. *Factores derivados del mercado de trabajo*: determinan la oferta y la demanda independientemente de la motivación interna de las personas; vienen, a su vez, condicionados por factores político-económicos.

- Flujo de ofertas y demandas: determina el número de oportunidades y de competidores que hay que superar en los procesos de selección.
- Los requisitos de las ofertas de empleo: incluye las condiciones demandadas por el mercado de trabajo (edad, sexo, titulación, experiencia, cualidades personales).

2. *Factores procedentes de la persona que busca empleo*:

- El “currículum”: variables demográficas, titulación, experiencia, tiempo en situación de desempleo. Influyen, además, en sus expectativas, sus exigencias y su disponibilidad hacia el empleo.
- Capacidad de aprendizaje teórico-práctico y de adaptación a los cambios del mercado laboral: elementos que pueden ayudar a la persona a superar deficiencias formativas iniciales.

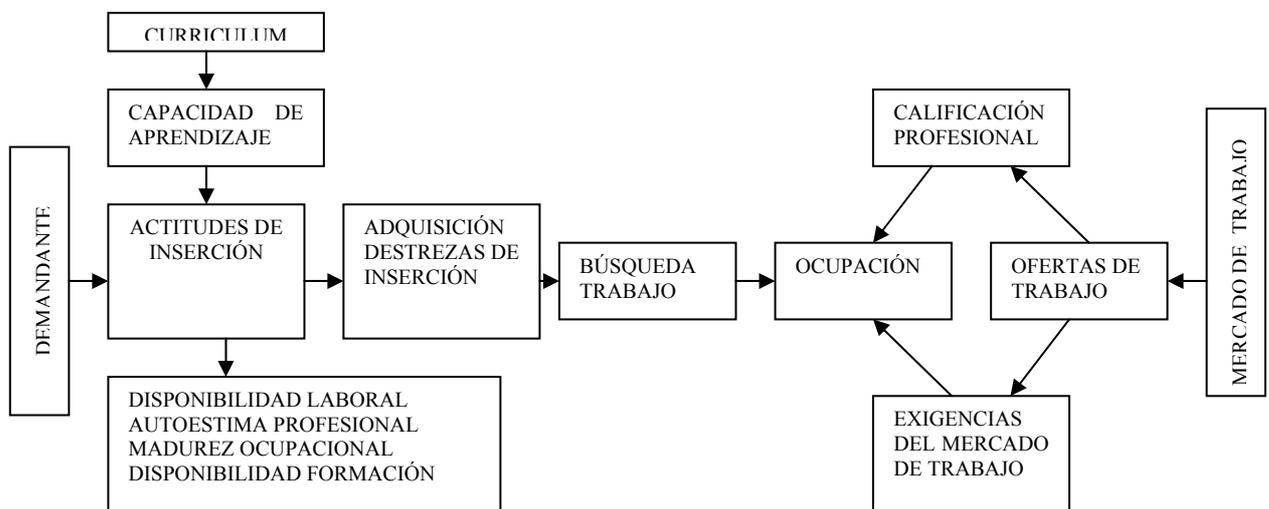
- Las actividades de inserción: actividades relacionadas con la búsqueda activa de empleo.
- Disponibilidad laboral: amplitud de opciones que se está dispuesto a considerar; predisposición del individuo a aceptar ocupaciones no directamente relacionadas con su perfil profesional y en la flexibilidad a las características de determinados puestos; la resistencia y rigidez de opciones limitarían las posibilidades de empleo, sobre todo en las etapas iniciales de inserción en el mercado laboral. Junto con la amplitud, el autor destaca el tiempo de dedicación a la búsqueda de empleo- indicador de la disponibilidad laboral- y considerado como uno de los determinantes esenciales de la inserción.
- La autoestima profesional: es la imagen del sujeto acerca de la adecuación al trabajo que solicita, actitud inevitablemente unida a su autovaloración como profesional.
- La madurez ocupacional: esta variable constituye una de las aportaciones del modelo y se refiere a la implicación de la persona en su reciclaje y puesta al día, no solamente durante la inserción, sino en el ajuste posterior al empleo y en su mantenimiento.

3. *Técnicas y procesos de inserción: también denominadas habilidades de empleabilidad:*

- Conocimientos de inserción (o información ocupacional): incluye el conocimiento de la persona

sobre el mercado de trabajo, características de la ocupación seleccionada, así como de las vías para obtener información.

- Las habilidades de inserción: relacionadas con las habilidades de enfrentarse a un proceso de búsqueda de empleo y selección (configuración de materiales de búsqueda, estrategias de búsqueda y habilidades para superar entrevistas).



**Figura 1.3.** Factores de inserción laboral según Montané (1990, 93)

Villar (1992), encuentra con su investigación evidencias que confirman el modelo propuesto por Montané. Se pone de manifiesto la imposibilidad de aislar cada uno de los factores que lo representan, así como la influencia del mercado laboral en los factores cognitivos y estrategias de afrontamiento de los titulados y las expectativas de inserción en la especialidad elegida. Montané también encuentra resultados positivos entre aquellos titulados que se adscribían a su programa de orientación

laboral para la inserción, frente a aquellos que no lo hicieron (Montané et al., 1992).

Además, la disponibilidad al empleo, la autoestima profesional y la madurez ocupacional se relacionaron positiva y significativamente con los niveles de inserción. Las actitudes de inserción poseían un peso importante en el programa; los que se implicaron más en su búsqueda consiguieron mejores logros que aquellos que tenían niveles medios o bajos de implicación.

El modelo aporta una interesante visión sobre el proceso de inserción, tal y como demuestra la investigación empírica, aunque creemos que sería necesario mencionar las influencias de variables como el estatus socio-familiar de la persona con su papel determinante en la estructura de oportunidades, así como la causalidad de los factores implicados, y que no aparecen recogidas.

Desde la perspectiva de las prácticas en empresa, este modelo contribuiría, aportando al sujeto:

- 1) Cierta bagaje o “curriculum”,
- 2) un primer “sistema” de evaluación sobre su capacidad de aprendizaje y de adaptación a los cambios,
- 3) así como para instaurar y/o desarrollar determinadas actitudes y actividades de inserción, desde la disponibilidad laboral (la propia práctica profesional y el contacto con el mundo laboral se convierten, con frecuencia, en mecanismo de feed-back, que proporciona al individuo información ”realista” u objetiva que le permitirá adaptar su concepción global sobre del mercado de

trabajo a las exigencias derivadas de éste), autoestima profesional y madurez ocupacional.

#### *1.2.2.2.2. Modelo psicosociológico de empleabilidad*

El modelo propuesto por Blanch (1990), procede fundamentalmente de la perspectiva de la psicosociología del desempleo. El autor plantea porqué en igualdad de condiciones unas personas salen de la situación de desempleo y otras no. Busca factores que influyen en la consecución de un empleo. Sus principios, más o menos aceptados, son: (1) la causa de que una persona pierda o no encuentre empleo, al igual que la que lo encuentre o lo conserve, no es solamente de naturaleza socio-económica; (2) la estructura socio-económica de oportunidades es sólo una condición necesaria pero no suficiente de la ocupación laboral; (3) el empleo/desempleo no se reparte de forma aleatoria entre los miembros de la población activa (tras la supuesta igualdad jurídica de oportunidades se esconde una desigualdad social de probabilidades de empleo); (4) el acceso individual de un demandante de empleo a la ocupación de un puesto de trabajo, depende, en parte, de la adecuación de sus propias características curriculares a las exigencias del puesto ofertado; y, (5) la política macroeconómica y la acción de los macroagentes sociales, influyen, por el lado de la oferta, en la configuración de la estructura de oportunidades objetivas de ocupación laboral. La política social puede, a su vez, reforzar las posibilidades de ocupación por parte de algunos tipos de demandantes, mediante la aplicación de medidas correctoras de desigualdades socio-demográficas y compensadoras de los déficits curriculares (Blanch, 1990:182).

Se integran, de este modo, las variables situacionales y personales para determinar lo que el autor llama “ocupabilidad” o “grado de probabilidad de que un demandante de empleo acceda a la ocupación laboral en una coyuntura dada”. A su vez, la “ocupabilidad” es función de dos variables, la “contratabilidad” y la “empleabilidad”.

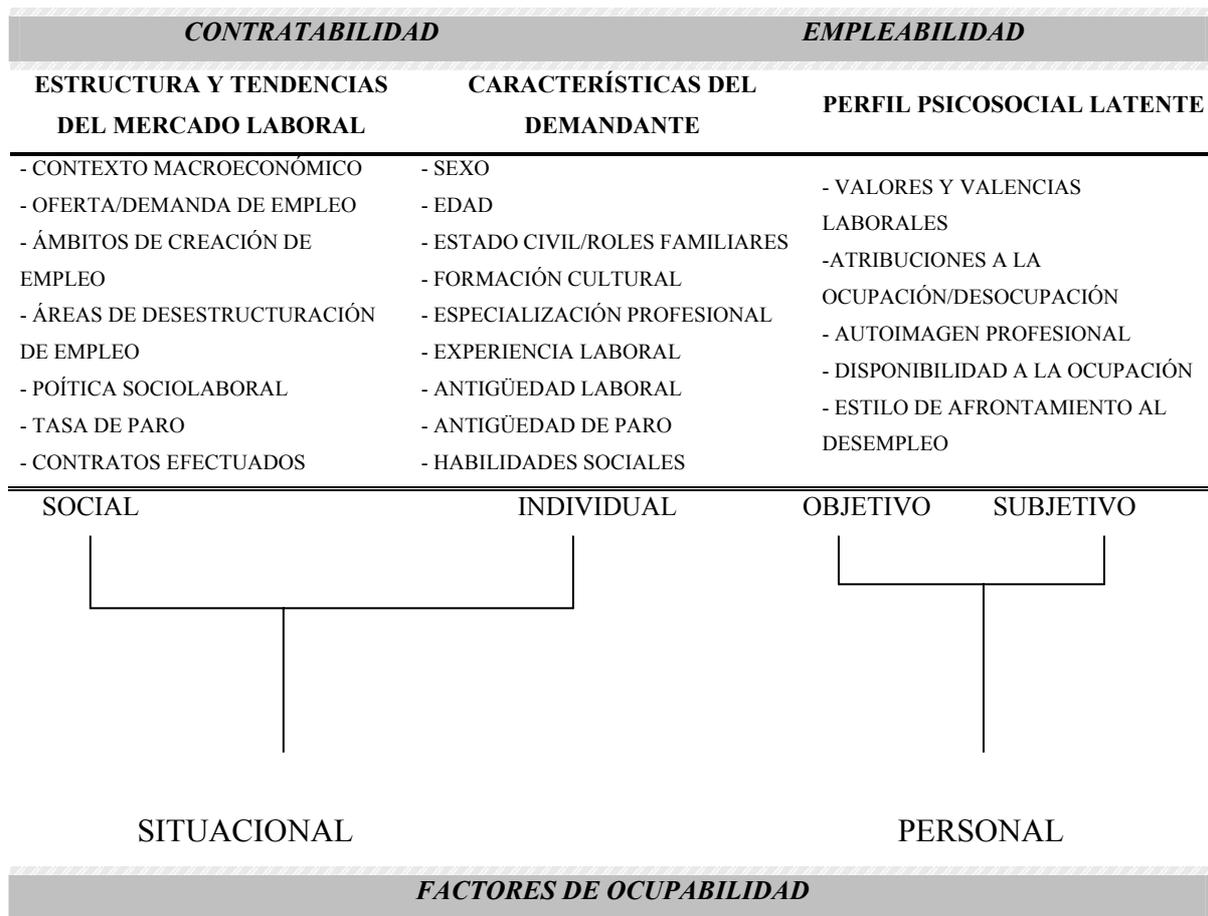
La “contratabilidad” es el grado de adecuación de las características biodemográficas y curriculares del demandante a las características de los puestos ofertados (ajuste perfil objetivo perfil demandado). La interacción se produce en el nivel de los determinantes situacionales, sociales e individuales siguientes: (a) la estructura y tendencias del mercado de trabajo; y, (b) las características individuales objetivas, en las que el autor destaca, junto a las variables curriculares, el papel discriminativo del sexo y la edad.

La “empleabilidad” se define como el grado de adecuación del perfil psicosocial latente al perfil típico de una persona empleada, en un contexto determinado. Vendrá determinada por las siguientes variables:

- Valores y valencias laborales: importancia concedida al empleo tanto en valor instrumental y personal.
- Disponibilidad al empleo: actitud hacia un puesto de trabajo.
- Atribuciones al empleo/desempleo.
- Estilo de afrontamiento al desempleo: definido tanto por la cantidad activa de búsqueda como por la calidad de las estrategias de empleabilidad utilizadas.

Estas variables poseen un peso mediacional tanto sobre las consecuencias patológicas de la entrada en el desempleo como sobre las posibilidades de salida del mismo.

Según los resultados procedentes de sus estudios (Blanch et al., 1987; Blanch, 1990) encuentra que, en definitiva, aquellos que poseen una orientación positiva al empleo, se implican positivamente en la búsqueda de empleo, poseen mayor confianza en conseguirlo, mayor percepción de control y cuentan con una determinada titulación se convierten en buenos predictores de la inserción laboral.



**Figura 1.4.** Modelo de inserción laboral de Blanch (1992:38)

### **1.2.2.3. Enfoques cognitivos**

#### *1.2.2.3.1. Teoría de la incongruencia mental*

Esta teoría formulada por Tazelaar (1989) intenta predecir la conducta y los cambios conductuales que siguen los jóvenes, tanto en su intento por acceder al mercado de trabajo, como cuando son egresados del mismo. Tiene su antecedente en las teorías de la disonancia cognitiva de Festinger (1957/1975) y en la del equilibrio de Heider (1958), en las que se postula que el organismo tiende a buscar el equilibrio cognitivo, a minimizar cualquier tipo de desequilibrio entre dos elementos del sistema mental; es decir, a reducir su disonancia y el estrés asociado a ella.

Para este autor existen dos tipos de condiciones determinantes del comportamiento y que deben de ser tenidas en cuenta a la hora de predecir la conducta y los cambios conductuales de los jóvenes. Por un lado se encuentran las características objetivas del mercado de trabajo, las limitaciones ambientales que impone todo contexto social en la realización de una acción, las características físicas y la red social del individuo. Un segundo grupo de condiciones viene determinado por la disposición del sujeto para llevar a cabo o no una determinada acción, resultado de una serie de variables psicológicas determinadas que interactúan entre sí. La teoría diferencia entre dos tipos de elementos psicológicos:

- Las valoraciones (“primarias” y “secundarias”) sobre un determinado aspecto de la realidad, que en el caso de la transición a la vida activa sería la importancia subjetiva concedida al hecho de tener un trabajo (valoración “primaria”).

- Las cogniciones (“primarias” y “secundarias”) relacionadas con el tema, que en este caso sería la percepción que el joven tiene de su situación en el mercado de trabajo (cognición “primaria”).

Cuando existe disonancia entre las valoraciones y las cogniciones el organismo trata de reducirlas para eliminar el estrés asociado a ellas. En el caso del acceso al mercado de trabajo (inserción a la vida activa), la incongruencia aparecerá cuando la cognición de estar desempleado esté acompañada de una valoración alta sobre el trabajo, y cuando la cognición sobre la situación de estar empleado se acompañe de una valoración baja del trabajo. Esto se consigue, bien adaptando la valoración a la cognición, o bien adaptando la cognición a la valoración. En el último caso, esto puede tener lugar mediante el cambio conductual o a través de diferentes estrategias cognitivas. Si esto no sucede puede aparecer estrés (Garrido, 1992).

Esta teoría también predice la probabilidad de buscar un empleo en función de la magnitud de la disonancia o incongruencia, por lo que resulta útil para predecir la intensidad de aquellos que se encuentran buscando empleo, y las diferencias individuales en la reacción al desempleo. Sin embargo, presenta algunas limitaciones, como es el caso de la imposibilidad de explicar porqué entre la mayoría de las personas se posee una alta y positiva consideración del criterio sobre el trabajo. Además, las dos disonancias consideradas psicológicamente como más importantes, como son la asociación entre una alta valoración del trabajo y situación de desempleo, y baja valoración del trabajo y situación de empleo, encuentran una evidencia empírica a favor de la primera de ellas; es decir, que el hecho

de estar desempleado con una alta valoración del trabajo genera más estrés que el hecho de estar empleado con una baja valoración del trabajo desarrollado. Por último, la teoría obvia el marco social donde interpretar los procesos psicológicos asociados a la transición a la vida activa, así como el origen y la construcción social que hace sobre las necesidades humanas y las funciones del empleo.

#### *1.2.2.3.2. Teoría de la expectativa-valencia*

Esta teoría, de origen motivacional, ha sido utilizada para explicar los efectos psicosociales asociados al desempleo y también a la conducta de búsqueda de empleo. Según esta teoría, la persona emprende o no una determinada acción en función de dos elementos; por un lado, las expectativas de conseguir unos resultados o logros con éxito y, por otro, el atractivo asociado a la consecución de dichos logros (positivos o negativos). La combinación de ambos elementos determinará la conducta motivacional del individuo (Feather y Davenport, 1981):

*“La fuerza y la motivación para buscar trabajo se relaciona tanto con las expectativas de que con esfuerzo se va a conseguir un empleo, como con el atractivo y aversión percibidas de la naturaleza del empleo en sí (pág. 64).*

La teoría, también predice cómo las consecuencias del fracaso llevan asociados unos sentimientos negativos que serán mayores cuanto mayores sean las expectativas y el atractivo de la meta, ya que estos dos factores constituyen un producto que determina la fuerza de la motivación.

Las argumentaciones propuestas explican bastante bien la conducta de búsqueda de empleo durante la transición a la vida activa, así como las diferencias individuales en la reacción emocional ante las experiencias de fracaso en el mercado laboral, aunque presenta algunas deficiencias en cuanto a: (1) el escaso poder predictivo en el contexto del desempleo; (2) no predice con claridad cuando no existe correspondencia entre el nivel de expectativas con el de valencias para explicar niveles medios de motivación; (3) la evidencia empírica señala que no existe una combinación multiplicativa entre expectativas y valencia para determinar la motivación, sino que más bien ambos elementos se relacionan de manera independiente con la conducta de búsqueda de empleo; y, (4) excesivo reduccionismo psicológico al conceder excesiva importancia a los factores individuales, al igual que ocurría con la teoría de la incongruencia mental, para un problema de carácter social (Garrido, 1992).

#### *1.2.2.3.3. Teorías de la indefensión aprendida y la atribución*

Para Seligman (1975/1981), la indefensión aprendida es un fenómeno psicológico en el que el individuo no posee ningún control sobre las situaciones a las que se ve expuesto, dando lugar a un déficit motivacional, afectivo y cognitivo. Las situaciones de incontrolabilidad son definidas como aquellas en las que las respuestas del sujeto son independientes del refuerzo (relación de no-contingencia entre la respuesta y el reforzador). La exposición a situaciones de este tipo produce en el individuo una disminución de las respuestas, interferencia con la adquisición de nuevos aprendizajes y la aparición de sentimientos depresivos. Aplicando este enfoque a la búsqueda de empleo, la no-consecución de un empleo puede entenderse como una situación de

incontrolabilidad, en la que el esfuerzo realizado para conseguirlo es independiente del éxito. Esta percepción de incontrolabilidad genera la aparición de déficits depresivos asociados al desempleo.

Abramson, Seligman y Teasdale (1978), realizan una reformulación del modelo, incluyendo la distinción entre atribuciones internas y externas, estables/inestables y globales/específicas. Mediante la dimensión estabilidad/inestabilidad se realiza una distinción entre aquellos casos en los que los déficits propios del estado de indefensión tienen un carácter crónico, caracterizados por la utilización de causas estables para explicar el fracaso frente a aquellos en los que la inestabilidad de las causas lleva a un estado transitorio de indefensión. Más tarde, introducen una tercera dimensión, que hace referencia a la globalidad o especificidad de los factores utilizados por la persona para explicar su situación. Dependiendo de que las causas sean globales o específicas, los déficits propios del estado de indefensión se transferirán a distintas situaciones (indefensión global) o quedarán circunscritos a una situación concreta (indefensión específica) (Garrido, 1992).

Sin embargo, estos modelos no explican demasiado bien el papel de las atribuciones para explicar las diferencias individuales en la reacción al desempleo.

#### *1.2.2.3.4. La teoría cognitivo-conductual en el ámbito de la carrera profesional*

Para Bandura (1977), son las expectativas de autoeficacia las que se encuentran a la base de la realización de una tarea. Los universitarios con

una elevada confianza en su competencia muestran una mayor persistencia en las conductas de afrontamiento; esto es, en conductas de búsqueda de empleo. Las experiencias de éxitos y fracasos, la percepción sobre su competencia personal, así como algunos mecanismos de apoyo, van a determinar estas expectativas de autoeficacia. Sin embargo, esta teoría plantea, según diferentes autores (Álvaro, 1992) serias limitaciones para su posible aplicación a los estudios del desempleo.

La teoría de Bandura (1977, 1987, 1990) se basa en un modelo conceptual del comportamiento humano donde tres factores dan cuenta del funcionamiento psicosocial a través de relaciones bidireccionales. Los tres factores implicados formarían los vértices de un triángulo: factores cognitivos, conductuales y ambientales. Esta teoría permitirá, por tanto, predecir la conducta de una persona en transición al mercado de trabajo (como por ejemplo las estrategias de afrontamiento en una búsqueda activa de empleo o la ejecución en una entrevista de trabajo).

Las expectativas de autoeficacia ocupan una posición central en el modelo, y quedan definidas como aquel conjunto de creencias acerca de las propias habilidades para ejecutar con éxito una conducta determinada. Su conceptualización incluye una serie de principios con relación al constructo:

1. Las expectativas de autoeficacia no se refieren ni a los recursos disponibles para enfrentarse a una situación ni a su uso, sino a los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos.

2. El proceso de socialización es el nutriente inicial del sistema de creencias de la persona. La información procede de tres fuentes principales, que de mayor a menor influencia, así como con una serie de factores incluidos, condicionarán cómo la información será procesada:

- *La experiencia propia*: a más experiencias de éxito, mejores expectativas de autoeficacia percibida. Al contrario surge en los fracasos. Sin embargo, existen una serie de factores que los mediatizan, como por ejemplo el grado de dificultad de la tarea, el esfuerzo invertido, el locus de control, los procesos atributivos y los sistemas de creencias.

- *La experiencia vicaria*: cuando comparamos nuestros éxitos o nuestros fracasos con personas en similares condiciones a las nuestras. El efecto del aprendizaje vicario tiene su relevancia en los universitarios en transición al mercado de trabajo, tal y como demuestran García y Rodríguez (1983), al encontrar cómo estudiantes de último curso de carrera anticipan determinadas respuestas emocionales (autoestima y salud mental) similares a las que se encuentran entre los graduados en paro, y significativamente inferiores a las de cuarto curso.

3. Existe un conjunto de factores cognitivos, que aunque de naturaleza distinta entre sí, se encuentran complejamente implicados, dando cuenta en la mediación de la motivación humana, a través del pensamiento anticipatorio que informa al individuo de sí puede

enfrentarse a una acción, así como del resultado obtenido (Bandura, 1990).

Las creencias de autoeficacia regularían el funcionamiento humano tanto a través del proceso cognitivo, como del motivacional y afectivo. En resumen, y siguiendo a Herrera y Rodríguez (1990), podemos concluir (cit. en Figuera, 1996:219):

*“El individuo que se considera eficaz, se impone retos, intensifica sus esfuerzos cuando su rendimiento no se ajusta a sus metas, busca la causa de sus fracasos y atribuciones que favorecen su autoeficacia; afronta tareas difíciles sin tener estrés; ello dará lugar a logros basados en la seguridad. En cambio, una persona considerada ineficaz evita las actividades complejas, reduce sus esfuerzos y se da por vencido enseguida, agudiza sus dificultades, disminuye sus aspiraciones y padece un alto grado de estrés y ansiedad, lo que disminuye el rendimiento y produce un gran malestar”.*

La aplicación de la teoría de la autoeficacia de Bandura al ámbito de la transición al mercado de empleo se encuentra, en opinión de algunos autores (Lent y Hackett, 1987), con el inconveniente de que esta variable es de carácter mucho más complejo que otras (fobias o adicciones) tradicionalmente circunscritas a esta teoría.

Los resultados muestran que aquellas personas que mantienen elevados niveles de autoeficacia consideran más opciones en sus

elecciones, muestran más seguridad y se implican más en su consecución (Arnold, 1989; Betz y Hackett, 1981, 1983).

Sin embargo, algunas investigaciones entre población universitaria, como la de Villar (1992), encuentran que las expectativas de autoeficacia influían de manera contraria a lo que predecían los modelos. Los graduados con mayores expectativas de encontrar trabajo, que se creían capaces de buscarlo y que pensaban que encontrarlo dependía más de factores internos que de factores externos fueron los que menos llevaron a cabo una búsqueda activa de empleo. La explicación alterna que ofrece el autor es que es posible que estén protegiendo su autoestima ante los continuos fracasos.

Lent y Hackett (1987) encuentran que en cuanto a las habilidades relativas al trabajo, la autoeficacia está relacionada con la satisfacción de la tarea realizada, la implicación profesional y la permanencia en el mismo, aunque existe una relación curvilínea en situaciones de subempleo, donde manifiestan mayor satisfacción aquellos con moderadas expectativas de autoeficacia.

Para algunos autores (Figuera 1996), el modelo se convierte en una herramienta esencial de la intervención orientadora, aunque hemos de tener en cuenta una doble consideración ya que, de un lado unas altas expectativas de inserción se deben de acompañar de unas competencias reales para buscar empleo, además de la motivación por querer encontrarlo; y por otro, el logro de la inserción supone una estructura real de oportunidades no discriminatorias, o como afirma Álvaro (1992), un

cambio cognitivo no resuelve un problema estructural de las actuales sociedades occidentales.

Por otro lado, Rotter (1966) aplica el concepto de locus de control para explicar la conducta de búsqueda de empleo y desempleo. Según varios estudios (Tiffany, Cowan y Tiffany, 1970; García, 1985; O'Brien y Kabanoff, 1979; Winefield y Tiggeman, 1989; cit. por Garrido 1992: 28), las personas desempleadas muestran locus de control externo, es decir, que estos sujetos atribuyen a su situación de desempleo un control externo a su comportamiento, independiente de su conducta, lo que además repercute en una serie de efectos negativos (depresión, apatía, desesperación, frustración) sobre estos mismos individuos. Las críticas a esta teoría se han centrado, fundamentalmente, en el hecho de intentar atribuir a los aspectos personales, como lo pueden ser los factores de personalidad, la causa más importante de un fenómeno social (O'Brien, 1986).

#### *1.2.2.3.5. El modelo de la privación*

Este modelo de corte funcionalista, fue propuesto por Jahoda (1979, 1987) para intentar explicar los efectos psicosociales del desempleo. Según esta autora, el desempeño de un trabajo como institución social, lleva asociado dos tipos de funciones, que serán las funciones manifiestas y las funciones latentes del empleo. Las funciones manifiestas del empleo son aquellas que permiten al individuo mantener un nivel de ingresos económicos, y las funciones latentes se agrupan en torno a las siguientes categorías: (1) imponer una estructura temporal a los días; (2) proporcionar relaciones sociales distintas del ámbito familiar; (3) unir al individuo con

metas y objetivos colectivos; (4) define la identidad y el estatus personal; y, (5) obliga al desarrollo de una actividad.

El acceso a un empleo es la única institución social que facilita el acceso a cada una de estas categorías convirtiéndose, además, en una necesidad psicológica propia de las sociedades occidentales, por lo que los desempleados sufrirán su ausencia a no ser que encuentren formas alternativas de satisfacerlas (Jahoda, 1979). Así, el desempleo supone tanto una reducción de los ingresos económicos, como una privación de estas cinco categorías. Los efectos psicológicos del desempleo vendrán motivados por la desaparición de las funciones manifiestas, pero, fundamentalmente, por la pérdida de sus funciones latentes (Jahoda, 1987).

Las principales críticas realizadas al modelo de Jahoda han estado centradas en el hecho de considerar a la persona como sujeto pasivo frente a las instituciones sociales (Fryer, 1986), aunque otros autores sí reconocen la importancia del papel de la persona en la comprensión y control del medio en el que se desenvuelve (Feather, 1990). Otro tipo de críticas hacen referencia al apartado metodológico, debido a las escasas posibilidades de confirmación empírica, dificultad de operacionalizar el acceso a las categorías de experiencia proporcionadas por el empleo y la ambigüedad con la que es descrito el concepto de privación psicológica, utilizado a veces como causa y otras como consecuencia del desempleo (Fryer, 1986, O'Brien, 1986: cit. en Garrido, 1992).

#### *1.2.2.3.6. La teoría de la agencia*

Esta teoría considera a la persona como un ser activo que organiza y dirige su propia conducta, se esfuerza en autoafirmarse, está intrínsecamente motivada y actúa en función de su experiencia y de su visión de futuro (Fryer, 1986; Fryer y Payne, 1984). Cuando existe desempleo se produce un deterioro psicológico debido a la dificultad de los desempleados para interpretar una situación excesivamente compleja y planificar su comportamiento en el contexto de la misma. Al contrario que en la teoría de la privación, las consecuencias negativas de la no-consecución de un empleo no se asocian a una privación de las funciones latentes del empleo, sino al complejo entramado de cogniciones y conductas nuevas que todo cambio social comporta (Fryer y Payne, 1984; cit. en Álvaro, 1992).

Las críticas a este modelo se centran en la importancia concedida a la conducta individual y cognitiva, sin tener presente el papel que juegan los aspectos más sociales (Álvaro, 1992).

#### *1.2.2.3.7. El modelo de afrontamiento*

Las perspectivas cognitivas, al contrario que los modelos que dejaban a los individuos fuera de control sobre el curso de su vida y en situación de indefensión, consideran a las personas como parte activa de su propio proceso de inserción sobre la percepción del control de la situación de inserción, de la atribución al logro de empleo y del valor o incentivo concedido al hecho de encontrar trabajo.

Lazarus (1981) y Lazarus y Folkman (1986), reformulan el concepto de afrontamiento y se constituye en el eje central de la teoría cognitivo-transaccional del estrés.

Según este modelo, se entiende por estrés aquellas situaciones que exceden o agotan los recursos de un individuo, que les provocan determinadas respuestas emocionales y que ponen de manifiesto el repertorio de estrategias de afrontamiento, que estos autores entienden como aquellas respuestas y comportamientos cognitivos y conductuales intencionados y cambiantes que se desarrollan para resolver esas situaciones consideradas como estresantes. Además, las respuestas de afrontamiento serán paliativas o de escape, o bien de control o dirigidas al problema.

En el primer caso se trata de respuestas más emocionales que tendrán por objeto disminuir el estrés o la ansiedad asociada, pero no irán dirigidas a la resolución de la situación estresante, que en nuestro caso será la consecución de un trabajo, mientras que en el segundo caso las estrategias perseguirán modificar y/o controlar el estrés, a través de una búsqueda activa de empleo.

Además, el tipo de estrategias que se utilizan depende de la evaluación de la situación, a través de un proceso consistente en dos fases interrelacionadas: proceso de apreciación primaria y apreciación secundaria.

La apreciación primaria consiste en una evaluación de las consecuencias y repercusiones derivadas de la situación (“estar sin

trabajo”), mientras que en la apreciación secundaria se evalúan los recursos personales y los sociales para determinar las expectativas de resultados y de autoeficacia. Durante esta fase parecen intervenir, además, dos variables que influyen en la elección de las estrategias de afrontamiento como son: a) el proceso de atribución o culpabilización (“estar sin trabajo”) y b) el control percibido de la situación (autoconfianza, soporte social). Si la persona considera que tiene altas posibilidades de control de la situación las respuestas serán, posiblemente, de tipo directo, mientras que tenderá más probablemente a utilizar mecanismos paliativos (hablar con otras personas sobre sus dificultades o realizar actividades alternativas que le eviten afrontar el problema) cuando perciba que no puede controlar la situación.

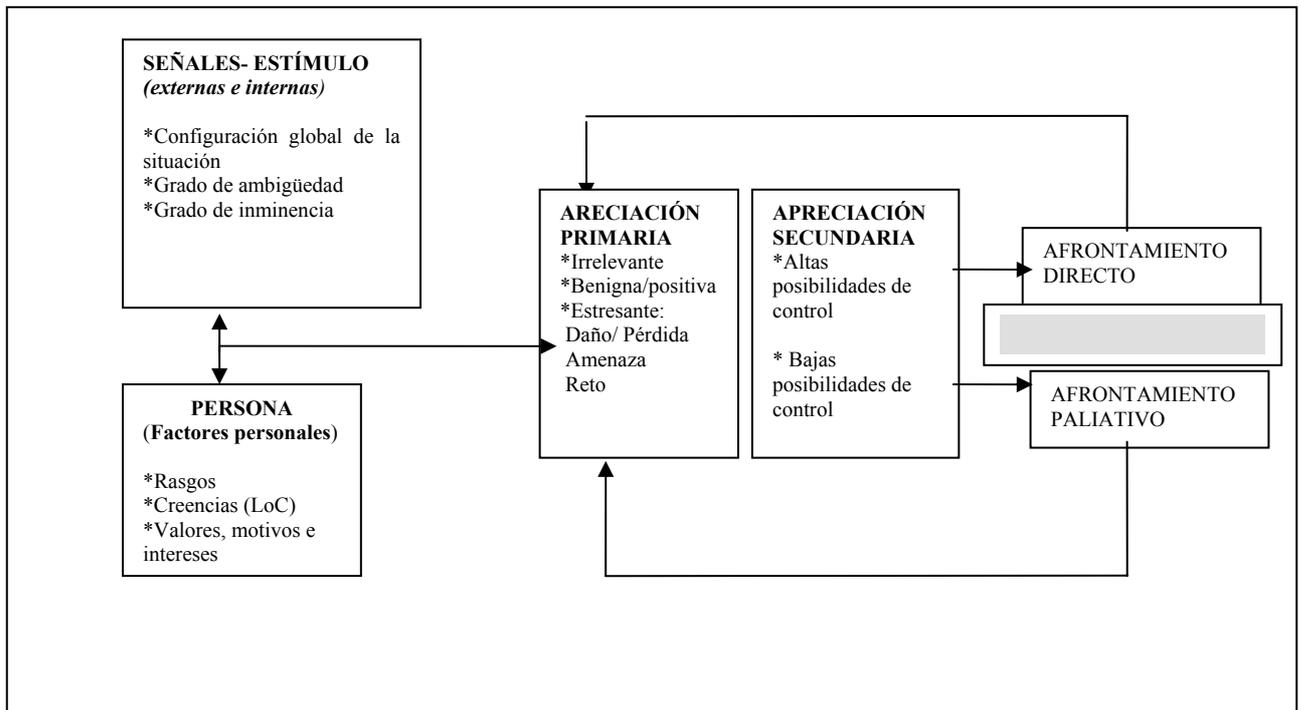
Por parte del estímulo intervienen variables procedentes de la situación, como pueden ser la configuración global, grado de ambigüedad o el de inminencia, que interaccionarán con las características personales (rasgos, creencias generalizadas de control, valores, motivos e intereses), junto con el resultado de una determinada acción en función de la evaluación de los recursos disponibles para hacer “frente” a la situación estresante. Este proceso se encuentra en constante proceso o evaluación ya que los resultados de la aplicación de las estrategias retroalimentan la apreciación de la situación (Figuera, 1996: 207).

En situaciones estresantes las personas utilizan tanto estrategias directas como paliativas, además éstas son dinámicas y cambian con el tiempo. Un mismo tipo de evento puede ser experimentado de manera diferente por el individuo en distintos momentos de su existencia (Schlossberg, 1984: cit. en Figuera, 1996: 208).

El modelo permite realizar una serie de predicciones acerca de cómo experimentará el estrés un recién graduado en búsqueda de empleo, sin embargo, carece de poder predictivo sobre la conducta que desarrollará una persona (Villar, 1992) y presenta algunas dificultades metodológicas en lo que se refiere a la medición de algunos constructos propuestos, de carácter más subjetivo que objetivo (el estrés es definido a posteriori). Por último, se encuentran problemas para determinar si el afrontamiento es causa o efecto de otros constructos implicados (el soporte social o la ansiedad) lo que imposibilita el establecimiento de relaciones causales.

Durante los últimos años se encuentra un mayor interés sobre la línea abierta por Lazarus y Folkman, encontrándonos con numerosa literatura al respecto (Leana y Feldman, 1988, 1991; Amundson y Borgen, 1982, 1987; Borgen, Hatch y Amundson, 1990; Vinokur y Caplan, 1987; Villar, 1992; Heppner, 1987; Heppner y Cook, 1991).

Para algunos autores (Kinicki y Latact, 1990; Schlossberg, 1984; Vinokur y Caplan, 1987; Heppner y Cook 1991), existen una serie de recursos personales y ambientales que de igual manera se encuentran mediatizando la relación entre la percepción de la situación estresante (“estar sin trabajo”) y las estrategias de afrontamiento: (a) la autoestima; (b) la identidad vocacional; (c) las experiencias previas; y, (d) el soporte social.



**Figura 1.5.** El proceso de afrontamiento en la teoría cognitivo-transaccional. Adaptado de Villamarín, 1987 (cfr. Villar, 1992:80)

### 1.2.3. Modelos integrales en el proceso de inserción profesional

La característica más definitoria de estos modelos consiste en señalar al sujeto como el agente activo en la transición al mercado de trabajo, sin obviar la importancia de otros factores de carácter estructural y socio-económico, de manera que alguno de ellos pueden ser considerados modelos más integrales de comprensión al fenómeno objeto de estudio.

#### 1.2.3.1. El modelo vitamínico

Este modelo propuesto por Warr (1987), establece la analogía de las vitaminas en el organismo para explicar el efecto que el ambiente social posee sobre la salud mental. De esta manera, aplicando el modelo a situaciones de empleo/desempleo se puede determinar el grado de salud

mental del individuo. Este modelo ha sido uno de lo que más investigación empírica ha generado. El autor propone las siguientes características presentes en cualquier medio social como factores determinantes de la salud mental: (1) oportunidad para ejercer control sobre el medio; (2) oportunidad para la utilización y desarrollo de los conocimientos y capacidades personales; (3) existencia de objetivos generados en el medio; (4) variedad; (5) claridad mental; (6) disponibilidad económica; (7) seguridad física; (8) oportunidades para desarrollar las habilidades interpersonales; y, (8) posición social valorada.

Cuando alguna vitamina es deficitaria en nuestro organismo, su efecto se traduce siempre en un deterioro en la salud física. Cuando existe un exceso en el nivel de vitaminas que sobrepasan las necesidades de nuestro organismo no siempre se traduce en términos beneficiosos, más bien puede suceder que se produzca un deterioro físico. Aplicando esta analogía al caso del ambiente social y la salud mental, nos encontraríamos con dos tipos de relaciones no lineales. Un medio social que carezca de alguna de las características antes expuestas o están representadas de forma deficiente, se asocia a un menor grado de salud mental. Una vez que se alcanza un nivel óptimo en estas características, la salud ambiental no se ve beneficiada, e incluso un nivel demasiado elevado puede ir en deterioro de la salud mental.

La posibilidad de aplicación de este modelo a cualquier ambiente social, permite comparar el nivel de salud mental entre situaciones de empleo y de desempleo. Así, los desempleados se desenvuelven en un ambiente en el que son deficitarias algunas de las características ambientales antes señaladas como por ejemplo; una menor disponibilidad

de recursos económicos, menor oportunidad para ejercer control sobre el medio y de desarrollar capacidades y conocimientos personales, menor número de objetivos y metas externos, menor variedad y claridad ambientales, menor grado de seguridad física, menor número de contactos sociales y una posición social menos valorada, por lo que manifiestan un menor grado de salud mental frente al grupo de los empleados (Garrido,1992). Además, el modelo permite explicar las diferencias entre distintas situaciones tanto de empleo como de desempleo, así como porqué algunos empleos son más perjudiciales que determinadas situaciones de desempleo.

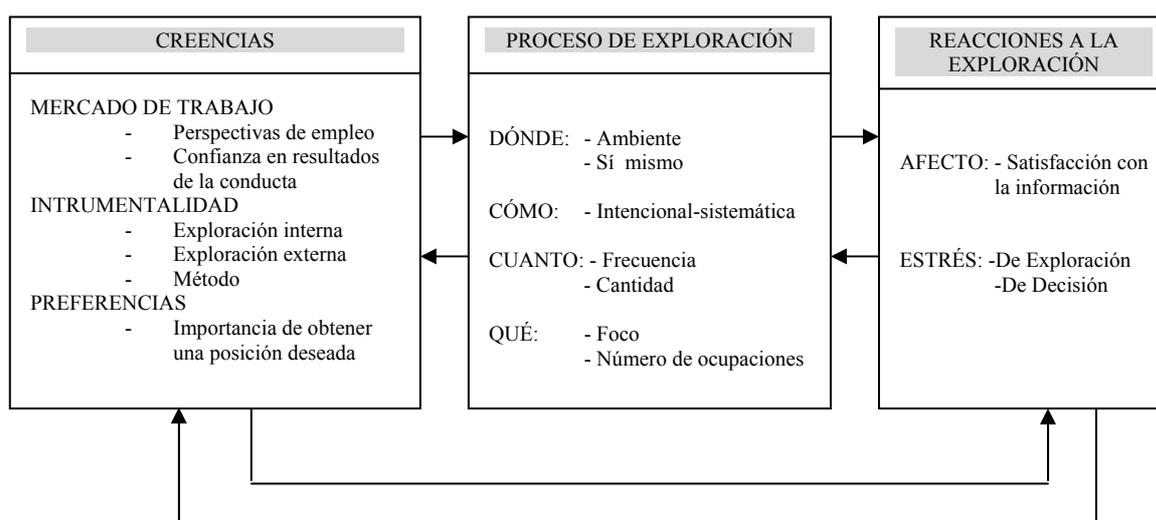
En cuanto a la transición al mercado laboral el modelo vitamínico permite explicar o predecir las consecuencias que para la salud mental comportan las transiciones a los diferentes medios, ya que se pueden conocer previamente las características implicadas en cada uno de ellos para ser comparados. En este sentido, Álvaro (1992) escribe: *“Conociendo cada una de las categorías indicadas en el modelo es posible predecir las repercusiones que diferentes tipos de trabajo, así como los cambios entre una situación de empleo y otra de desempleo, tienen sobre la salud mental”* (pág. 22).

La principal aportación de este modelo se encuentra en ser uno de los primeros modelos integrales que ofrecen una perspectiva de la inserción laboral donde se tienen en cuenta tanto factores individuales y psicológicos como factores sociales, así como la interacción entre ambos (Martínez, 2002).

### 1.2.3.2. Modelo cognitivo de exploración de carrera profesional

Una de los primeros modelos integrales con más evidencia empírica encontrado acerca de cómo y cuánto se implican los individuos en su proceso de inserción, así como las variables relacionadas y sus causas y consecuencias es el propuesto por Stumpf, Colarelli y Hartman (1983), donde se tienen cabida tanto elementos conductuales como elementos cognitivos.

El concepto central en este modelo es el de exploración de carrera o exploración profesional, entendido como un conjunto de acciones cognitivas y conductuales que, de manera intencional permiten el acceso a la información sobre trabajos, ocupaciones u organizaciones (Figuera, 1996), tanto en situación de desempleo como a lo largo del itinerario profesional, y que los individuos tienen que afrontar continuamente.



**Figura 1.6.** Modelo estructural de exploración de la carrera profesional de Stumpf, Colarelli y Hartman, 1983: 194 (cit en Figuera, 1996: 227)

La conducta, por tanto, será el resultado de la interacción de los procesos cognitivos, conductuales y afectivos, siendo factor determinante del proceso de inserción socio-profesional (dónde, cómo, cuánto y qué se explora).

El proceso de exploración tiene tres dimensiones básicas que mantienen influencias causales bidireccionales: la conductual (proceso de exploración), afectiva (reacciones a la exploración) y cognitivas (creencias acerca de la exploración). El modelo las presenta de esta manera:

1º. El proceso de exploración (dimensión conductual). A su vez posee una serie de componentes: dónde se realiza la exploración (fuente de los datos), pudiendo ser tanto el “sí mismo” (autoanálisis) como el mundo laboral (factores externos): cómo se explora, si de manera sistemática e intencional, o de manera aleatoria: cuánto se explora, frecuencia de explorar y cantidad de información obtenida resultado de esa exploración: qué se busca, o número de áreas u ocupaciones exploradas y la intensidad con la que se centra en uno o varios de estos objetivos de exploración.

2º. Reacciones a la exploración (dimensión afectiva). Son aquellos sentimientos o creencias generados sobre la información obtenida, el grado de satisfacción con los resultados y la ansiedad o estrés experimentados en el proceso.

3º. Creencias acerca de la conducta de exploración (dimensión cognitiva). Se asume que las personas se comportan según un

conjunto de creencias y percepciones, reales o no. Tres áreas de creencias son importantes en la exploración profesional: (1º) la percepción sobre las condiciones del mercado de trabajo; (2º) la creencia en la instrumentalidad o utilidad de las conductas y métodos de exploración utilizados; y, (3º) importancia concedida a las metas profesionales o a un determinado aspecto en concreto.

Stumpf y Lokart (1987) comprobaron que las creencias de instrumentalidad interna y externa influyeron positivamente sobre las conductas de búsqueda de empleo posterior entre población universitaria en situación de transición. Además, aquellos con metas claramente definidas mantenían mayor número de conductas exploratorias y obtuvieron mayor información que los que tenían unas metas poco definidas.

Las personas con unas claras preferencias laborales encaminan su conducta exploratoria hacia objetivos más concretos, lo que facilita la consecución de los fines perseguidos y se refuerzan las creencias en la instrumentalidad de la exploración.

En desempleo, existe evidencia empírica que refleja cómo el paro de larga duración suele afectar a la implicación de la conducta de búsqueda hasta llegar a reducirse (Albarracín, 1991; Blanch, 1990 y Pérez Escoda, 1992).

En transición al mercado de empleo, el modelo también parece resaltar la importancia de la conducta exploratoria y la inserción posterior. Stumpf, Austin y Hartman (1984), encuentran que el objeto de la exploración y la cantidad de información obtenida correlacionaba

positivamente con la ejecución en la entrevista de trabajo y con el número de ofertas recibidas.

Blanch (1990) y Álvaro (1992), en sendas investigaciones observaron que además de facilitar la entrada en el mercado de trabajo, la intensidad y frecuencia de la exploración favorece la salida de situaciones de desempleo. Aquellos que llevaron a cabo una sistemática búsqueda activa de empleo tienen mayores posibilidades de inserción posterior. Junto al buscar activamente empleo debe de aparecer el de buscarlo adecuadamente, es decir, han de ponerse de manifiesto las habilidades y destrezas de inserción, tal y como planteaban Blanch y Montané.

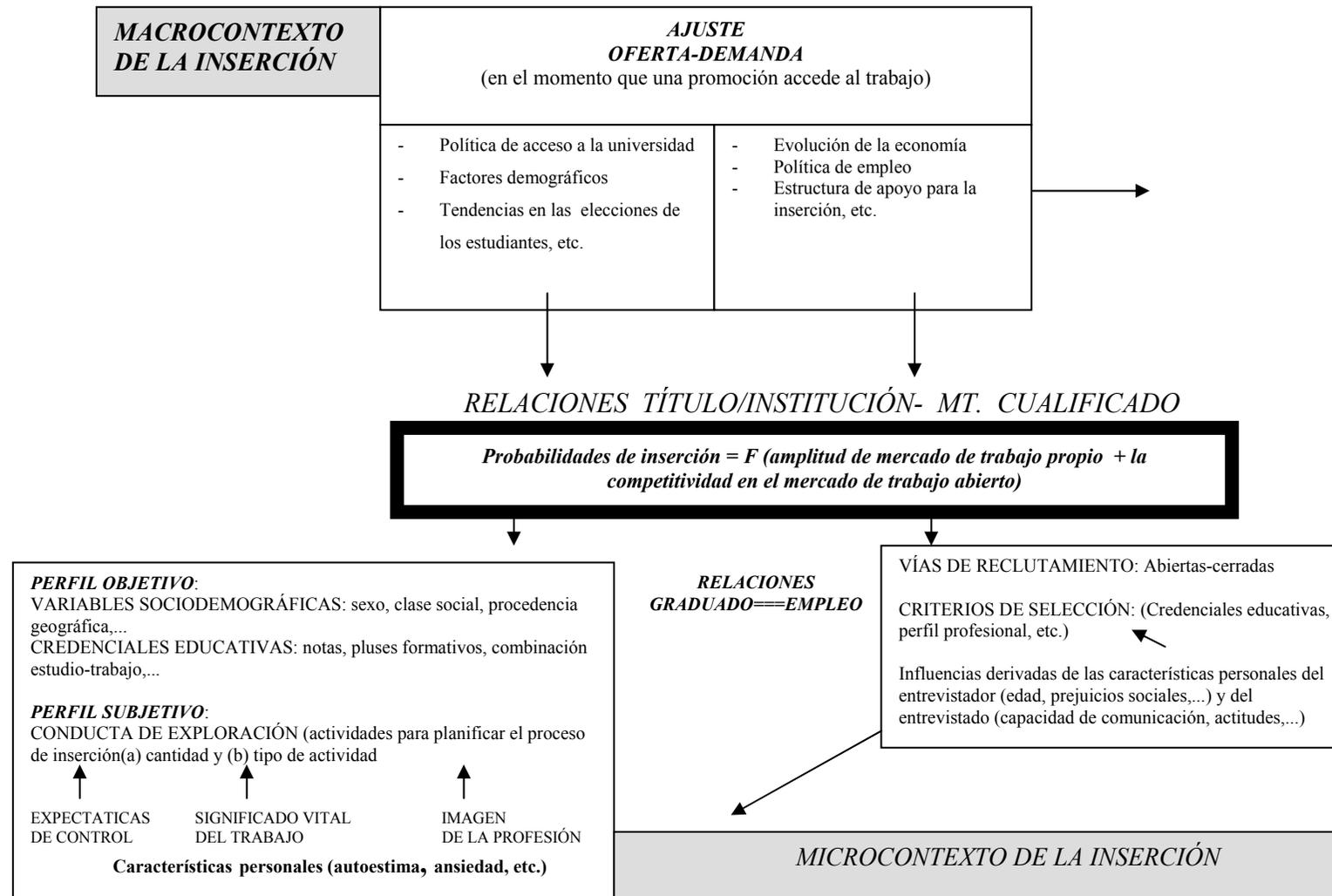
Por otro lado, entre las limitaciones atribuidas al modelo nos encontramos la, de nuevo, escasa importancia concedida al medio socio-económico en la explicación de la inserción profesional, aunque en sí constituye uno de los primeros enfoques estructurales que dan razón del proceso de transición teniendo en cuenta tanto variables procedentes del medio y entorno social como a la persona.

### **1.2.3.3. Determinantes de la inserción profesional en la población universitaria**

Sin llegar a constituir un modelo teórico como tal, y utilizando el símil del modelo ecológico, Figuera (1996), da una serie de apuntes para lo que podrían ser las bases de un modelo empírico global que tiene en cuenta todos aquellos factores que influyen o pueden hacerlo en la consecución de un empleo.

*a) El ajuste entre el macrocontexto y el microcontexto de la inserción*

La autora plantea la existencia de dos niveles contextuales distintos que posibilitan las oportunidades de inserción. Un macrocontexto, formado por la interacción entre el mercado de trabajo y la universidad, denominado binomio universidad-mercado laboral, en donde se ajustará el número de graduados y la calidad de la formación con las necesidades y demandas del mercado laboral, y el microcontexto, en donde quedan reflejados las interacciones entre el título y sus posibilidades de inserción en el mercado de trabajo, además de tener en cuenta la influencia de las características personales de los sujetos, para explicar los logros diferenciales.



**Figura 1.7.** El modelo ecológico para la inserción de los universitarios en el mercado de trabajo (Figuera, 1996, 234)

Del lado de la oferta, es decir la universidad, encontramos que el número de titulados que termina cada año está condicionado por varios factores, además de los demográficos, como pueden ser: el nivel de bienestar social, las políticas de acceso a la universidad, o factores puntuales como guerras o cataclismos, que invierten los ciclos de la economía y de la oferta y la demanda. Mientras que del lado de la demanda, es decir, del mercado de trabajo, influyen factores tales como la evolución de la economía, el desarrollo tecnológico o la planetarización del sistema (aldea global). Junto a estas se encontrarían las políticas activas de empleo, la estructura de apoyo establecida para facilitar la inserción (servicios o programas), y el contexto sociodemográfico, generador de unas creencias culturales y empresariales fuertemente arraigadas.

El engranaje entre el macrocontexto y el microcontexto vendrá definido por el título universitario. La titulación, junto a la variable “tipo de institución” es el elemento modulador de la eficacia de las variables personales e individuales, pues depende de las posibilidades del título en el mercado de trabajo y dentro de un contexto sociodemográfico determinado. Las posibilidades de inserción profesional de una promoción de graduados dependen de la amplitud del propio mercado o específico (cerrado) y la competitividad de la misma cuando esta titulación accede al mercado de trabajo.

En opinión de Figuera (1994), el título está estrechamente relacionado con el perfil del graduado y su valor en el mercado de trabajo. Variables como el perfil sociodemográfico (sexo y clase social), el perfil educativo o grado de dificultad de los estudios, la influencia de la percepción social de la imagen social de la profesión, así como el grado de

definición social de la profesión parecen influir en el éxito de la inserción del universitario dentro de un contexto concreto, aunque será la persona quien en último término determine los itinerarios seguidos atendiendo a una serie de características o factores personales, actuando en el nivel del microcontexto, donde se resuelven los procesos individuales de inserción.

Este nivel de microcontexto (binomio graduado-empleo) viene determinado por el proceso de anclaje entre la actividad exploratoria del sujeto (actividad de búsqueda, implicación y actitud y conocimiento del entorno) y el proceso de reclutamiento seguido por el empleador. Entre los factores que influyen en el proceso de reclutamiento varios autores coinciden en afirmar que aparecen las características de la organización, características del entrevistador y del entrevistado (Atkins y Kent, 1988; Wild y Kerr, 1984; Ralston y Yoder, 1989; Atkins y Kent, 1989) y las prácticas culturales de reclutamiento (Herriot, 1988, Tarsh, 1989; Phillips, 1987; Brown y Webb, 1990), el rendimiento académico y credenciales de la educación formal (Rosenbaum y Kariya, 1991). Del lado de la conducta exploratoria la probabilidad de empleo va a depender del proceso de búsqueda de empleo y de la conducta del alumno durante y después de los estudios junto con las habilidades de empleabilidad (Bhaerman y Spill, 1998), las competencias de madurez para el trabajo (Spill, 1986), definidas como aquel conjunto de actitudes, conocimientos, conductas y capacidades que habilitan a la persona para la vida laboral, y la percepción personal de la situación.

*b) Determinantes personales del proceso de inserción*

Este conjunto de variables, diferentes en función del enfoque, tal y como ha quedado expreso en páginas anteriores (expectativas de autoeficacia, locus de control, estilo de afrontamiento, entre otros), constituyen un punto de referencia esencial tanto en la explicación como en la intervención del proceso de inserción.

En resumen, aquellos determinantes que la autora plantea en su intento de recoger la amplitud de factores implicados en el proceso de inserción quedan recogidos de la siguiente manera:

**1. Determinantes socio-educativos:** Son aquellas variables que tienen en cuenta el entorno familiar, social y educativo donde se produce la transición de la universidad al mercado de trabajo y que recibe el nombre de “microcosmos” o contexto objetivo de los procesos de inserción. Los más característicos son:

- El “background sociológico”; Incluye categorías como el contexto socio-económico cultural, el género (De La Torre y López Quero, 1992; Homs, 1991b; Masjuan y otros, 1990, 1992; Zimpfer y Detrude, 1990; Littlepage, Perry y Hodge, 1990; Martínez, Sedlaceky y Bachuber, 1985; entre otros), la clase social (Moncada, 1987; Subirats, 1981), la interacción entre el género y la clase social (García Cortázar, 1988; Subirats, 1981; Masjuan y otros, 1990, 1992 y Homs, 1988, 1991) y la procedencia geográfica (Ruiz de Olabuenaga, 1988).

- El valor de las credenciales educativas: Dentro de este conjunto de factores encontraríamos el rendimiento académico como indicador de la calidad de la inserción y del logro profesional, los pluses formativos, en forma de másters y formación complementaria, aunque tal y como parecen mostrar diversas investigaciones los resultados no parecen estar tan claros (Figuera, 1994).

**2. Determinantes actitudinales:** Determinados factores de carácter actitudinal explicarán las respuestas del sujeto a las demandas del ambiente, influyendo en las probabilidades de inserción. Entre estas variables: a) la imagen del rol profesional, b) el significado del trabajo en la vida del individuo y, 3) la exploración de carrera son las que dan cuenta de parte del éxito obtenido.

- La imagen del rol profesional: Hace referencia a la imagen que el estudiante se forma sobre el campo profesional en el que se está formando. Incluye, en opinión de Figuera (1996), diferentes componentes. Aquellas personas que no posean una imagen clara acerca de su perfil profesional tendrán dificultades para orientarse, buscar información o insertarse adecuadamente, o incluso una vez insertado, pueden aparecer problemas que afecten a la satisfacción laboral y al abandono del puesto de trabajo (Meliá, 1988; Peiró, 1989).

- El significado del trabajo: Otra de las variables que dirigen la conducta, a través de la motivación, está constituida por el conjunto de valoraciones en torno al trabajo. Existe evidencia empírica que apoya la hipótesis que lo convierte en elemento activador de la

conducta de búsqueda de empleo; aquellos individuos que mantienen una mayor centralidad del trabajo incrementan su conducta de búsqueda de empleo, incrementando así sus posibilidades de inserción (Feather y O'Brien, 1986; Ullah, Banks y Warr, 1985; Blanch, 1990). Sin embargo, en situaciones de desempleo, se produce un cambio de orientación de manera que aquellos que conceden una importancia central al trabajo desarrollan en mayor medida las consecuencias del desempleo (Banks, 1989; Reynolds y Gilbert, 1991; Álvaro, 1992). Rodríguez y García (1989) proponen que las funciones latentes del trabajo descritas por Jahoda (1979), son fundamentales para la consolidación, continuidad y estabilidad del proyecto vital que los jóvenes se proponen desarrollar. Figuera (1994) entre los resultados más representativos de su estudio entre titulados universitarios, encuentra que el trabajo es un objetivo vital central para la mayoría de estudiantes que participan en el estudio. La consecución de un trabajo es una importante fuente de motivación y de satisfacción con las funciones vitales, como independencia, consideración social, identidad, etc. Encuentra además que, independientemente del título y del sexo, la característica laboral más importante es tener un trabajo interesante y estimulante, adecuado a la formación y con posibilidades de aprender (valor expresivo del trabajo), por encima de condiciones económicas, de prestigio o de poder. Otro resultado interesante es la poca importancia concedida a la seguridad en el trabajo, tal vez debido a la asunción, por parte de las nuevas generaciones, de la inestabilidad que caracteriza el actual mercado laboral, sobre todo durante los primeros empleos. También se pone de manifiesto el valor que el incentivo tiene sobre la conducta exploratoria de búsqueda de empleo, y el efecto inhibitorio

sobre la misma en aquellas personas con problemas de autoimagen o baja autoestima.

- La exploración de la carrera profesional<sup>24</sup>: Con este constructo la autora recoge todos aquellos factores personales que intervienen en la implicación del propio proceso de inserción profesional y que conducen a distintos niveles de éxito. El constructo de exploración de carrera se dirigió en principio a los aspectos conductuales (medición de la frecuencia y variedad de actos exploratorios) para centrarse durante la última década hacia elementos motivacionales de la exploración, tal y como muestran alguno de los modelos repasados anteriormente (Steffy, Shaw y Noe, 1989; Blustein, 1988, 1989, 1992; Stumpf, Coralelli y Hortman, 1983; Stumpf y Lockart, 1987). De la síntesis de los principales modelos cognitivos sobre el constructo de exploración de carrera pueden establecerse una serie de predicciones, según Figuera (1996), que explicarán las relaciones entre los factores cognitivos, conductuales y afectivos en el proceso de inserción profesional de los titulados universitarios con suficiente base empírica. Las hipótesis quedan resumidas del siguiente modo:

1ª En un contexto objetivo de empleo, las posibilidades de inserción de un graduado en el mercado de trabajo están directamente relacionadas con la actividad exploratoria, antes y después del trayecto educativo (Stumpf, Astin y Hartman, 1984; Taylor, 1985; Steffy, Shaw y Noe, 1989; Pereira, 1992;

---

<sup>24</sup> La conducta exploratoria quedaría definida (Jordaan, 1963) como aquella conducta mental o física previa y un intento de resolver problemas, obtener información acerca de uno mismo o de su medio con el fin de tomar decisiones, concluir, solucionar, construir hipótesis o para cambiar, sentirse estimulado o responder a los retos.

Figuera, 1994). Parece que las experiencias laborales previas se convierten en una estrategia de exploración. Generalmente se observan interesantes porcentajes de contratación posterior entre otras causas debido a que estas experiencias permiten entrar en redes de contactos internas, cerradas a las vías regulares de reclutamiento, se observan modelos profesionales y se generan redes de contactos que facilitan la posterior inserción (Pérez Boullosa y otros 1994; Masjuan y otros, 1992).

2ª. Las expectativas de control constituyen los determinantes inmediatos de la conducta exploratoria, tanto en relación a la intensidad y persistencia de la misma como con el tipo de afrontamientos que la persona utiliza. Quienes se consideran más capaces de buscar empleo creen tener también más posibilidades de lograrlo.

3ª. Tanto los sentimientos de valía personal -autoestima- como los factores disposicionales -ansiedad- influirán en proceso de apreciación del control de la situación y de las expectativas de logro (recursos internos y externos de afrontamiento). Cuando se analizan los procesos de inserción profesional desde las perspectivas cognitivas, variables como la autoestima (Blanch, 1990; Montané, 1987; Kinicki y Latact, 1991; Ellis y Taylor, 1983) y la ansiedad (Foqua, Seaworth y Newman, 1988; Healy y Mourton, 1987; Foqua, Newman y Seaworth, 1988; Blustein y Phillips, 1988) cobran especial importancia cuando inciden en las expectativas de logro.

a) *La autoestima*: En el ámbito de la inserción profesional la autoestima ejerce su influencia, según ponen de manifiesto diferentes estudios. Blanch (1990), encuentra que aquellas personas que consiguieron emplearse al cabo de un año mostraban niveles más altos de autoestima (constancia, metas difíciles, toma de decisiones y esfuerzo) que los desempleados reales. Por otro lado, Figuera (1994), entre aquellos que perciben el proceso de transición como más amenazante y estresante mostraban menores niveles de autoestima, posiblemente porque incide en la elaboración de expectativas de autoeficacia y por tanto en el proceso real de búsqueda activa de empleo. Montané (1987), y más tarde Kinicki y Latact (1991), después de realizar una revisión observan que las personas con mayor autoestima tienden a mostrar menos expectativas de fracaso durante el proceso de búsqueda de empleo, utilizando métodos no directos (Jones, 1987). A similares resultados llegan Ellis y Taylor (1983) cuando la autoestima se convierte en un buen predictor de los logros ocupacionales conseguidos (número de ofertas recibidos y satisfacción de los empleadores). Sin embargo en situaciones de desempleo el papel de la autoestima y la dirección de las relaciones con otras variables no está tan claro (Álvaro, 1992).

b) *La ansiedad*<sup>25</sup>: La influencia que ejerce la ansiedad en el campo concreto del desarrollo de carrera se ha puesto de manifiesto en diferentes contextos:

---

<sup>25</sup> Entendida como la respuesta afectiva a la percepción de una situación como más o menos incontrolable.

- En procesos de toma de decisiones (Foqua, Seaworth y Newman, 1988; Healy y Mourton, 1987), donde encuentran como la ansiedad se relacionaba negativamente con la decisión de la carrera profesional, así como con el conocimiento de las habilidades de toma de decisiones entre el colectivo de universitarios.
- En la inhibición de la madurez vocacional (Healy, 1991), donde confirma en universitarios cómo altos niveles de ansiedad interfieren en la adquisición, tanto de habilidades de toma de toma de decisiones, así como en la formación de una identidad vocacional a través de la conducta de exploración.
- En el contexto de la conducta de exploración (Blustein y Phillips, 1988), aunque en este último caso la relación no es lineal, sino curvilínea. En una investigación con universitarios encuentran cómo se hace necesario un óptimo nivel de ansiedad (ansiedad contextual o ansiedad estado) para precipitar la acción: por debajo de este nivel la conducta exploratoria no se produce y si es muy alta, se inhibe. Además, la relación podría estar mediatizada, en opinión de Figuera (1994) por variables motivacionales como la inmediatez del final de la carrera, el nivel de importancia y compromiso con la futura carrera profesional.

Como la propia autora afirma (Figuera,1996):

*“Los componentes afectivos, cognitivos y conductuales de la exploración mantienen, además, una relación de feedback, de manera que los resultados de la propia conducta de exploración de carrera incidirán directamente sobre los sentimientos o cogniciones sobre sí mismo y sus posibilidades de modo que estos resultados refuerzan la cadena, disminuyendo o incrementando la conducta y variando las mismas estrategias utilizadas inicialmente.”* (pág. 299).

Sin embargo, nosotros pensamos que el estrés<sup>26</sup> por un lado, y la motivación, por otro, mantienen una relación inversamente proporcional (Trujillo, 2001).

En relación a la motivación decir, que una persona se encuentra motivada cuando dispone de la suficiente activación para aspirar a la consecución de objetivos y que cuenta, además, de los conocimientos técnicos (formación profesional) y de los mecanismos comportamentales (formación psicológica) suficientes para conseguirlo. Esto es, mecanismos de afrontamiento intrínsecos como autoeficacia, controlabilidad, relaciones de equivalencia entre pensar-decir-hacer, inteligencia práctica, inteligencia emocional, locus de control interno, estilo atribucional coherente o asertividad, entre otros; y de mecanismos de afrontamiento extrínsecos como apego y redes de apoyo social. De forma que se debe entender que la motivación no se da en relación de precedencia temporal con estos mecanismos y repertorios de afrontamiento, más bien es la consecuencia de

---

<sup>26</sup> Definido como un estado general de ansiedad, orgánica y psicológica, que sufre una persona como consecuencia de no disponer, o creer que no dispone, de mecanismos o repertorios de afrontamiento para dar cumplida respuesta a las demandas del entorno.

disponer la persona de tales capacidades psicológicas en su repertorio comportamental. En otras palabras, una persona estará motivada para la consecución de un objetivo cuando sienta necesidad o curiosidad por éste (activación) y además, disponga de mecanismos de afrontamiento suficientes para conseguirlo. En este caso se dice que la persona está motivada hacia el logro.

Así las cosas, se puede decir que la motivación hacia el logro es la consecuencia de una formación profesional y psicológica adecuada, y por contrapartida, una mala formación en estos dos niveles generará como consecuencia estrés y, por ende, desmotivación hacia los logros potenciales y frustración. Además, cabe hacer explícito, que difícilmente con una persona desmotivada y estresada se podrá conseguir que se auto-respete y que respete a los demás, que tenga iniciativa en la conducta de búsqueda de empleo, que sea creativa, que comunique eficazmente, que tenga espíritu de equipo, que se perciba profesionalmente competente, con capacidad de liderazgo... De forma que si se le demandan estos comportamientos y no dispone de repertorios de afrontamiento para ello, se tornará más estresada, desmotivada y posiblemente frustrada.

Puesto que las prácticas en empresa se convierten en un primer contacto con el mercado laboral para muchas personas, además de suponer un período de formación complementaria en el que se adquieren determinadas competencias (tanto psicológicas como sociales), así como determinados conocimientos técnicos, pensamos, en la línea de lo argumentado anteriormente, que una inadecuada adquisición de estos conocimientos generará estrés y por lo tanto desmotivación hacia el logro, anticipando los efectos asociados a las situaciones de desempleo. Por el

contrario, la adquisición adecuada durante el período de prácticas de estos conocimientos técnicos y repertorios comportamentales (tanto internos como externos) incidirá en la motivación y, en consecuencia, en la calidad y cantidad de la conducta de búsqueda de empleo, pudiendo predecir y determinar, por tanto, el éxito de la inserción profesional posterior y el inicio de las trayectorias laborales.

La prácticamente ausencia de investigaciones realizadas en tal sentido en el contexto de los sujetos que realizan prácticas en empresa, nos motiva a desarrollar la presente investigación, conscientes, no obstante, de la dificultad que entraña el abordar un fenómeno de esta complejidad, y siempre con un propósito doble:

1º. Por un lado, pretendemos describir los contenidos y características de las prácticas en empresa de la Universidad de Granada y de las personas que participaron en estos programas.

2º. De otro lado, aportar alguna luz en el contexto de los modelos psicológicos o de base individual, y/o en aquellos de carácter integral que dan cuenta de la importancia del estrés en la explicación y pronóstico de las personas que buscan empleo, evaluando los niveles de estrés en los sujetos que afrontan unas prácticas en empresa.

Más concretamente, describiremos aquellos aspectos relativos a la calidad y contenidos de las prácticas en empresa de la Universidad de Granada, así como de los aspectos sociales y curriculares de los sujetos participantes para intentar determinar la incidencia de éstas prácticas en los niveles de estrés y, por tanto, su reflejo en la calidad de la conducta exploratoria (motivación o desmotivación).

En resumen, los objetivos científicos que se persiguen son:

**1º. Evaluación del impacto de las prácticas en empresas:** Análisis de la convocatoria de prácticas correspondiente al Plan Propio de Prácticas de la Universidad de Granada:

1.1. Descripción de las variables sociales de las personas que participan como el sexo y la edad.

1.2. Análisis de las trayectorias académicas y profesionales:

- Situación académica actual
- Área de enseñanza
- Expediente académico
- Situación profesional actual

1.3. Análisis de la calidad y contenidos de las prácticas en empresa en aspectos relativos a:

- Duración de las prácticas
- Tipo de empresas o entidades receptoras
- Duración de la jornada
- Condiciones físicas de trabajo
- Servicios de tutorización recibidos
- Tareas desarrolladas
- Grado de adecuación con la formación recibida
- Percepción sobre la adquisición de competencias profesionales

1.4. Valoración de las prácticas en empresa:

- Cumplimiento de las expectativas iniciales
- Valoración general de las prácticas en empresa

1.5. Incidencia en el comienzo de las trayectorias profesionales:

- Porcentajes de contratación
- Puestos desempeñados
- Salarios percibidos
- Características de las empresas

**2º. Estudio de los niveles de estrés de los alumnos/as que afrontan prácticas en empresas:**

2.1. Comprobación de diferencias significativas en estrés a través de variables como el sexo, la edad y el área de enseñanza.

2.2. A través de variables relacionadas con los contenidos y desarrollo de las prácticas.

2.3. A través de aquellas variables relacionadas con la valoración de las prácticas en empresa.

2.4. Con los porcentajes de contratación

2.5. Con las situaciones académicas, profesionales y de búsqueda de empleo que desarrollan con posterioridad.

## **2. MÉTODO**

La convocatoria sometida a análisis es la correspondiente al curso 2000/01. En cierto modo pretende servir de complemento al estudio llevado a cabo por el mismo autor en las dos convocatorias anteriores correspondientes al Plan Propio (Valero, 2001; Martínez y Valero, 1998).

## **2.1. Participantes**

En la convocatoria de prácticas participaron 1489 personas (ver tabla 1.2, pág. 64). En el estudio participaron 689 personas, que suponen el 46,27% de la población, representando en este caso a cincuenta y una titulaciones diferentes. Estos sujetos se corresponden con aquellos que rellenaron el cuestionario una vez finalizadas las prácticas. Del resto no se dispone de esta información debido a que en el momento de presentación de la memoria no incluyeron el citado documento, o bien porque directamente no aparecieron por la Oficina de Prácticas una vez finalizadas las mismas. De este modo, se llevó a cabo un muestreo subjetivo por conveniencia. Los datos fundamentales correspondientes a esta convocatoria aparecen resumidos en la tabla 2.1.

Las personas que participan en el estudio son todos alumnos de la Universidad de Granada, con un rango de edad comprendido entre los 20 y los 47 años. Por sexo un 60,23% de los sujetos son mujeres y un 39,77% hombres. Las titulaciones más representativas son las procedentes del área de las Ciencias Sociales y Jurídicas (Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, Sociología, Políticas y Relaciones Laborales, así como la Diplomatura en Ciencias Empresariales).

ÁREA DE ENSEÑANZA	TITULACIÓN	HOMBRES	MUJERES	SUBTOTAL
CARRERAS TÉCNICAS	ARQUITECTURA TÉCNICA	8	3	11
	I.T. INFOR. GESTIÓN	9	3	12
	I.T. INFOR. SISTEMAS	3	-	3
	ARQUITECTURA	4	5	9
	ING. CAMINOS	16	1	17
	ING. INFORMÁTICA	24	4	28
	ING. QUÍMICA	5	9	14
	ING. ELECTRÓNICA	2	1	3
CIENCIAS EXPERIMENTALES	DIPL. EN ESTADÍSTICA	1	2	3
	BIOLOGÍA	2	7	7
	CC AMBIENTALES	3	14	17
	FÍSICAS	1	-	1
	GEOLOGÍA	4	1	5
	QUÍMICAS	8	11	20
	MATEMÁTICAS	2	2	4
	BIOQUÍMICA	-	1	1
	ESTADÍSTICA	1	-	1
CIENCIAS DE LA SALUD	ENFERMERÍA	-	1	1
	FISIOTERAPIA	2	3	5
	ÓPTICA	1	2	3
	FARMACIA	2	1	3
	CIENCIA Y T <sup>GIA</sup> ALIMENTOS	2	2	4
	ODONTOLOGÍA	-	1	1
	MEDICINA Y CIRUGÍA	-	1	1
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	DIPL. EN BIBLIOTECONOMÍA	10	8	18
	DIPL. EN EMPRESARIALES	19	22	41
	RELAC. LABORALES	9	36	45
	TRABAJO SOCIAL	1	4	5
	MAG. EDUC. MUSICAL	-	1	1
	MAGISTERIO	-	1	1
	MAG. EDUC. INFANTIL	-	1	1
	TURISMO	1	3	4
	LADE	33	51	84
	POLÍTICAS	11	34	45
	SOCIOLOGÍA	19	49	68
	DERECHO	3	10	13
	ECONOMÍA	15	15	30
	PEDAGOGÍA	2	3	5
	PSICOLOGÍA	2	19	21
	DOCUMENTACIÓN	9	26	35
PSICOPEDAGOGÍA	1	4	5	
INV. Y TÉC. DE MERCADO	4	5	9	
HUMANIDADES	BELLAS ARTES	3	4	7
	GEOGRAFÍA	1	-	1
	HISTORIA DEL ARTE	5	5	10
	HISTORIA	1	4	5
	TRADUC. E INTER.	3	11	14
	FILOLOGÍA HISPÁNICA	1	2	3
	FILOLOGÍA INGLESA	1	2	3
	ANTROPOL. SOCIAL	1	3	4
T <sup>RIA</sup> LITERATURA Y LIT. COMPARADA	-	1	1	
OTRAS (SIN ESPECIFICAR)	-	19	18	37
<b>TOTAL</b>	<b>52</b>	<b>274</b>	<b>415</b>	<b>689</b>

**Tabla 2.1** Distribución de los participantes en el estudio perteneciente a la convocatoria de prácticas 2000/01 del Plan Propio de la Universidad de Granada por titulación y sexo (Fuente: elaboración propia)

## 2.2. Instrumentos de medida

Los instrumentos de medida utilizados durante la presente investigación han sido el *Cuestionario de Evaluación del Impacto de las Prácticas de Empresa para el alumnado* (ver Anexo 1) y el *Cuestionario de Estrés Percibido* (ver Anexo 2). El primero de ellos fue realizado durante los meses de junio a septiembre de 2001, trabajando sobre la primera versión realizada por el mismo autor en diciembre de 1999. El carácter de dicha encuesta es transversal y descriptiva. El segundo cuestionario es una versión traducida al castellano del realizado por Cohen, Kamarck y Mermelstein (1983). A continuación ofreceremos una descripción pormenorizada de cada uno de los citados instrumentos.

### 1º. Cuestionario de Evaluación del Impacto de las Prácticas de Empresa para el Alumnado

El citado cuestionario consta de 28 ítems, de los cuales 19 son comunes a todos los que rellenaron el cuestionario y 9 son específicos para aquellos que encuentran trabajo. Además, incluye preguntas para los datos referentes a la identificación personal, edad, sexo, domicilio, titulación, situación académica, realización de otra formación post-prácticas, tiempo de duración de la carrera y de la nota media (ver Anexo 1).

De manera más detallada, estos ítems se agrupan en torno a las siguientes variables:

- Edad (primera pregunta de los datos personales y académicos).
- Sexo (pregunta segunda del apartado datos personales y académicos).

- Domicilio (pregunta tercera del apartado datos personales y académicos)
- Situación académica, es decir, ser estudiante o titulado universitario y titulación cursada o en realización (cuarta pregunta del apartado de datos personales y académicos).
- Tiempo de realización de la carrera (preguntas quinta y sexta del apartado de datos personales y académicos).
- Nota media durante la carrera (pregunta séptima del apartado de datos personales y académicos)
- Situación académica actual o post-prácticas, es decir, realización o no de otra formación y cuál es esa formación (octava y novena pregunta del mismo apartado).
- Fuente o canal de información sobre la realización de las prácticas (ítem nº 1).
- Duración del período de prácticas (ítem nº 2).
- Nombre/Carácter de la empresa en la que realiza las prácticas (ítem nº 3).
- Duración de la jornada (ítem nº 4).
- Adecuación del número de horas de los que se compone la jornada (ítem nº 5).
- Adecuación de los contenidos de las prácticas con la formación académica recibida (ítem nº 6).
- Tareas desarrolladas (ítem nº 7).
- Valoración acerca de la atención prestada por el tutor de la empresa (ítem nº 8).
- Condiciones físicas de trabajo evaluado a través de la disposición adecuada del material y espacio físico para la realización de las prácticas (incluye a los ítems nº 8 y 9).

- Valoración sobre los servicios de asesoramiento e información desde la Oficina de Prácticas (ítem nº 9).
- Percepción sobre el grado de competencia profesional adquirido durante el período de prácticas (ítem nº 12).
- Valoración de los factores determinantes de la inserción profesional (ítem nº 13).
- Inscripción posterior en la Agencia de Colocación de la Universidad de Granada (ítem nº 14).
- Obtención de un contrato posterior una vez finalizadas las prácticas y lugar donde se obtuvo (ítem nº 15).
- Tiempo transcurrido para la obtención de un contrato (ítem nº 16).
- Situación laboral actual (ítem nº 17).
- Valoración general sobre las prácticas en empresa (ítem nº 18).
- Cumplimiento de las expectativas iniciales sobre la realización de las prácticas (ítem nº 19).
- Percepción del estatus laboral/exigencia de la posesión de estudios universitarios para la realización del trabajo o percepción de subempleo (ítem nº 20).
- Tipo de contrato realizado (ítem nº 21) y duración del mismo (ítem nº 22).
- Puesto desempeñado (ítem nº 23).
- Salario mensual percibido (ítem nº 24).
- Tamaño y carácter de la empresa contratante (ítems nº 25 y 26).
- Intermediario (formal o informal) a través del que se obtiene el contrato (ítem nº 27).
- Valoración o influencia de las prácticas en la consecución del empleo (ítem nº 28).

## 2º. Cuestionario de Estrés Percibido

Este cuestionario consta de 14 ítems, de los cuales siete se refieren a recursos percibidos de afrontamiento y los siete restantes a percepción de incontrolabilidad sobre las situaciones (ver Anexo 2).

### *- Estadísticos descriptivos*

El tamaño de la muestra en el cuestionario de estrés percibido es de 590. La media obtenida en la muestra es de 1,4530 y la desviación típica es de 0,4618. El rango de puntuaciones comprende una amplitud de 3,29, que oscila desde 0,29 a 3,57. La asimetría es de 0,455 y la curtosis es de 0,639.

### *- Fiabilidad*

La fiabilidad es aceptable: prueba de las dos mitades (0,6151) y Spearman-Brown (0,7617).

### *- Consistencia interna*

La consistencia interna es razonable de acuerdo con los distintos procedimientos empleados: coeficiente  $\alpha$  de Cronbach (0,7156), con un  $\alpha$  para la parte 1 = 0,5881 y  $\alpha$  para la parte 2 = 0,4917.

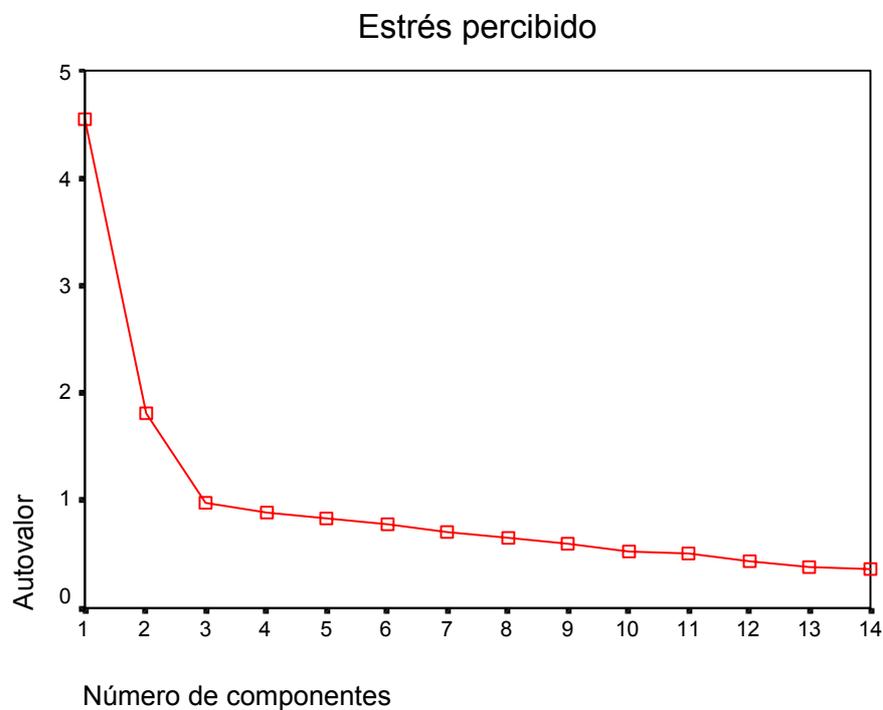
### *- Validez factorial*

La prueba de esfericidad de Barlett (2119,585;  $p=0,000$ ) y el índice de Kaiser-Olkin-Meyer (0,876) nos indican la existencia de correlaciones

altas en la matriz y, por lo tanto, el análisis factorial exploratorio es admisible.

De acuerdo con el gráfico 2.1, se advierte cómo un primer componente explica el mayor volumen de la varianza común, después otros dos componentes con niveles no muy dispares.

**Gráfico 2.1**



Consecuentemente, analizaremos los dos factores en la matriz rotada. El criterio que emplearemos para la asignación de los ítems a diferentes componentes es saturaciones de 0,30 o superiores. Si un ítem satura en más de un factor se asignará al factor con mayor saturación en valor absoluto.

El primer componente estaría compuesto por siete ítems (4, 5, 6, 7, 9, 10 y 13) y obtuvo un valor propio de 4,353, con un porcentaje de varianza explicado de 32,665%, que disminuyó al 17,541% en la solución rotada.

El segundo componente lo forman seis ítems (1, 2, 3, 8, 12 y 14). El valor propio obtenido fue de 1,924, con un porcentaje de varianza explicado del 14,434% y 22,885% de la rotada.

Por último, en el tercer componente cargó un ítem (11). El valor propio fue de 1,350 y un porcentaje de varianza explicada de 10,126% y 16,890% de la rotada (los tres componentes explican el 57,226% de la varianza total).

## **3. PROCEDIMIENTO**

Tras la elaboración del cuestionario de *Evaluación del Impacto de las Prácticas en Empresa para Alumnos* y la adaptación del *Cuestionario de Estrés Percibido*, se procedió a la pasación y cumplimentación de ambos por parte de los alumnos que iban terminando su período de prácticas, una vez comenzó la convocatoria de prácticas, en octubre del curso académico 2000/01.

El protocolo de actuación de la propia Oficina de Prácticas marca, de este modo, el formato y tiempos de recogida de dichos cuestionarios. De forma que la firma de aceptación como becarios implica para los alumnos una serie de obligaciones para con la Oficina de Prácticas, entre las que se incluye que una vez finalizado este período de prácticas deben pasar por la oficina para la entrega de la correspondiente memoria de prácticas, así como la recogida de su credencial de becarios emitida por la Universidad de Granada. Es en ese momento cuando se procede a la pasación y cumplimentación de los cuestionarios.

Sucede que durante todo el curso académico se están llevando a cabo selecciones de estudiantes en prácticas. Por tanto, hasta una vez finalizado el curso académico (momento en el que se está preparando la convocatoria siguiente, y que suele coincidir con el comienzo del curso), se encuentran en disposición de entregar el material demandado por la Oficina de Prácticas.

Una parte de los alumnos que realizan las prácticas no se personan por la Oficina de prácticas finalizado el período, con lo que no existe la posibilidad directa de acceso a la información solicitada. Creemos que los motivos de esta ausencia responden, fundamentalmente, a varias causas;

- 1) muchos de ellos regresan vuelven a su localidad de origen una vez que las terminan,
- 2) otros resultan contratados durante dicho período, por lo que se les limita el tiempo disponible para realizar el trámite de entrega de la documentación,
- 3) otros, lo olvidan,
- 4) y, por último, algunos simplemente no lo hacen.

Aun así, el grado/índice de respuesta es muy elevado, pues de los 1489 alumnos que realizaron prácticas durante ese curso (total de la Población), un 46,367% (n =689) responden al cuestionario de *Evaluación del impacto de las Prácticas en Empresa* y un 36,87% (n =549) lo hace al de *Estrés Percibido*, con lo que se puede dar por adecuado estadísticamente el tamaño de la muestra<sup>27</sup>.

Conscientes de estas limitaciones se realiza un muestreo no probabilístico subjetivo por conveniencia, en el que las unidades son seleccionadas según un criterio de disponibilidad de éstas.

Una vez recogidos los cuestionarios que componen la muestra, se procedió a su numeración. Para empezar a trabajar con los datos obtenidos de los cuestionarios, las variables, anteriormente citadas, se codificaron a

---

<sup>27</sup> Una de las soluciones propuestas para sucesivas investigaciones afin de incrementar el tamaño de la muestra, es la de realizar un seguimiento postal y/o telefónico invitándoles a enviar el cuestionario vía correo ordinario.

través de caracteres alfa-numéricos y considerando los valores perdidos como ausencia de contestación de la pregunta correspondiente.

También hay que mencionar, en el caso del *Cuestionario de Evaluación del Impacto de las Prácticas*, el hecho de que en algunas gráficas no se han representado los valores perdidos por no aportar ninguna claridad al estudio. Esto puede ocasionar, en algunos casos, una variación entre los valores que se presentan en las gráficas y los que aparecen en las tablas de contingencia.

## **4. DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS**

Para el análisis estadístico del cuestionario de *Evaluación del Impacto de las Prácticas* se usó el paquete estadístico SPSS (v.9). Para la mayoría de las variables del cuestionario se realizaron los análisis de frecuencias correspondientes al objeto de determinar los porcentajes válidos en cada una de ellas. Además, para determinar el grado de relación entre las variables de interés se aplicaron tablas de contingencia cruzando un máximo de dos variables. Las variables *género* y *área de enseñanza*, aparecen, debido a su interés, a lo largo de casi todos los cruces efectuados. Las pruebas aplicadas han sido:

1°. Los estadísticos Chi- cuadrado y el Coeficiente de Contingencia.

2°. Además, se mostraron en las casillas las frecuencias observadas y los porcentajes de fila, columna y total seleccionados.

Puesto que el número de tablas de contingencia resultantes de estos análisis era elevado y no todas proporcionaban una significación relevante, y con objeto de facilitar la comprensión de los resultados, se procedió a la agrupación de las variables en torno a diferentes áreas pertinentes cara a los objetivos de investigación propuestos (evaluación del impacto de las prácticas en empresa). El esquema seguido para dicha actuación queda reflejado a continuación:

1°. Variables socio-demográficas

- Sexo
- Edad

## 2º. Situación académica

- Situación académica actual
- Ciclo formativo
- Área de enseñanza
- Duración de la carrera
- Nota media
- Trayectoria académica tras las prácticas

## 3º. Calidad de las prácticas

- Mecanismos de información sobre las prácticas
- Duración de las prácticas
- Duración de la jornada
- Adecuación con la formación recibida
- Tareas desarrolladas
- Servicios de tutorización recibidos
- Condiciones físicas de trabajo
- Evaluación de los servicios de asesoramiento e información de la Oficina de Prácticas

## 4º. Evaluación de las prácticas

- Evaluación de las expectativas iniciales
- Percepción sobre el grado de competencia profesional adquirido durante el período de prácticas
- Valoración general de las prácticas

## 5º. Empleo y prácticas en empresa

- Porcentaje de contratación
- Trayectoria profesional posterior

- Percepción de subempleo
- Puesto ocupado
- Tipo de contrato
- Salario mensual
- Tipo de empresa
- Vía de acceso al empleo obtenido
- Factores que favorecen el empleo obtenido
- Valoración de las prácticas para la obtención del empleo

#### 6°. Las empresas

- Tipo de empresa

Para el estudio de los niveles de estrés de aquellos alumnos que realizaron prácticas se aplicó metodología *cuasi-experimental*. Las pruebas utilizadas han sido la *T de Student para muestras no relacionadas* y *ANOVA para un factor entre grupos con comparaciones post hoc* (HSD de Tukey) en aquellos casos en los que resultó pertinente. Igualmente se utilizó el paquete estadístico SPSS (v.9)

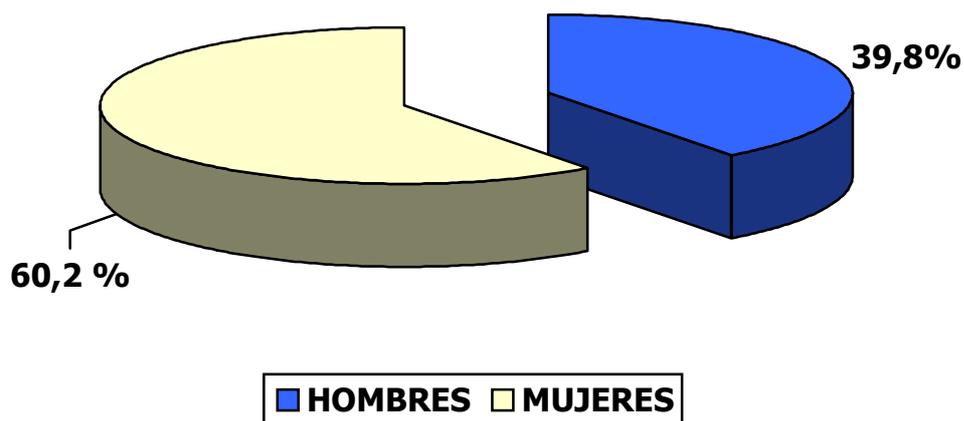
## **5. RESULTADOS**

## 5.1. EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LAS PRÁCTICAS EN EMPRESA

### 5.1.1. Variables sociodemográficas

La distribución por sexo en la realización de las prácticas es de un 39,8 % para los hombres frente a un 60,2% de las mujeres (ver gráfico 5.1). Tendencia que se viene manteniendo durante las últimas convocatorias.

**Gráfico 5.1**



Por edades, la que cuenta con mayor representación es la de los 23 años (con un 22,5%). La mayor parte queda comprendida en el rango que va desde los 20 a los 25 años (80,3%), en el que se incluyen los alumnos de últimos cursos, tanto en las carreras de ciclo corto como en las de ciclo largo, principales beneficiarios de estos programas. Los participantes de más de 25 años representan el 19,4%.

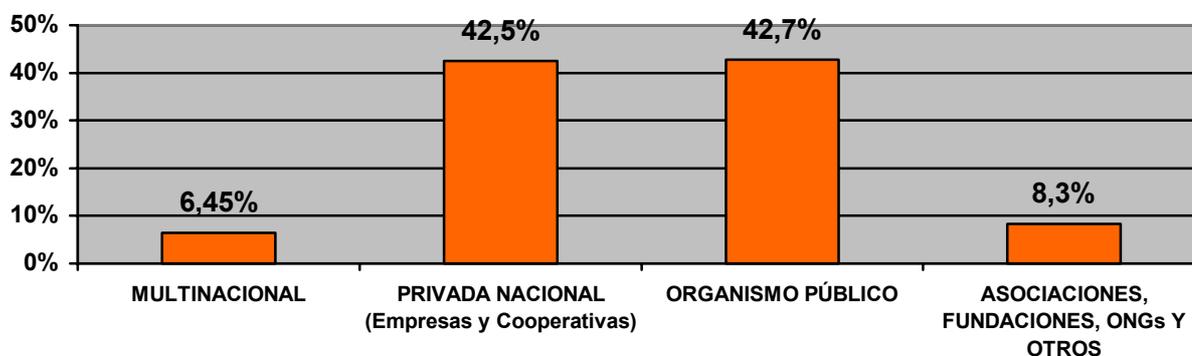
En esta ocasión llama la atención la existencia de personas de entre 30 y 47 años (2,6%), intervalo de edad con escaso poder de representación, pero de relevante interés debido a la singularidad del mismo, dando cuenta de la demora en la finalización de los estudios o del acceso tardío a los mismos.

### **5.1.2. Las entidades receptoras**

En cuanto a las características de las entidades receptoras participantes en el estudio (ver gráfico 5.2), casi la mitad proceden del ámbito de lo privado (49%), de las cuales un 6,4% son de carácter multinacional, y un 42,5% privadas nacionales. Entre las primeras destacan aquellas que se orientan hacia el sector de las Nuevas Tecnologías, mientras que en las últimas lo hacen aquellas que se dirigen al sector servicios (entidades financieras, hostelería, comercios y empresas de servicios fundamentalmente). El 42% son Organismos Públicos (Ayuntamientos, Diputaciones, Organismos Territoriales o Mancomunidades de Municipios), y solamente un 8,3% se acercan al denominado tercer Sector (ONGs, asociaciones o fundaciones). Estas empresas no son más que una muestra representativa de la amplia variedad de empresas que firman o renuevan convenios periódicamente con la Universidad de Granada, y donde los alumnos desarrollan sus prácticas.

**Gráfico 5.2**

**ENTIDADES RECEPTORAS**



Además, se encuentra covariación del *tipo de empresa* con la variable *género* ( $\chi^2(3)= 12,508$   $p<0,06$  y  $C= 0,134$   $p<0,06$ ), de modo que ser varón se asocia con más frecuencia a realizar prácticas en la empresa privada, mientras que ser mujer lo hace a los organismos públicos y entidades del denominado “tercer sector” (ver tabla 5.1).

**TABLA DE CONTINGENCIA 5.1: SEXO Y TIPO DE EMPRESA**

TIPO DE EMPRESA	MULTINACIONAL	PRIVADA NACIONAL (Empresas y Cooperativas)	ORGANISMO PÚBLICO	ASOCIACIONES, FUNDACIONES, ONGs Y OTROS	TOTAL
SEXO					
VARÓN	8,3%	47,5%	39,1%	5,1%	100%
MUJER	5,1%	39,2%	45,1%	10,5%	100%

No se aprecia covariación para el *área de enseñanza* y *tipo de empresa* (ver tabla 5.2). Sin embargo, los resultados nos muestran la tendencia de los Organismos Públicos para acoger a los alumnos de las Humanidades, mientras que las empresas privadas se decantan mayormente por las Ciencias de la Salud y las carreras Técnicas. Es interesante también destacar la “dispersión” de las Ciencias Sociales y Jurídicas, aunque con

ligera tendencia a las empresas privadas, y la mayor presencia de alumnos de Humanidades en organismos públicos, así como en entidades del “tercer sector”.

TABLA DE CONTINGENCIA 5.2: ÁREA DE ENSEÑANZA Y TIPO DE EMPRESA

TIPO DE EMPRESA					
ÁREA DE ENSEÑANZA	MULTINACIONAL	PRIVADA NACIONAL (Empresas y Cooperativas)	ORGANISMO PÚBLICO	ASOCIACIONES, FUNDACIONES, ONGs Y OTROS	TOTAL
CARRERAS TÉCNICAS	9,3%	50,5%	37,1%	3,1%	100%
CIENCIAS EXPERIMENTALES	6,9%	48,3%	39,7%	5,2%	100%
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	6,1%	40,5%	44,2%	9,2%	100%
BIOSANITARIAS	5,6%	61,1%	22,2%	11,1%	100%
HUMANIDADES	6,3%	29,2%	52,1%	12,5%	100%

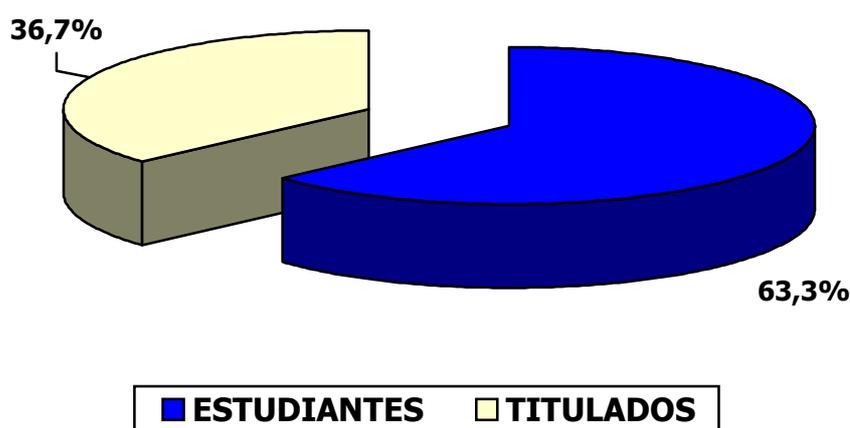
### 5.1.3. Situación académica

En cuanto a la situación académica actual, el 63,3 % de los participantes en la convocatoria de prácticas son estudiantes, mientras que un 36,7 % son titulados universitarios (ver gráfico 5.3). En estos últimos, su participación obedece, fundamentalmente, a alguna de estas circunstancias:

- Estar matriculado de algún curso conducente a la obtención de un título propio de la Universidad de Granada (máster o experto).
- Estar matriculado en estudios de doctorado (sólo para alumnos de ciclo largo).
- Haber finalizado ya la titulación.

Para el ciclo formativo (titulaciones de primer o segundo ciclo), la mayoría procede de titulaciones de segundo ciclo con un 72 %, mientras que un 22,8 % lo hacen de carreras de ciclo corto. Por centros, las que cuentan con mayor representación son las de Ciencias Económicas y Empresariales (24,2 %), seguida de las de Ciencias Políticas y Sociología (16,3 %), la de Biblioteconomía (7,7 %), la E.U. de Relaciones Laborales (6,5 %) y ETS Ingeniería Informática (6,2 %).

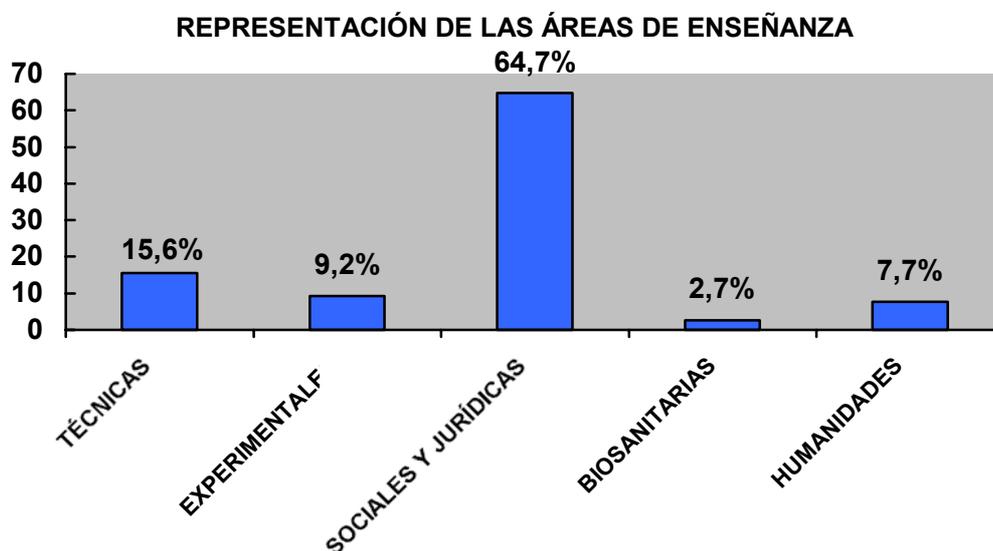
**Gráfico 5.3**  
**SITUACIÓN ACADÉMICA**



Por área de enseñanza, la mayor participación, al igual que sucedía en anteriores convocatorias, procede del área de las Ciencias Sociales y Jurídicas (64,7%), donde la relevancia de la empresas orientadas hacia el sector servicios en la provincia origina esta situación (ver gráfico 5.4). A continuación se encuentran, aunque ya a gran distancia, las titulaciones procedentes del área de las Carreras Técnicas (15,6%), las Ciencias Experimentales (9,2%), las Humanidades (7,7%), y finalmente, las Biosanitarias (2,7%), donde las prácticas se encuentran recogidas en su

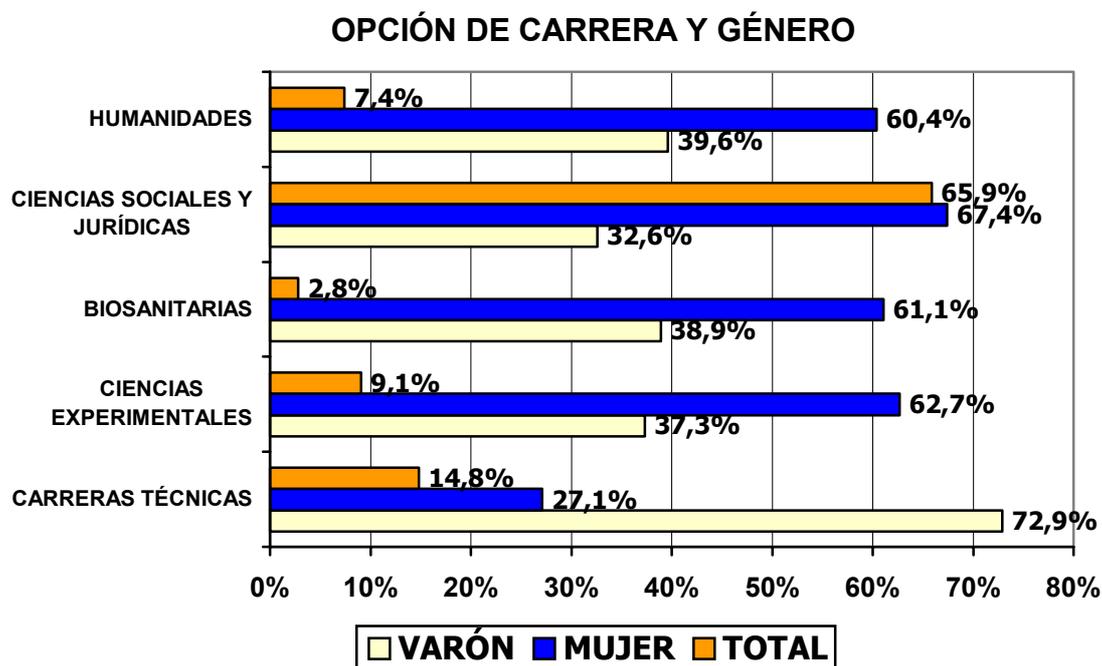
formación reglada (fundamentalmente a través del SAS), absorbiendo a la práctica totalidad de estos alumnos.

**Gráfico 5.4**



En cuanto al género y la opción de carrera elegida, encontramos que las mujeres cuentan con mayor representación en todas las áreas excepto en la Técnica (ver gráfico 5.5). Además, tanto en hombres como en mujeres, predominan los que cursan estudios del área de Ciencias Jurídicas y Sociales, aunque los chicos se decantan con más frecuencia por las Carreras Técnicas.

**Gráfico 5.5**



Para la duración de la carrera se procedió a la recodificación de los valores de la variable a través de rangos. Los intervalos elegidos se hacen teniendo en cuenta la duración por cursos de los diferentes ciclos formativos. Así tenemos:

- Rango 1: de 1 a 3 años
- Rango 2: de 4 a 6 años
- Rango 3: más de 7 años

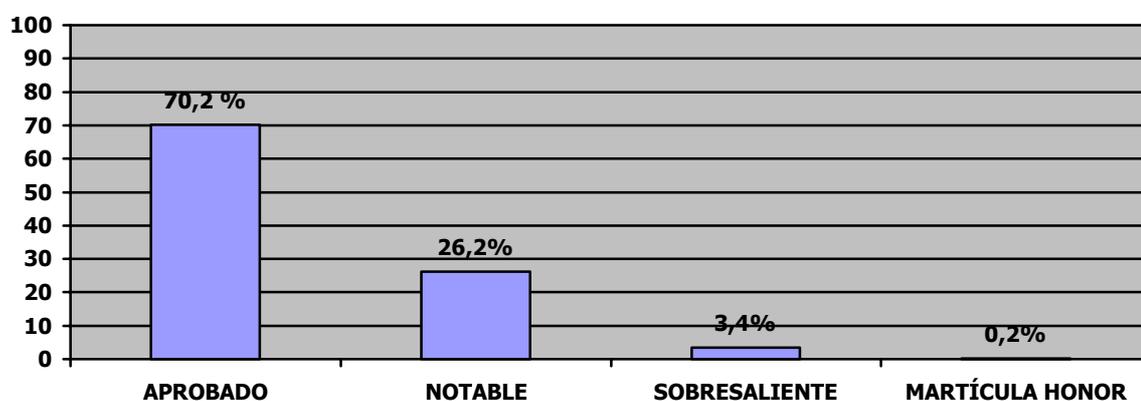
Los resultados obtenidos se resumen en la siguiente tabla:

DURACIÓN DE LA CARRERA	PORCENTAJE
HASTA 3 AÑOS	16,8 %
ENTRE 4-6 AÑOS	70,4 %
MÁS DE 7 AÑOS	12,9 %
<b>TOTAL</b>	<b>100 %</b>

Siete de cada diez participantes posee un aprobado como nota media (70,2 %). El notable es para un 26 % y las calificaciones más altas (sobresaliente y matrícula de honor) apenas si cuentan con representación, con un 3,6 %. Por tanto, la posesión de un buen expediente académico no garantiza, en contra de la creencia bastante extendida, el acceso a unas prácticas (ver gráfico 5.6).

**Gráfico 5.6**

**NOTA MEDIA**



Las calificaciones obtenidas (*nota media*) covarían con el *área de enseñanza* ( $\chi^2(12)=36,808$   $p<0,00$  y  $C=0,282$   $p<0,00$ ), con lo que encontramos que los valores de la nota media van a variar para determinada opción de carrera.

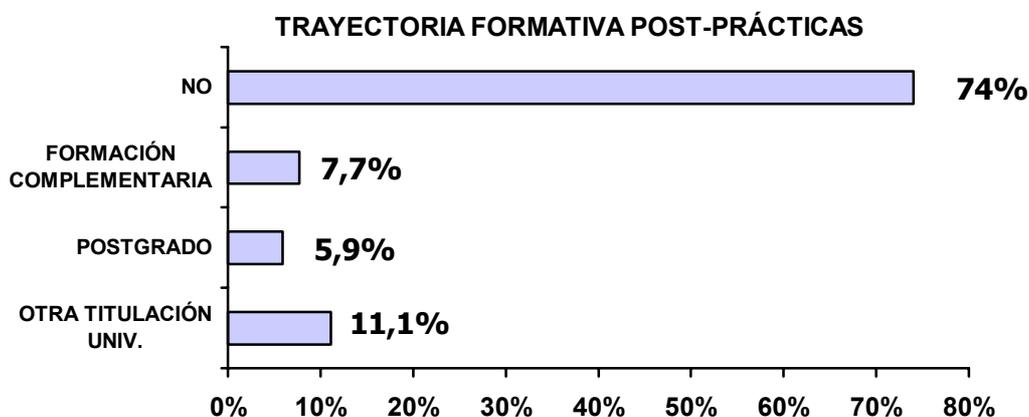
De este modo, las mejores calificaciones aparecen en el área de Humanidades y las Biosanitarias, seguido ya a gran distancia por las Ciencias Experimentales, mientras que las más bajas se dan en las Enseñanzas Técnicas y las Ciencias Sociales y Jurídicas (ver tabla 5.3). Por sexos, las mujeres obtienen mejores calificaciones que los hombres, y esto para todas las áreas de enseñanza.

TABLA DE CONTINGENCIA 5.3: NOTA MEDIA Y ÁREA DE ENSEÑANZA

ÁREA DE ENSEÑANZA	APROBADO	NOTABLE	SOBRESALIENTE	MARTÍCULA HONOR	TOTAL
<i>NOTA MEDIA</i>					
<i>CARRERAS TÉCNICAS</i>	73,8%	23,1%	3,1%	-	100%
<i>CIENCIAS EXPERIMENTALES</i>	71,7%	26,1%	-	2,2%	100%
<i>BIOSANITARIAS</i>	30,8%	69,2%	-	-	100%
<i>CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS</i>	73,7%	22,2%	4,1%	-	100%
<i>HUMANIDADES</i>	51,4%	43,2%	5,4%	-	100%

Para la trayectoria formativa actual, nos encontramos que 3 de cada 4 becarios no se encuentran llevando a cabo ninguna actividad formativa con posterioridad al fin de las prácticas (ver gráfico 5.7). El 25 % restante que sí lo hace se reparte entre el comienzo de otra titulación (11,1%), formación complementaria (idiomas e informática fundamentalmente, aunque también otros tipos de formación como por ejemplo cursos de Formación Profesional Ocupacional y el C.A.P.) con un 7,7 %. Mientras, los estudios de postgrado (másters o doctorados) cuentan con una pequeña representación (5,9 %).

**Gráfico 5.7**



Para el caso del *área de enseñanza* se produce una covariación con la variable *trayectoria académica post-prácticas* ( $\chi^2(16)=48,776$   $p<0,00$  y  $C=0,266$   $p<0,00$ ). De este modo, los becarios de Biosanitarias complementan en mayor proporción su formación posterior, seguidas por el área de Humanidades y las Ciencias Sociales, mientras que los que menos se “reciclan” son los del Área Técnica (ver tabla 5.4).

TABLA DE CONTINGENCIA 5.4: TRAYECTORIA ACADÉMICA POST-PRÁCTICAS Y ÁREA DE ENSEÑANZA

TRAYECTORIA ACADÉMICA	ESTUD. UNIV. 2º CICLO	OTRA TITULACIÓN UNIV.	POSTGRADO	FORMACIÓN COMPLEMENTARIA	NO	TOTAL
ÁREA DE ENSEÑANZA						
<i>CARRERAS TÉCNICAS</i>	-	6,2%	1 %	3,1 %	89,7 %	<b>100%</b>
<i>CC EXPERIMENTALES</i>	-	-	6,9 %	13,8 %	79,3 %	<b>100%</b>
<i>BIOSANITARIAS</i>	11,1 %	11,1 %	16,7 %	5,6 %	55,6 %	<b>100%</b>
<i>CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS</i>	1,4 %	14,6 %	6 %	7,6 %	70,4 %	<b>100%</b>
<i>HUMANIDADES</i>	2,2 %	6,5 %	10,9 %	10,9 %	69,6 %	<b>100%</b>

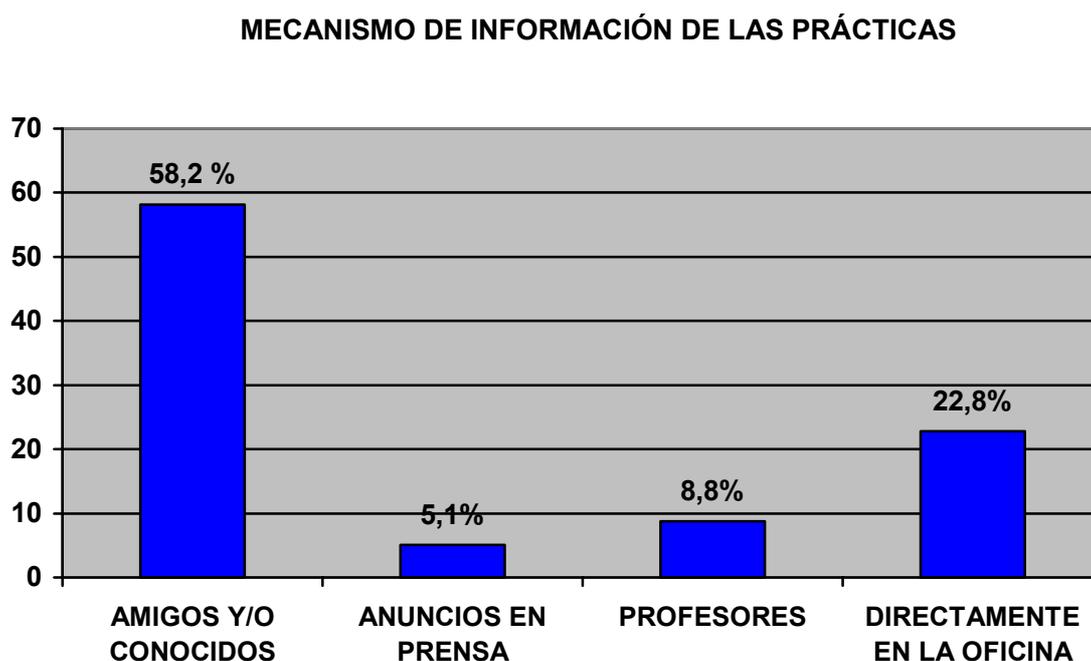
#### 5.1.4. Calidad de las prácticas

En el presente apartado analizaremos la relación de las prácticas realizadas con aquellas variables que son indicadoras de su calidad. Puesto que uno de los principales objetivos de las prácticas es dotar de formación práctica a quienes las ejecutan, intentaremos establecer su grado de adecuación con la formación recibida en el aula, qué tipo de tareas se desarrollan, cuál su duración media, cómo fueron las relaciones con el tutor en la empresa, acerca de la adecuación sobre la disponibilidad de material y

del espacio físico, así como la evaluación de los servicios recibidos desde la propia Oficina de Prácticas.

El principal *mecanismo de información sobre las prácticas* sigue siendo la vía informal, puesto que seis de cada diez participantes se enteraron a través de amigos y/o conocidos, mientras que un 22,8 % lo hizo directamente en la oficina, y un 8,8 % fue informado a través de los profesores. Tan sólo un 5 % tuvo conocimiento mediante los anuncios en prensa (ver gráfico 5.8).

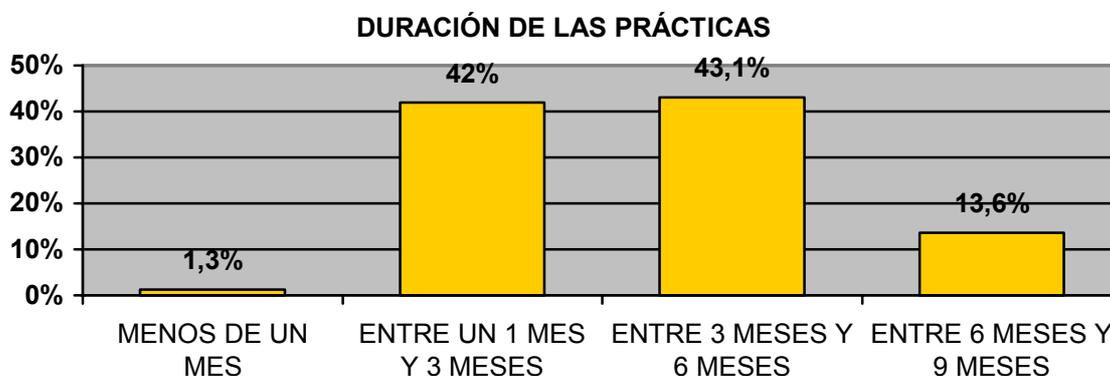
**Gráfico 5.8**



La duración media de la prácticas más frecuente va oscilar entre los tres y los seis meses para el 43,1 % de la muestra, seguida muy de cerca para los que su duración oscila entre uno y tres meses, con un 42 %. En tercer lugar se encuentran aquellos con una duración que oscila entre los

seis a los nueve meses (13,6 %). Por último, los que permanecen menos de un mes, con un escaso 1,3 % (ver gráfico 5.9).

**Gráfico 5.9**



Asimismo, se observa covariación entre la variable *duración de las prácticas* y el *área de enseñanza* ( $\chi^2(12)=29,020$   $p<0,004$  y  $C=0,208$   $p<0,004$ ). De este modo, entre las Carreras Técnicas y las Biosanitarias se accede a unas prácticas de mayor duración, mientras que entre las Ciencias Experimentales realizan las de menor duración (ver tabla 5.5). Sin embargo, atendiendo a las diferencias entre grupos, quienes disfrutan de las prácticas de mayor duración son las Carreras Técnicas y las Ciencias Sociales y Jurídicas, mientras que los alumnos de Biosanitarias y las Humanidades lo hacen de las más breves. No se aprecian diferencias para el caso del sexo.

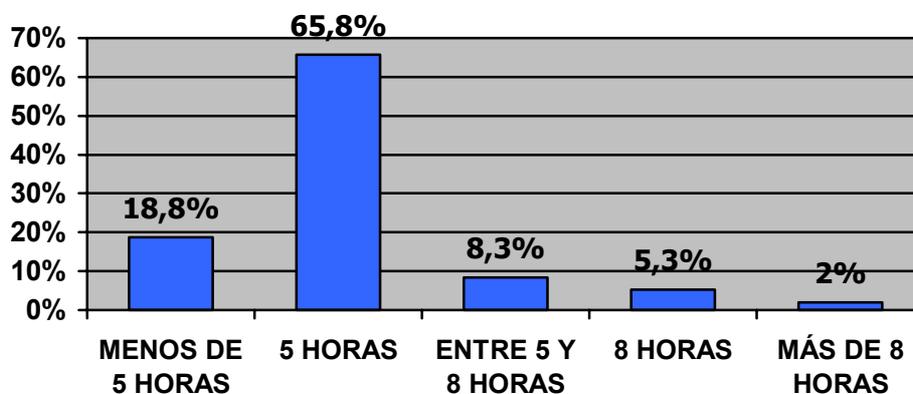
TABLA 5.5: DURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS Y ÁREA DE ENSEÑANZA

DURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS	MENOS DE UN MES	ENTRE UN MES Y 3 MESES	ENTRE 3 MESES Y 6 MESES	ENTRE 6 MESES Y 9 MESES	TOTAL
ÁREA DE ENSEÑANZA					
CARRERAS TÉCNICAS	-	38,5%	39,6%	21,9%	100%
CIENCIAS EXPERIMENTALES	6,8%	52,5%	33,9%	6,8%	100%
BIOSANITARIAS	-	33,3%	50%	16,7%	100%
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	1%	41,7%	44,3%	13,1%	100%
HUMANIDADES	2,1%	27,7%	55,3%	14,9%	100%

La duración de la jornada de prácticas es de 5 horas para aproximadamente un 66 % de la muestra, de menos de 5 horas en casi un 19 %, y de más de 5 horas para un 15,6 %, reflejando, de este modo, su ajuste a lo establecido en la normativa vigente, donde la jornada de prácticas no debe exceder de las 5 horas (ver gráfico 10).

Gráfico 5.10

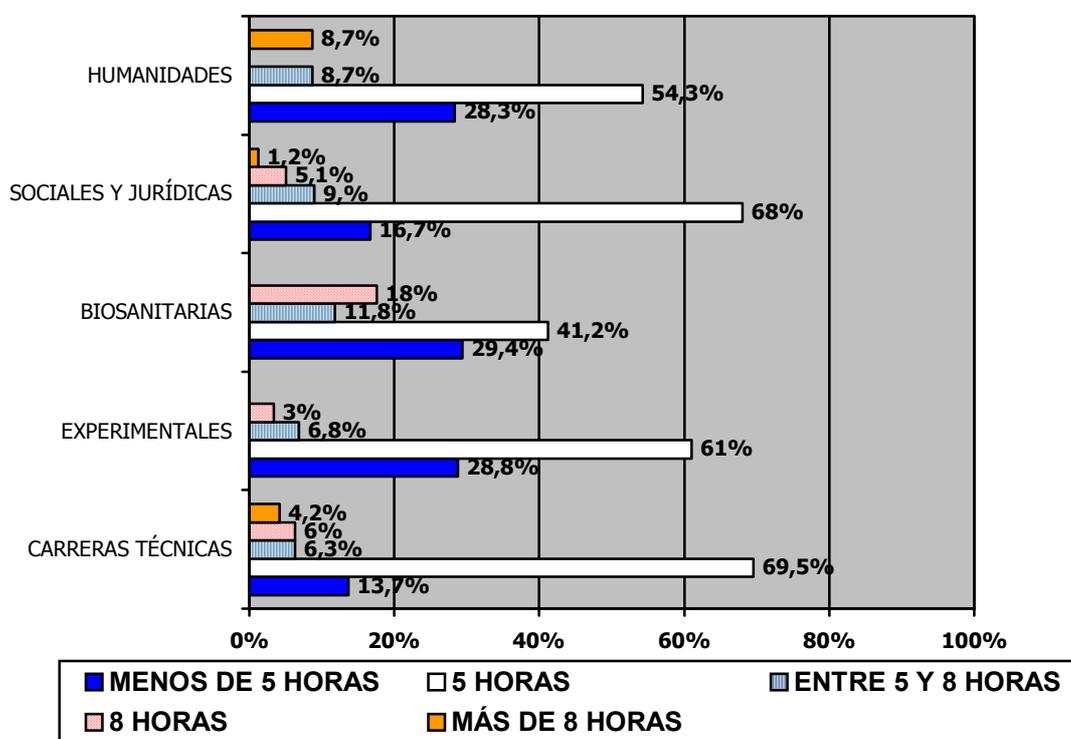
DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE HORAS DE PRÁCTICAS POR DÍA



Se observa asociación entre la *duración de la jornada* y el *área de enseñanza* ( $\chi^2(16)= 36,067$   $p<0,003$  y  $C=0,233$   $p<0,003$ ). Así, pertenecer al área de las Biosanitarias se asocia con más frecuencia a las jornadas más largas (más de 5 horas diarias) y a las más cortas (de menos de 5 horas/día). Sin embargo, quienes poseen el porcentaje mayor de jornadas con una duración superior a las 8 horas son las Humanidades y las Técnicas (ver gráfico 5.11).

**Gráfico 5.11**

**DURACIÓN DE LA JORNADA DE PRÁCTICAS POR ÁREA DE ENSEÑANZA**



También aparece covariación cuando se cruza con el carácter de la *entidad receptora* ( $\chi^2(12)= 79,919$   $p<0,000$  y  $C=0,328$   $p<0,000$ ). Realizar las prácticas en empresas privadas se asocia más frecuentemente a las jornadas de más de 5 horas. Destacan en este sentido las multinacionales, donde se desarrollan las jornadas más largas (de más de 8 horas). Por el

contrario, realizar las prácticas en Organismos Públicos y en entidades del tercer sector se asocia a las jornadas más cortas (ver tabla 5.6).

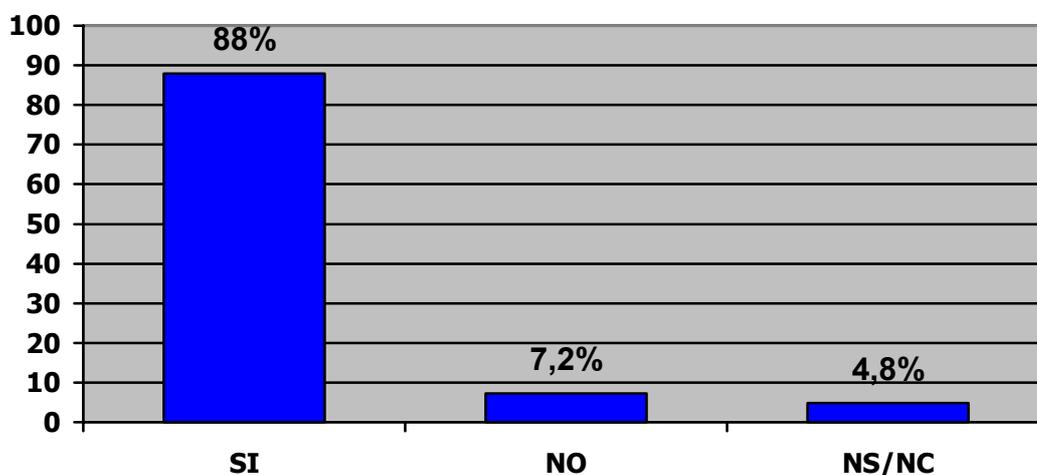
**TABLA DE CONTINGENCIA 5.6: DURACIÓN DE LA JORNADA DE PRÁCTICAS Y TIPO DE EMPRESA**

TIPO DE EMPRESA	MULTINACIONAL	PRIVADA NACIONAL (Empresas y Cooperativas)	ORGANISMO PÚBLICO	ASOCIACIONES, FUNDACIONES, ONGs Y OTROS
<b>DURACIÓN DE LA JORNADA DE PRÁCTICAS</b>				
<b>MENOS DE 5 HORAS</b>	2,3%	15,7%	22,7%	25,5%
<b>5 HORAS</b>	72,1%	58,7%	71,7%	67,3%
<b>ENTRE 5 Y 8 HORAS</b>	4,7%	13,9%	3,5%	7,3%
<b>8 HORAS</b>	9,3%	9,3%	1,7%	-
<b>MÁS DE 8 HORAS</b>	11,6%	2,5%	,3%	-
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Por otro lado, casi nueve de cada diez personas consideran que existe adecuación del número de horas (88%), con independencia del sexo y del área de enseñanza (ver gráfico 5.12).

**Gráfico 5.12**

**ADECUACIÓN DEL Nº DE HORAS DE LA JORNADA**

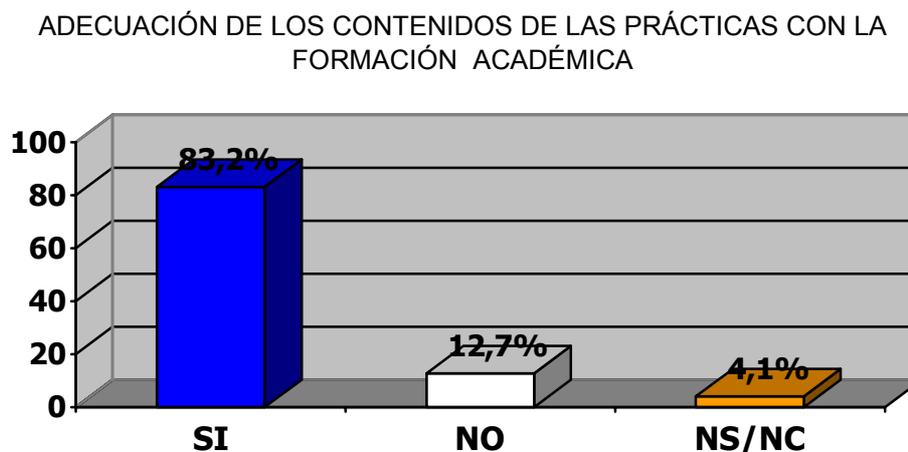


Tal y como cabría esperar, existe covariación de esta variable con respecto a la *duración de la jornada* (ver tabla 5.7). Cuando el número de horas se ajusta a lo establecido en la normativa (5 horas como máximo), encuentran mayor grado acuerdo con su duración. Sin embargo, cuando la jornada alcanza o supera las 8 horas al día, empiezan a mostrar mayor grado de desacuerdo ( $\chi^2(8)= 70,132$   $p<0,000$  y  $C= 0,309$   $p<0,000$ ). No se observan diferencias para el sexo y el área de enseñanza.

TABLA DE CONTINGENCIA 5.7: VALORACIÓN DE LA DURACIÓN DE LA JORNADA DE PRÁCTICAS EN FUNCIÓN DEL NÚMERO DE HORAS

ADECUACIÓN DEL N° HORAS	SI	NO	NS/NC	TOTAL
DURACIÓN JORNADA				
MENOS DE 5 HORAS	87,2%	8,8%	4%	100%
5 HORAS	92,2%	4,6%	3,2%	100%
ENTRE 5 Y 8 HORAS	83,6%	12,7%	3,6%	100%
8 HORAS	68,6%	17,1%	14,3%	100%
MÁS DE 8 HORAS	25%	41,7%	33,3%	100%

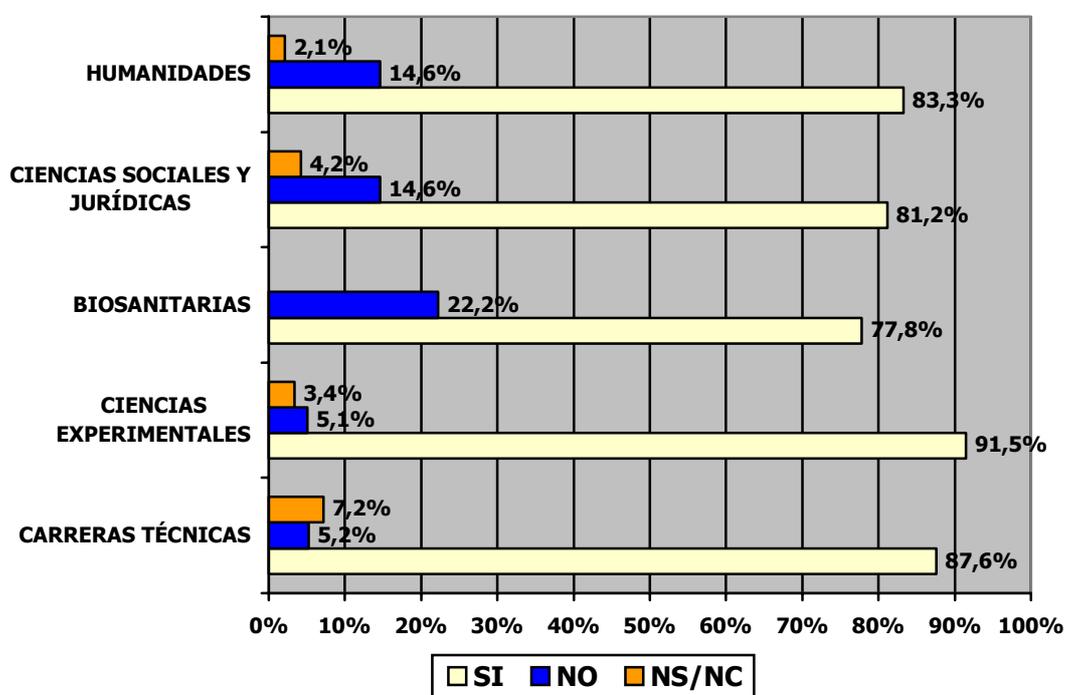
Para la mayoría de los participantes (83,2%), las actividades desarrolladas durante el período de prácticas guardan relación con la formación recibida en el aula (ver gráfico 5.13). No se aprecian diferencias para la variable *género* ni para la *opción de carrera*.



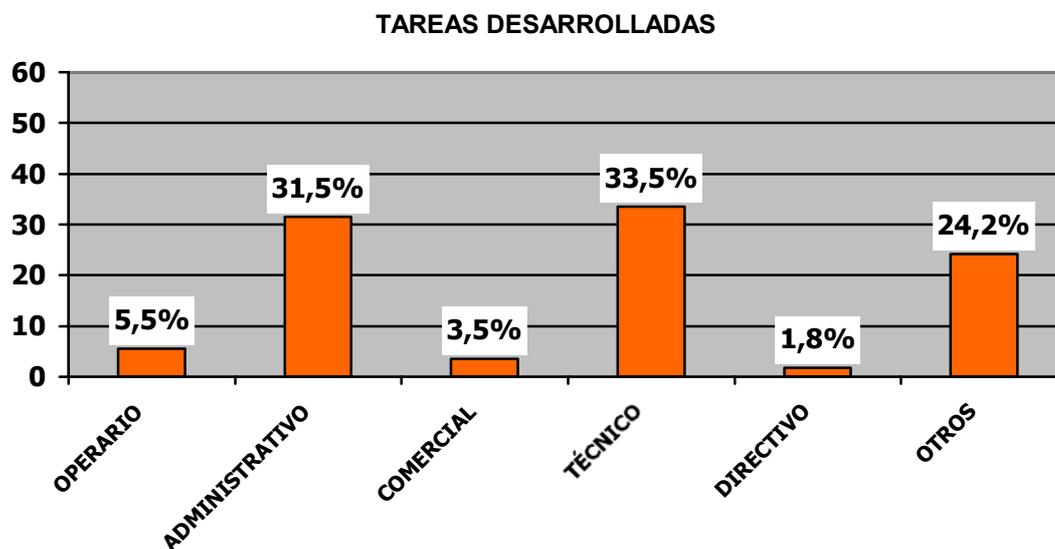
**Gráfico 5.13**

Sin embargo, es interesante destacar como se distribuyen los porcentajes entre las diferentes titulaciones. Así, por ejemplo, mientras las Biosanitarias ofrecen el mayor grado de desacuerdo con respecto a la formación recibida y los contenidos de las prácticas (22,2%), las Ciencias Experimentales ofrecen el más alto (91,5%). También es interesante observar cómo se comporta un sector tan “disperso” como el de la Ciencias Sociales y Jurídicas, con un 81,2 % de grado de acuerdo. Mención especial merece el área de las Humanidades, donde un 83,3% consideró relacionadas las actividades realizadas, asociadas tradicionalmente a la función docente, y que podrían estar descubriendo, tras la finalización de las prácticas, nuevas oportunidades de empleo en el campo de la empresa privada sobre todo (ver gráfico 5.14).

Gráfico 5.14

RELACIÓN CONTENIDOS PRÁCTICAS- FORMACIÓN ACADÉMICA  
POR ÁREA DE ENSEÑANZA

Las *tareas desarrolladas* (ver gráfico 5.15) son, para la mayoría, de carácter técnico (33,5%) y administrativo (31,5%), y algo más retrasado la categoría de otras (24,2%). En niveles inferiores se encuentran las de tareas poco cualificadas (5,5%) y de comerciales (3,5%) y directivas (1,8%). Estos datos contrastan con investigaciones precedentes donde la mayoría de las tareas se relacionaban fundamentalmente con actividades asociadas a la categoría de las que realizan los técnicos (Martínez, 2002; Valero, 2001).

**Gráfico 5.15**

Por *áreas de enseñanza* (ver tabla 5.8) encontramos como existe covariación con las *tareas desarrolladas* ( $\chi^2(20)=181,697$   $p<0,000$  y  $C=0,471$   $p<0,000$ ). Así, los universitarios pertenecientes a las carreras Técnicas desempeñan más tareas propias a su titulación. Las Ciencias Experimentales reflejan una mayor proporción de técnicos aunque cobran relevancia aquellas tareas que no son capaces de identificar entre la categorías anteriores. Esta situación se acentúa para el caso de las Biosanitarias y las Humanidades, donde es la categoría más representativa. Entre las Ciencias Sociales y Jurídicas se produce la mayor reparto de tareas desarrolladas debido, tal vez, al amplio espectro de titulaciones que incluyen y a la dispersión de actividades que las empresas de este sector desarrollan. Sin embargo, llama bastante la atención el altísimo porcentaje de becarios que realizan tareas administrativas. Además, entre los alumnos de Humanidades las tareas como técnico son las menos frecuentes debido, tal vez, a la dificultad de definir cuáles son las tareas propias de esta titulación en el contexto de la empresa. La escasa relación de las tareas

desarrolladas contrasta con el alto grado de adecuación a la formación recibida. Además, estos datos pueden ser sintomáticos del descenso de la calidad los programas que auguran una situación de subempleo y explotación por parte de las entidades receptoras.

Por otro lado, se abre la necesidad de seguir indagando en futuros trabajos acerca de qué tipo de actividades se agrupan en torno a la categoría de “otros”, debido a su alto porcentaje de representación, y que no aparecen reflejadas debidamente en el instrumento de medida utilizado. El objetivo perseguido será el poder delimitar su peso en el contexto de las tareas desarrolladas, su grado adecuación con respecto a la formación recibida, al género, al tipo de entidad receptora o al porcentaje de contratación posterior, entre otras.

TABLA DE CONTINGENCIA 5.8: TAREAS DESARROLLADAS Y ÁREA DE ENSEÑANZA

ÁREA DE ENSEÑANZA	CARRERAS TÉCNICAS	CIENCIAS EXPERIMENTALES	BIOSANITARIAS	CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES
TAREAS DESARROLLADAS					
OPERARIO	5,2%	12,3%	11,1%	3,6%	12,8%
ADMINISTRATIVO	4,1%	5,3%	5,6%	43,8%	17%
COMERCIAL	2,1%	-	5,6%	4,8%	-
TÉCNICO	70,1%	52,6%	27,8%	24,8%	10,6%
DIRECTIVO	1%	-	-	2,4%	-
OTROS	17,5%	29,8%	50%	20,7%	59,6%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En cuanto al *carácter de la entidad receptora* se encontró, asimismo, covariación para las *tareas desarrolladas* ( $\chi^2(15)=65,077$   $p<0,000$  y  $C=0,296$   $p<0,000$ ). Mientras en las multinacionales, organismos públicos y entidades del “tercer sector” destacan las tareas técnicas, en la privada

nacional lo hacen las administrativas. Además entre las entidades del “tercer sector” es donde mayor porcentaje de tareas sin especificar se desarrollan (ver tabla 5.9).

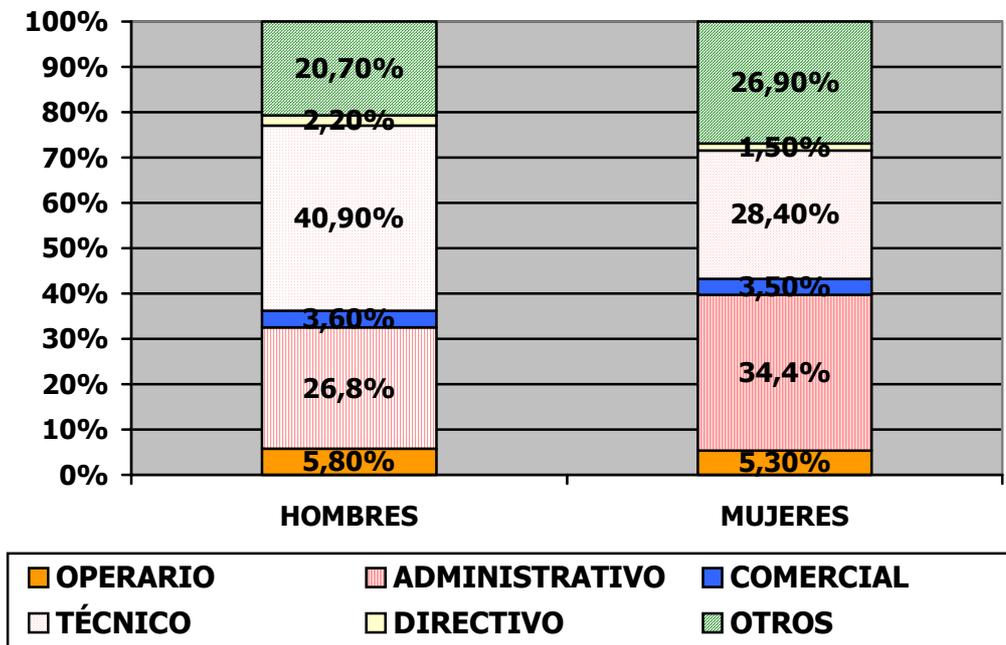
TABLA DE CONTINGENCIA 5.9: TAREAS DESARROLLADAS Y TIPO DE EMPRESA

TIPO DE EMPRESA	MULTINACIONAL	PRIVADA NACIONAL (Empresas y Cooperativas)	ORGANISMO PÚBLICO	ASOCIACIONES, FUNDACIONES, ONGs Y OTROS
<b>TAREAS DESARROLLADAS</b>				
<b>OPERARIO</b>	-	6,9%	5,2%	3,6%
<b>ADMINISTRATIVO</b>	25,6%	40,3%	27%	14,3%
<b>COMERCIAL</b>	11,6%	6,3%	,3%	-
<b>TÉCNICO</b>	39,5%	27,1%	37%	42,9%
<b>DIRECTIVO</b>	-	2,4%	1%	3,6%
<b>OTROS</b>	23,3%	17%	29,4%	35,7%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Por *sexo*, también encontramos asociación con las *actividades desarrolladas* ( $\chi^2(5)= 13,765$   $p<0,017$  y  $C= 0,141$   $p<0,017$ ), de manera que ser mujer se asocia más frecuentemente a tareas administrativas, mientras que ser varón a tareas de técnico (ver gráfico 5.16).

Gráfico 5.16

## TAREAS DESARROLLADAS POR SEXO



Igualmente se observó asociación entre *la adecuación de los contenidos de las prácticas con formación recibida* con *las tareas desarrolladas* ( $\chi^2(10)= 48,366$   $p<0,000$  y  $C=0,258$   $p<0,000$ ). Así, considerar que sí existe adecuación se asocia más a desarrollar tareas de técnico, mientras que no encontrar adecuación se asocia más frecuentemente a tareas administrativas. Entre la opción NS/NC la alternativa que más aparece es la categoría otros (ver tabla 5.10).

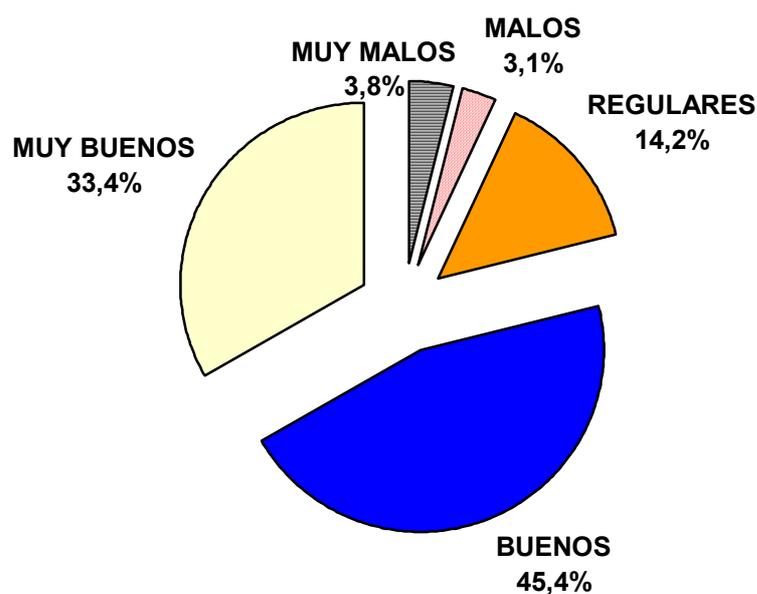
**TABLA DE CONTINGENCIA 5.10: ADECUACIÓN CONTENIDOS PRÁCTICAS-FORMACIÓN Y TAREAS DESARROLLADAS**

ADECUACIÓN CONTENIDOS PRÁCTICAS CON FORMACIÓN RECIBIDA	SI	NO	NS/NC
<b>TAREAS DESARROLLADAS</b>			
<b>OPERARIO</b>	5%	9,2%	3,6%
<b>ADMINISTRATIVO</b>	29,2%	46%	32,1%
<b>COMERCIAL</b>	2,7%	9,2%	3,6%
<b>TÉCNICO</b>	38,4%	5,7%	21,4%
<b>DIRECTIVO</b>	2%	1,1%	-
<b>OTROS</b>	22,8%	28,7%	39,3%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En cuanto a la figura del *tutor en la empresa* (ver gráfico 5.17), tres de cada cuatro participantes considera buenos los servicios de atención recibidos (78,9%), mientras que tan solo un 6,9% los califica negativamente.

**Gráfico 5.17**

**VALORACIÓN DEL TUTOR EN LA EMPRESA**



Por *áreas de enseñanza*, y aunque no existen casi diferencias, las Ciencias Sociales y Jurídicas son las que más alto valoran al tutor, seguido muy de cerca por las Ciencias Experimentales, las Biosanitarias, las Técnicas, y finalmente las Humanidades. Quienes peor evalúan a esta figura son, igualmente, las Ciencias Sociales y Jurídicas (ver tabla 5.11). Por otro lado, no aparece asociación para el *género*.

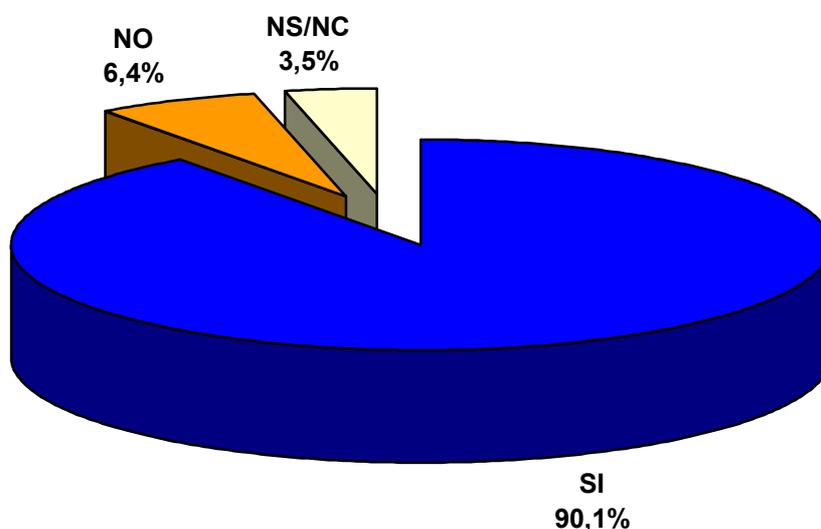
TABLA DE CONTINGENCIA 5.11: VALORACIÓN DE LOS SERVICIOS DE TUTORIZACIÓN RECIBIDOS EN LA EMPRESA POR ÁREA DE ENSEÑANZA

	CARRERAS TÉCNICAS	CIENCIAS EXPERIMENTALES	BIOSANITARIAS	CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES
<b>MUY MALOS</b>	3,1%	6,8%	-	4%	2,1%
<b>MALOS</b>	1%	1,7%	11,8%	3,6%	2,1%
<b>REGULARES</b>	15,6%	8,5%	5,9%	15%	17%
<b>BUENOS</b>	51%	47,5%	47,1%	40,7%	61,7%
<b>MUY BUENOS</b>	29,2%	35,6%	35,3%	36,7%	17%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En cuanto a la adecuación del espacio y del material disponible (o *condiciones físicas del lugar de trabajo*), la amplia mayoría (con un 90% y un 88% respectivamente) disfrutó de los elementos necesarios para el adecuado desarrollo de sus actividades durante el período de prácticas (ver gráficos 5.18 y 5.19). Además, no se encuentran asociación para el área de enseñanza ni para el sexo.

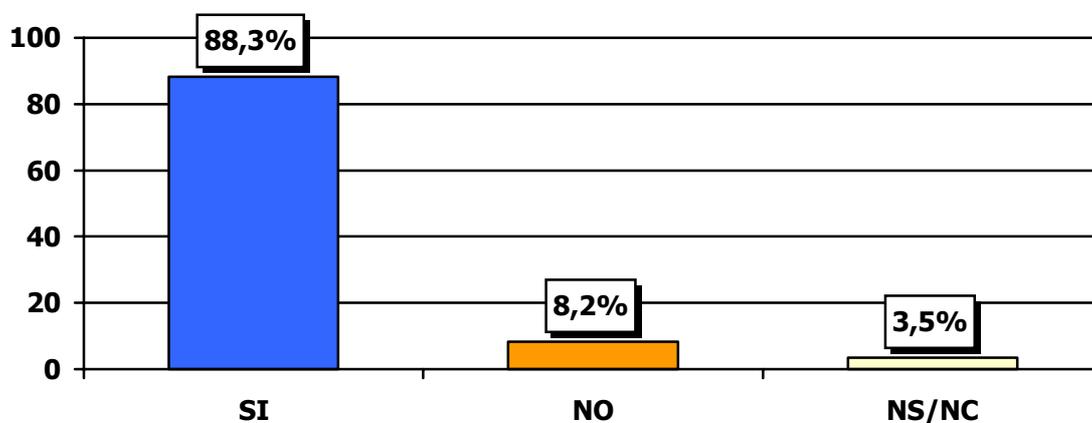
**Gráfico 5.18**

**VALORACIÓN SOBRE LA DISPONIBILIDAD DE ESPACIO**



**Gráfico 5.19**

**DISPONIBILIDAD DEL MATERIAL ADECUADO**

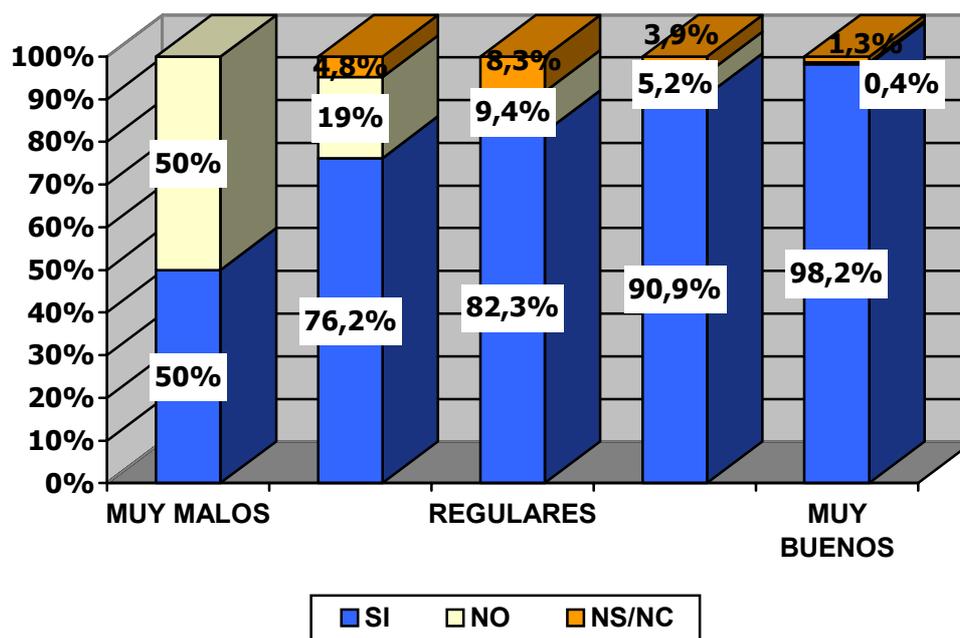


Se encuentra covariación para la *valoración del tutor en la empresa* con las variables *valoración del espacio* y *del material disponible* respectivamente ( $\chi^2(8)=115,480$   $p<0,000$  y  $C=0,382$   $p<0,000$ ; y,  $\chi^2(8)=75,640$   $p<0,000$  y  $C=0,317$   $p<0,000$ ), de manera que entre los que han valorado más positivamente a su tutor de prácticas en la empresa se aprecian los porcentajes más altos de adecuación del material y del espacio

de trabajo (ver gráficos 5.20 y 5.21). Es decir, disponer de unas adecuadas condiciones físicas para el desarrollo de las prácticas se asocia a una mayor valoración hacia el tutor en la empresa, y no disponer de ellas a índices menores de valoración.

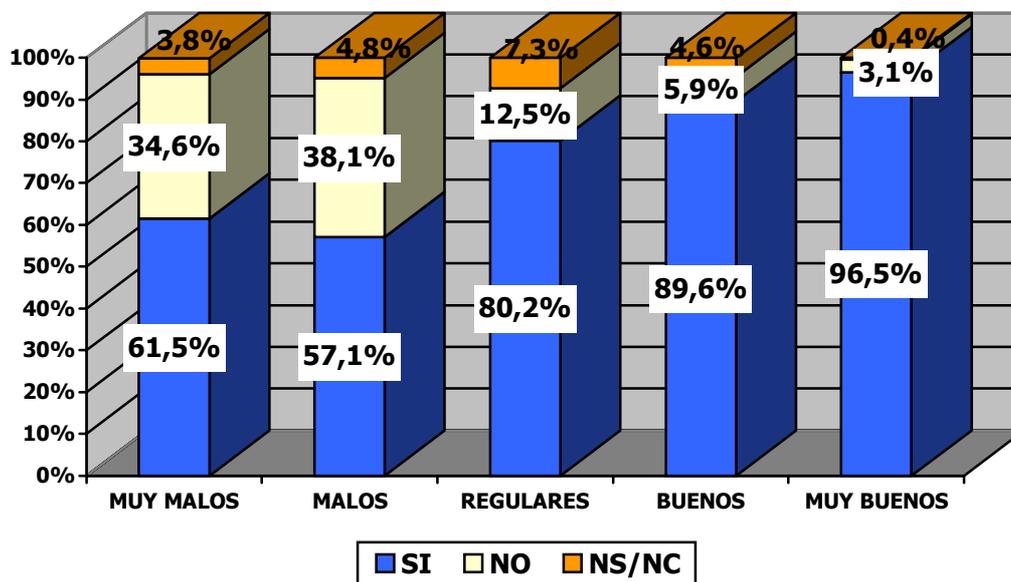
**Gráfico 5.20**

**DISPONIBILIDAD DEL MATERIAL ADECUADO SEGÚN LA VALORACIÓN HECHA AL TUTOR**



**Gráfico 5.21**

**ADECUACIÓN DEL ESPACIO DISPONIBLE SEGÚN LA VALORACIÓN ATRIBUIDA AL TUTOR**



Asimismo, también encontramos asociación con respecto al *tipo de empresa* en la que se han desarrollado las prácticas, para el *material* ( $\chi^2(6)=20,120$   $p<0,003$  y  $C=0,169$   $p<0,003$ ) y para la *disponibilidad del espacio* ( $\chi^2(6)= 20,270$   $p<0,002$   $C=0,170$   $p<0,002$ ).

En cuanto a la disposición de material, haber realizado las prácticas en una empresa privada se asocia a una alta valoración sobre el material disponible. Le siguen los organismos públicos. Entre las entidades del “tercer sector” se encontró las valoraciones más bajas (ver tabla 5.12).

TABLA DE CONTINGENCIA 5.12: DISPONIBILIDAD DEL MATERIAL POR TIPO DE EMPRESA

TIPO DE EMPRESA	MULTINACIONAL	PRIVADA NACIONAL (Empresas y Cooperativas)	ORGANISMO PÚBLICO	ASOCIACIONES, FUNDACIONES, ONGs Y OTROS
DISPONIBILIDAD DEL MATERIAL ADECUADO				
SI	90,9%	94,5%	87,7%	78,9%
NO	2,3%	3,1%	8,9%	14%
NS/NC	6,8%	2,4%	3,4%	7%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Aquellos que realizaron prácticas en entidades privadas (sobre todo de carácter nacional) presentan mayor porcentaje de grado de acuerdo con la disponibilidad del espacio. Por el contrario, los que las hicieron en entidades del “tercer sector” presentan mayor porcentaje de desacuerdo (ver tabla 5.13).

TABLA DE CONTINGENCIA 5.13: DISPONIBILIDAD DEL ESPACIO ADECUADO Y TIPO DE EMPRESA

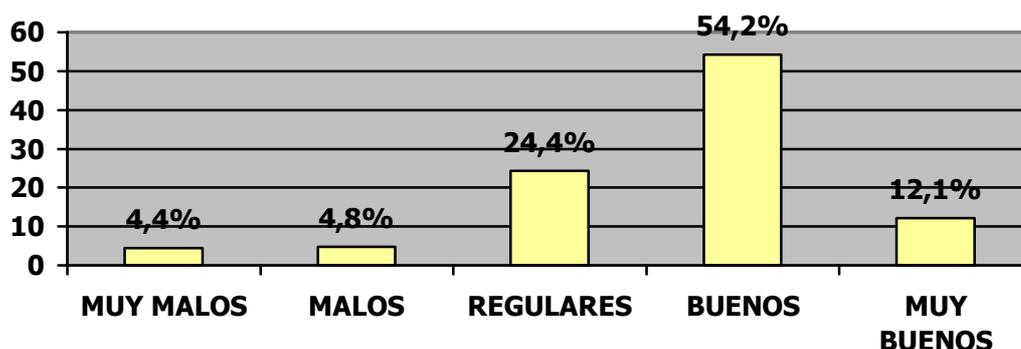
TIPO DE EMPRESA	MULTINACIONAL	PRIVADA NACIONAL (Empresas y Cooperativas)	ORGANISMO PÚBLICO	ASOCIACIONES, FUNDACIONES, ONGs Y OTROS
DISPONIBILIDAD DEL ESPACIO ADECUADO				
SI	88,6%	93,1%	85,6%	77,2%
NO	6,8%	3,4%	11,3%	17,5%
NS/NC	4,5%	3,4%	3,1%	5,3%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Por último, para algo más de la mitad de los encuestados, *los servicios de asesoramiento e información en de la Oficina de Prácticas* se consideran como buenos (54,2%) y para un 12,1 % muy buenos. Las Opiniones menos positivas giran en torno al 4,4%, que los considera muy

malos y al 4,8% que los considera malos. Un 24,4% los valora como regulares (ver gráfico 5.22).

**Gráfico 5.22**

**VALORACIÓN DE LOS SERVICIOS DE ASESORAMIENTO E INFORMACIÓN DE LA OFICINA DE PRÁCTICAS**



### 5.1.5. Evaluación de las prácticas

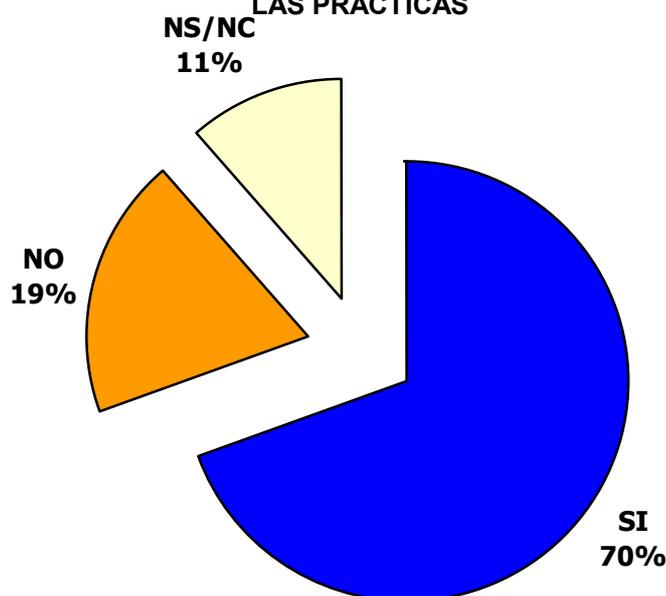
En el siguiente epígrafe se van a tener en cuenta aquellas variables que dan cuenta de la evaluación que efectúan los alumnos sobre los programas de prácticas en general y sobre sus propias prácticas en particular. En concreto, nos centraremos en aspectos referentes al cumplimiento de sus expectativas iniciales, con respecto a los contenidos y actividades que han desarrollado, o en cuanto a la percepción sobre el grado de competencia profesional adquirido tras finalizar el período de prácticas.

Los contenidos, actividades, desarrollo y consecuencias de la realización de las prácticas son, para siete de cada diez participantes, los esperados; es decir, que cumplen con sus *expectativas iniciales*. Para un 19% las prácticas no se adecuaron a sus expectativas iniciales y,

finalmente, a un 11% no le quedó claro (ver gráfico 5.23). No se aprecia asociación para el género ni para el área de enseñanza. No obstante, las Biosanitarias son quienes más positivamente las valoran y las Ciencias Experimentales los que peor.

**Gráfico 5.23**

**CUMPLIMIENTO DE LAS EXPECTATIVAS INICIALES SOBRE LAS PRÁCTICAS**



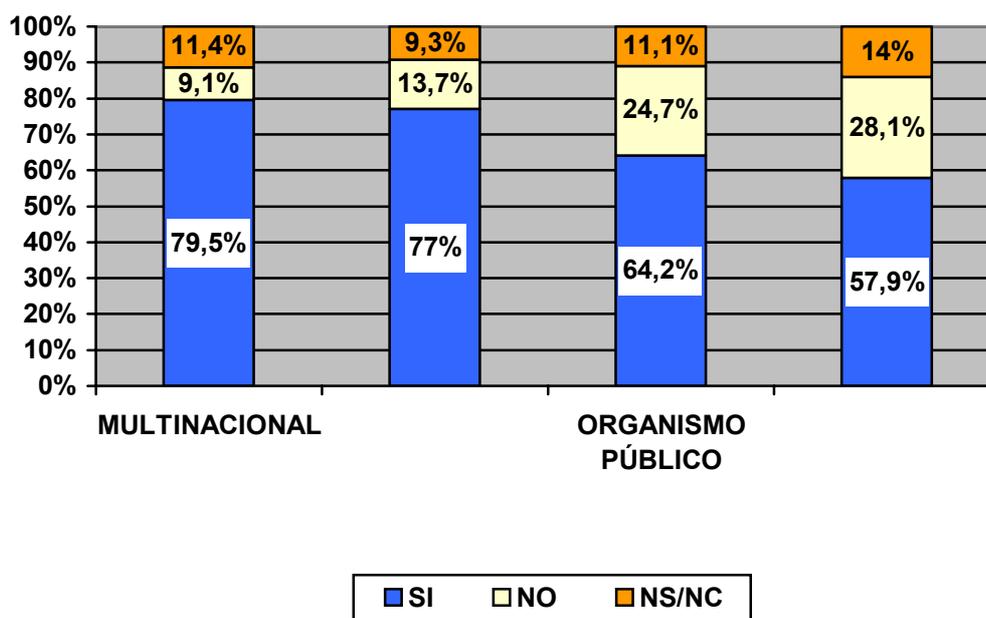
Además, sí aparece asociación del *cumplimiento de las expectativas iniciales* con el *tipo de empresa* ( $\chi^2(6)=19,953$   $p<0,003$  y  $C=0,169$   $p<0,003$ ), las *tareas desarrolladas* ( $\chi^2(10)=32,397$   $p<0,000$  y  $C=0,214$   $p<0,000$ ) y para la *evaluación de la figura del tutor* ( $\chi^2(8)=173,181$   $p<0,000$  y  $C=0,214$   $p<0,000$ ).

Para el *tipo de empresa*, entre aquellos que realizaron las prácticas en entidades privadas, se observan los porcentajes más altos de *cumplimiento de las expectativas iniciales*. Los que acceden a organismos públicos o a entidades del “tercer sector” presentan el mayor porcentaje de incumplimiento de estas expectativas. Es decir, las expectativas iniciales se

cumplen en mayor medida entre quienes han realizado las prácticas en entidades privadas (ver gráfico 5.24).

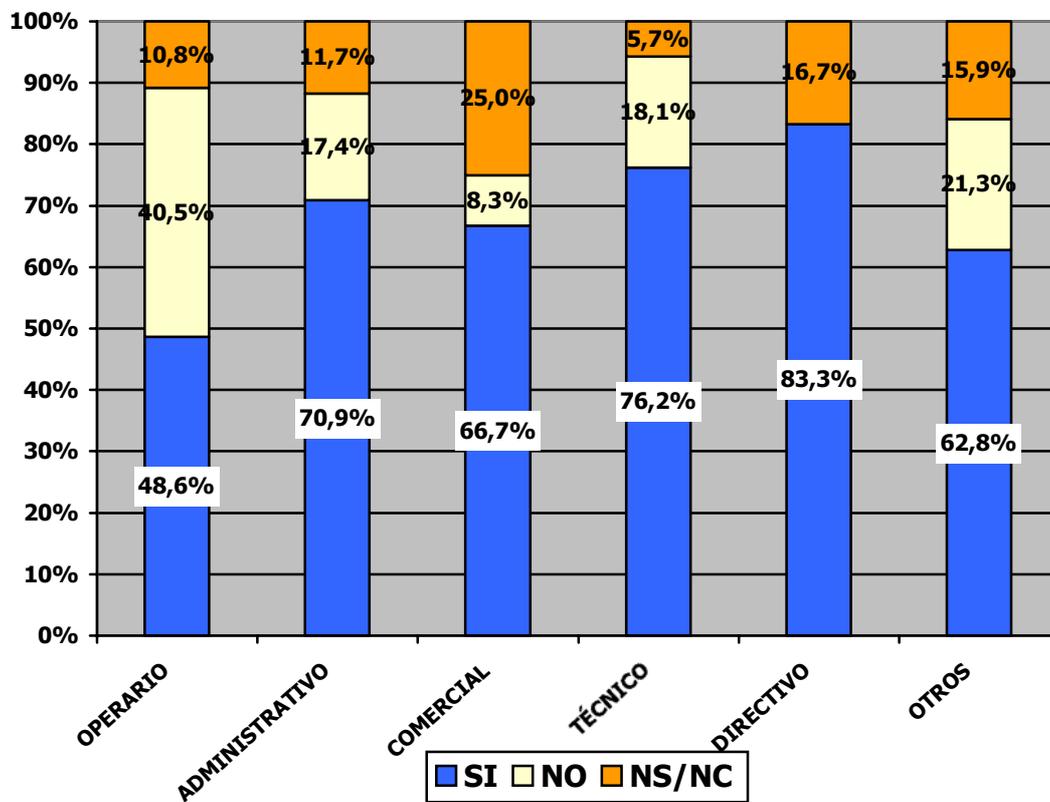
**Gráfico 5.24**

**CONFRONTACIÓN DE LAS EXPECTATIVAS EN FUNCIÓN DE LA ENTIDAD DONDE SE DESARROLLAN LAS PRÁCTICAS**



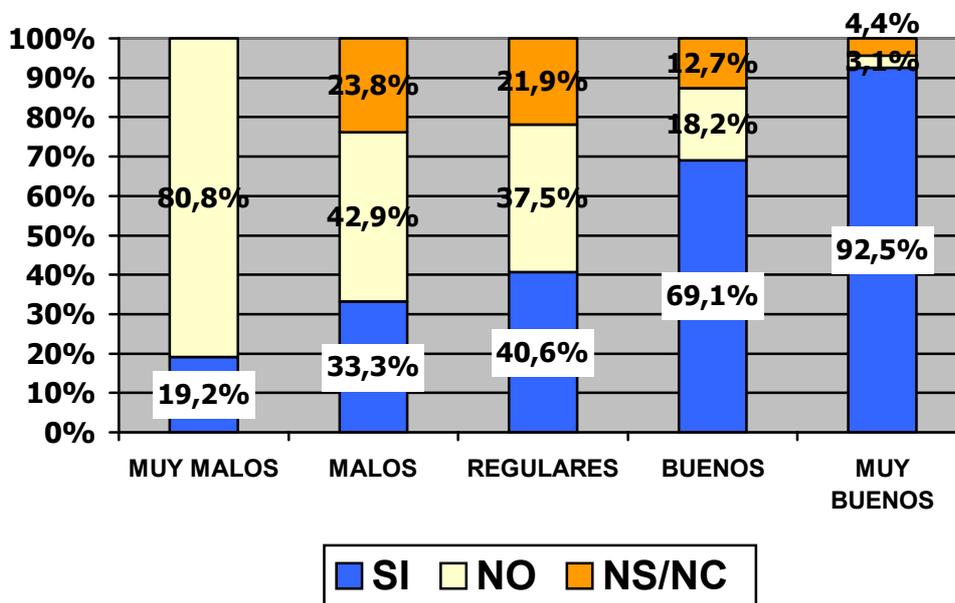
Del mismo modo, para las *tareas desarrolladas*, tanto aquellos que desarrollaron tareas poco cualificadas (ver gráfico 5.25), como aquellos otros que valoraron negativamente los *servicios de tutorización en la empresa* (ver gráfico 5.26), manifestaron los niveles más bajos de cumplimiento de expectativas. Por el contrario, aquellos que desarrollaron las tareas más cualificadas (como técnicos y directivos) y los que valoraron positivamente a su tutor empresarial, ofrecieron los más altos. Es decir, que desarrollar tareas alejadas del campo profesional así como una mala tutorización se asocia más frecuentemente al incumplimiento de las expectativas.

Gráfico 5.25

CUMPLIMIENTO DE EXPECTATIVAS POR TAREAS  
DESARROLLADAS

**Gráfico 5.26**

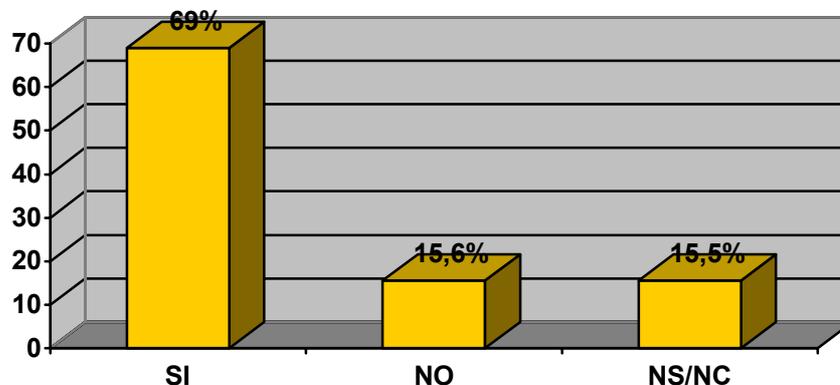
**CUMPLIMIENTO DE EXPECTATIVAS POR VALORACIÓN HACIA EL TUTOR**



En cuanto a la *percepción sobre el grado de competencia profesional* adquirido en las entidades receptoras durante las prácticas, la amplia mayoría (casi un 70%) considera que tras la realización de las prácticas se encuentra lo suficientemente preparado para insertarse laboralmente (expectativas de autoeficacia). Por tanto, este ítem supone una forma indirecta de preguntar si creen que poseen las cualificaciones necesarias para insertarse profesionalmente. Según se desprende de los resultados, las prácticas parecen estar aportando las cualificaciones y competencias útiles para acceder con mayores garantías al mercado de trabajo (ver gráfico 5.27).

Gráfico 5.27

PERCEPCIÓN SOBRE EL GRADO DE COMPETENCIA  
PROFESIONAL NECESARIO PARA LA INSERCIÓN



También encontramos covariación de la variable *percepción sobre el grado de competencia profesional* para el *área de enseñanza* ( $\chi^2(8)=25,212$   $p<0,001$  y  $C=0,194$   $p<0,001$ ), las *tareas desarrolladas* ( $\chi^2(10)=51,409$   $p<0,000$  y  $C=0,266$   $p<0,000$ ) y la *adecuación formación-prácticas en empresa* ( $\chi^2(4)=52,828$   $p<0,000$  y  $C=0,268$   $p<0,000$ ).

Los alumnos de las Biosanitarias y las Ciencias Sociales y Jurídicas son los que mejor preparados se perciben para insertarse laboralmente. Los que peor se perciben son las Ciencias Experimentales y las Humanidades (ver tabla 5.14).

TABLA DE CONTINGENCIA 5.14: PERCEPCIÓN SOBRE LA COMPETENCIA PROFESIONAL Y ÁREA DE ENSEÑANZA

	CARRERAS TÉCNICAS	CIENCIAS EXPERIMENTALES	BIOSANITARIAS	CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES
<b>SI</b>	63,5%	48,3%	77,8%	72,7%	64,6%
<b>NO</b>	11,5%	25,9%	11,1%	15,2%	22,9%
<b>NS/NC</b>	25%	25,9%	11,1%	12,1%	12,5%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Al igual que sucedía en resultados anteriores, entre los que desarrollan tareas de mayor cualificación académica (técnicas y directivas) se observa también el mayor grado de capacitación profesional (ver tabla 5.15). Entre los que llevaron a cabo tareas menos cualificadas se observa la tendencias contraria (operario).

TABLA DE CONTINGENCIA 5.15: PERCEPCIÓN SOBRE LA COMPETENCIA PROFESIONAL Y TAREAS DESARROLLADAS

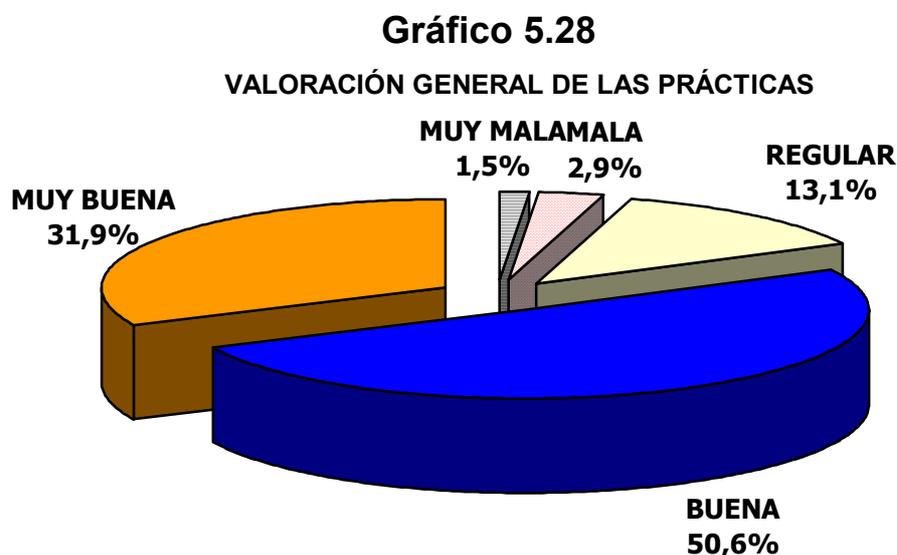
	OPERARIO	ADMINISTRATIVO	COMERCIAL	TÉCNICO	DIRECTIVO	OTROS
<i>SI</i>	35,1%	75,6%	62,5%	76,1%	91,7%	57,9%
<i>NO</i>	40,5%	13,1%	29,2%	10,6%	8,3%	18,3%
<i>NS/NC</i>	24,3%	11,3%	8,3%	13,3%	-	23,8%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Para los que perciben un alto grado de competencia profesional, se observan mejores niveles de adecuación entre los contenidos de las prácticas desarrolladas y la formación académica. Para los que no se perciben competentes profesionalmente, aunque consideran en mayor medida que existía adecuación entre las prácticas y la formación recibida, muestran, sin embargo, el mayor porcentaje que opina que no existía demasiada adecuación (ver tabla 5.15). Por último, entre los indecisos en la percepción sobre su competencia profesional (opción NS/NC), se muestran porcentajes similares tanto de adecuación prácticas-formación, como de confusión en la opinión sobre esta misma variable. Es decir, aquellos que se muestran indecisos en su percepción como profesionalmente capacitados, también se muestran indecisos en mayor proporción en su opinión acerca del grado de adecuación contenido de las prácticas-formación previa.

TABLA DE CONTINGENCIA 5.16: PERCEPCIÓN SOBRE LA COMPETENCIA PROFESIONAL Y GRADO DE ADECUACIÓN FORMACIÓN RECIBIDA- CONTENIDOS DE LAS PRÁCTICAS

PERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES	SI	NO	NS/NC
ADECUACIÓN FORMACIÓN-PRÁCTICAS			
<i>SI</i>	73,8%	48,3%	35,7%
<i>NO</i>	11,8%	36,8%	28,6%
<i>NS/NC</i>	14,4%	14,9%	35,7%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Finalmente, la valoración general que realizan los encuestados sobre del objeto y propósito de las prácticas se puede considerar, en términos generales, como positiva (ver gráfica 5.28). Según se desprende de los datos, más de un 82,5% las valora como buenas o muy buenas (50,6% y 31,9% respectivamente).



Por áreas de enseñanza encontramos que aquellos que mejor las valoran son los de titulaciones Técnicas, les siguen, con poca diferencia entre ellas, las Biosanitarias, las Ciencias sociales y Jurídicas y las Experimentales. Finalmente, lo hacen las Humanidades (ver tabla 5.17).

TABLA DE CONTINGENCIA 5.17: VALORACIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS Y ÁREAS DE ENSEÑANZA

	CARRERAS TÉCNICAS	CIENCIAS EXPERIMENTALES	BIOSANITARIAS	CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES
<b>MUY MALA</b>	1%	1,7%	-	1,9%	-
<b>MALA</b>	1%	3,4%	5,6%	2,6%	6,4%
<b>REGULAR</b>	10,3%	11,9%	5,6%	13,6%	17%
<b>BUENA</b>	51,5%	54,2%	55,6%	48,8%	57,4%
<b>MUY BUENA</b>	36,1%	28,8%	33,3%	33,2%	19,1%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Se encuentra además, asociación de la variable *valoración general de las prácticas* para el *tipo de empresa* donde se han desarrollado las prácticas ( $\chi^2(12)=28,031$   $p<0,005$  y  $C=0,199$   $p<0,005$ ). Los que más positivamente han valorado las prácticas han sido los que las desarrollaron en empresas multinacionales, seguidos por las empresas privadas nacionales. Quienes peor valoración ofrecieron han sido los que las desarrollaron en entidades del denominado “tercer sector” ( ver tabla 5.18 ).

TABLA DE CONTINGENCIA 5.18: VALORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS Y TIPO DE EMPRESA

TIPO DE EMPRESA	MULTINACIONAL	PRIVADA NACIONAL (Empresas y Cooperativas)	ORGANISMO PÚBLICO	ASOCIACIONES, FUNDACIONES, ONGs Y OTROS
¿QUÉ OPINIÓN TE MERECEN LAS PRÁCTICAS?				
<b>MUY MALA</b>	-	1,4%	1,0%	5,3%
<b>MALA</b>	-	3,4%	2,7%	3,5%
<b>REGULAR</b>	9,1%	8,3%	17,8%	15,8%
<b>BUENA</b>	45,5%	50,7%	50%	56,1%
<b>MUY BUENA</b>	45,5%	36,2%	28,4%	19,3%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

### 5.1.6. Empleo y Prácticas en Empresa

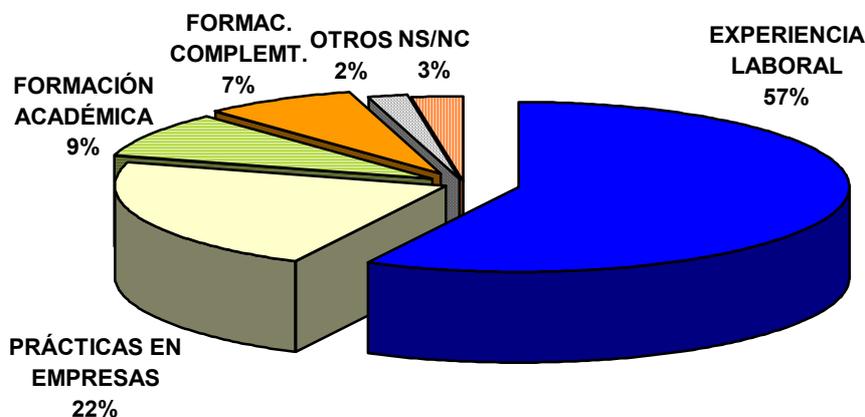
La adquisición de formación práctica que viene a complementar la formación académica es uno de los principales objetivos de las prácticas en empresa. Pero, además de dotar al alumnado de aquellas cualificaciones necesarias en el mercado de trabajo y situarlo en posición de ventaja con respecto a otros, pueden influir en el comienzo de su transición a la vida activa. En algunos casos iniciarán su trayectoria profesional en el contexto de la misma empresa donde realizaron las prácticas, en otras dentro del mismo sector o en otras de distinto sector. Pero con independencia del sitio, podrían convertirse en una vía muy válida hacia la inserción profesional plena.

En el presente apartado vamos a tener en cuenta aquellas variables que se relacionan directamente con el inicio de la transición a la vida activa tras finalizar el período que suponen las prácticas en empresa. Analizaremos cuáles son los factores que consideran fundamentales para acceder a un puesto de trabajo, qué porcentaje de contratación posterior se efectúa, cuál ha sido su trayectoria profesional posterior, y cuál es su situación laboral actual.

Entre los *factores que favorecen el acceso a un puesto de trabajo* (ver gráfico 5.29), los sujetos que participan en las prácticas consideran la experiencia profesional como el de más peso (57%). Le siguen las prácticas en empresa (22%), y más distanciados, la formación académica (9%) y la formación complementaria (7%).

**Gráfico 5.29**

**FACTORES FUNDAMENTALES PARA ACCEDER A UN PUESTO DE TRABAJO**



En cuanto al *área de enseñanza*, todas las titulaciones coinciden en señalar cómo la experiencia profesional es el factor más determinante para optar a un empleo ( $\chi^2(20)=37,895$   $p<0,009$  y  $C=0,235$   $p<0,009$ ). Las diferencias aparecen en el peso concedido a los otros factores. Así, para las Técnicas, las prácticas en empresa y la formación académica poseen la misma importancia. Sin embargo, para las Biosanitarias lo tienen en igual medida la formación académica y la complementaria. Para las Ciencias Sociales y Jurídicas y las Humanidades las prácticas ocupan el segundo lugar y la formación complementaria el tercero. Por último, entre las Experimentales, las prácticas ocupan el segundo lugar, mientras que el tercero va para la formación complementaria (ver tabla 5.19).

TABLA DE CONTINGENCIA 5.19: FACTORES FUNDAMENTALES PARA ACCEDER A UN EMPLEO Y AREA DE ENSEÑANZA

ÁREA ENSEÑANZA	CARRERAS TÉCNICAS	CIENCIAS EXPERIMENTALES	BIOSANITARIAS	CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES
<b>FACTORES FACILITADORES</b>					
<b>EXPERIENCIA LABORAL</b>	54,6%	53,4%	72,2%	59,2%	47,9%
<b>PRÁCTICAS EN EMPRESAS</b>	16,5%	20,7%	5,6%	24,2%	18,8%
<b>FORMACIÓN ACADÉMICA</b>	16,5%	3,4%	11,1%	7,5%	14,6%
<b>FORMACIÓN COMPLEMENTARIA</b>	6,2%	12,1%	11,1%	5,9%	12,5%
<b>OTROS</b>	-	5,2%	-	1,4%	4,2%
<b>NS/NC</b>	6,2%	5,2%	-	1,9%	2,1%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

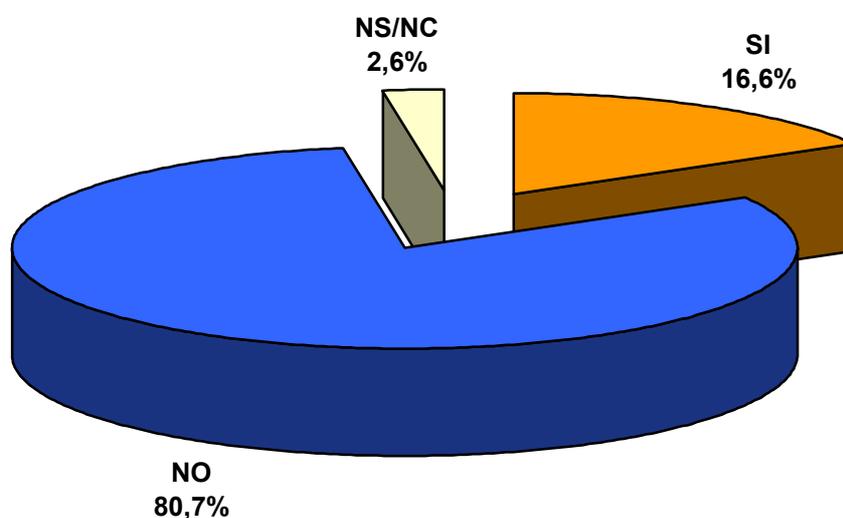
El porcentaje de contratación posterior efectuado entre los que finalizan las prácticas es del 16,6% (ver gráfico 5.30), de los cuales un 10,2% lo hace en la misma empresa, un 2% en otras empresas del mismo sector, y un 4,4% en otras empresas de distinto sector. Un 80,7% no obtiene ningún tipo de vínculo contractual (ver tabla 5.20).

TABLA 5.20: EMPRESA EN LA QUE SE PRODUCE LA CONTRATACIÓN

	PORCENTAJE DE CONTRATACIÓN
<b>SÍ</b>	<b>16,6%</b>
<i>EN LA MISMA EMPRESA</i>	10,2%
<i>EN OTRAS EMPRESAS DEL MISMO SECTOR</i>	2%
<i>EN EMPRESAS DE DISTINTO SECTOR</i>	4,4%
<b>NO</b>	<b>80,7%</b>
<b>NS/NC</b>	<b>2,6%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 5.30**

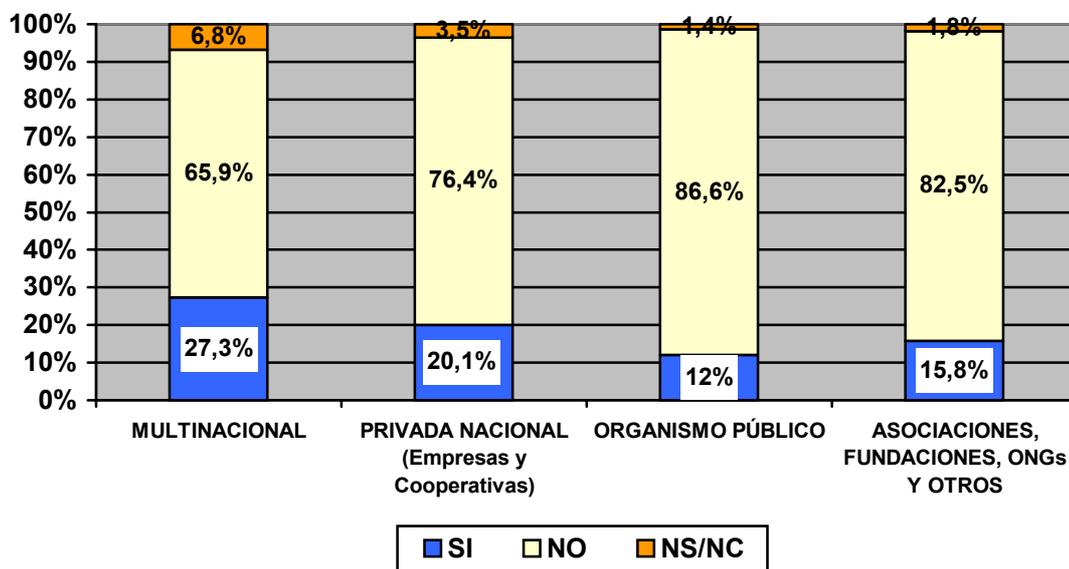
**PORCENTAJE DE CONTRATACIÓN POSTERIOR**



El *tipo de entidad* donde se han desarrollado las prácticas se asocia, tal y como cabría esperar, con el porcentaje de contratación posterior encontrado ( $\chi^2(6)=17,501$   $p<0,008$  y  $C=0,158$   $p<0,008$ ). De este modo, tienen mas probabilidades de ser contratados por las empresas multinacionales, seguido de las privadas nacionales, las entidades del “tercer sector”, y por último, los organismos públicos, resultado lógico puesto que el canal de acceso a estos últimos básicamente viene determinado a través del concurso-oposición, siendo menos frecuente, la contratación directa (ver gráfico 5.31).

Gráfico 5.31

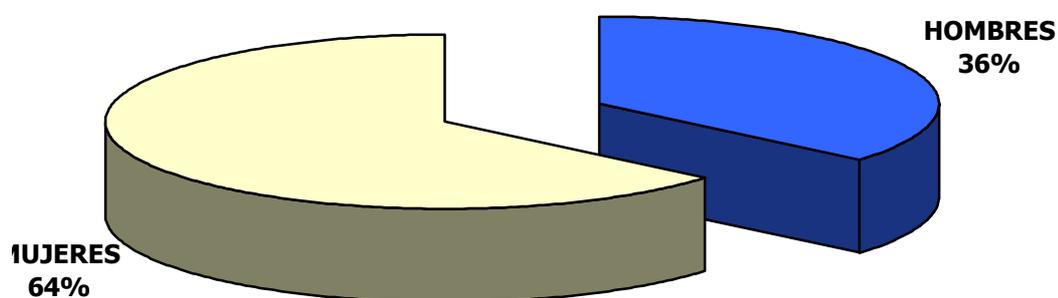
## PORCENTAJE DE CONTRATACIÓN POR EL TIPO DE ENTIDAD



Atendiendo al *sexo*, las mujeres se colocan porcentualmente más que los hombres (un 36% frente al 64%). Además, el orden en ambos casos es el mismo que citamos anteriormente (ver gráfico 5.32).

Gráfico 5.32

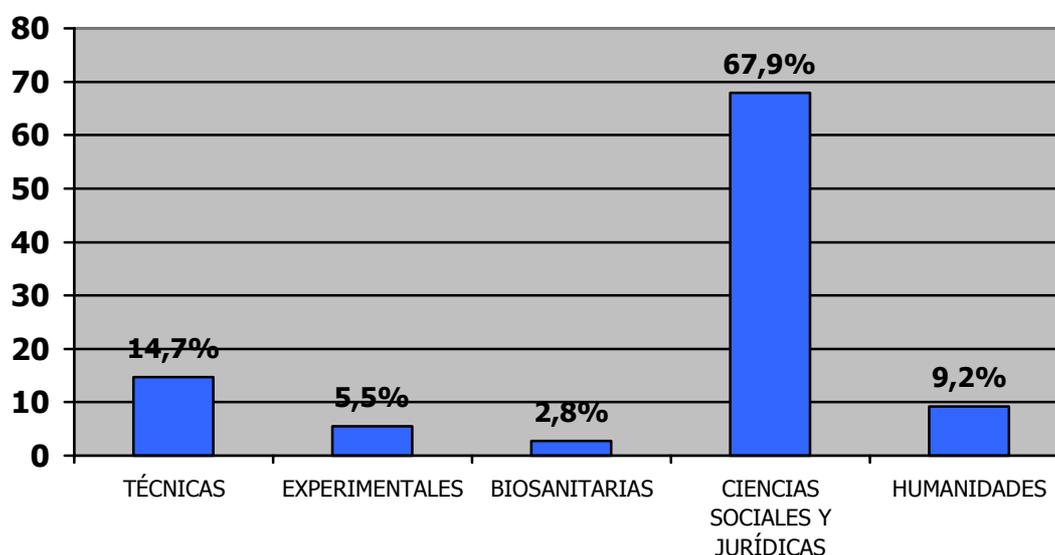
## PORCENTAJE DE CONTRATACIÓN POSTERIOR POR SEXO



Para las áreas de enseñanza (gráfico 5.33), y en cuanto al porcentaje de contratación posterior, los que más alumnos “colocan” son las Ciencias Sociales y Jurídicas (67,9%), le siguen, las Técnicas (14,7%), las Humanidades (9,2%), las Ciencias Experimentales (5,5%), y finalmente las Biosanitarias (2,8%).

**Gráfico 5.33**

**PORCENTAJE DE CONTRATACIÓN POR ÁREAS DE ENSEÑANZA**



Por otro lado, se encuentra covariación del *porcentaje de contratación posterior* con las variables *tareas desarrolladas* ( $\chi^2(10)=22,881$   $p<0,011$  y  $C=0,181$   $p<0,011$ ) y la *adecuación formación recibida-contenidos de las prácticas* ( $\chi^2(4)=9,746$   $p<0,045$  y  $C=0,119$   $p<0,045$ ).

Entre los que sí resultaron contratados (ver tabla 5.21), casi la mitad desempeñó tareas de administrativo (46%) y aproximadamente un tercio tareas como técnico (29,2%). Entre el resto se las reparten la categoría otros (14,2%), comerciales (5,3%) y operario (2,7%).

**TABLA DE CONTINGENCIA 5.21: PORCENTAJE DE CONTRATACIÓN  
SEGÚN LAS TAREAS DESARROLLADAS**

<b>TAREAS DESARROLLADAS</b>	<b>OPERARIO</b>	<b>ADMINISTRATIVO</b>	<b>COMERCIAL</b>	<b>TÉCNICO</b>	<b>DIRECTIVO</b>	<b>OTROS</b>	<b>TOTAL</b>
<b>PORCENTAJE DE CONTRATACIÓN</b>							
<b>SI</b>	2,7%	46%	5,3%	29,2%	2,7%	14,2%	<b>100%</b>
<b>NO</b>	6,3%	28,5%	3,1%	34,4%	1,7%	26%	<b>100%</b>
<b>NSNC</b>	-	22,2%	5,6%	33,3%	-	38,9%	<b>100%</b>

Resultaron contratados en mayor proporción aquellos que consideraron que los contenidos de las prácticas y la formación estaban relacionados, por encima de aquellos que no los consideraron relacionados (ver tabla 5.22). Además, para la mayoría de los que resultan contratados los contenidos de las prácticas guardan relación con la formación recibida en el aula (91,2%).

**TABLA DE CONTINGENCIA 5.22: PORCENTAJE DE CONTRATACIÓN  
SEGÚN LA ADECUACIÓN FORMACIÓN ACADÉMICA- CONTENIDOS DE  
LAS PRÁCTICAS**

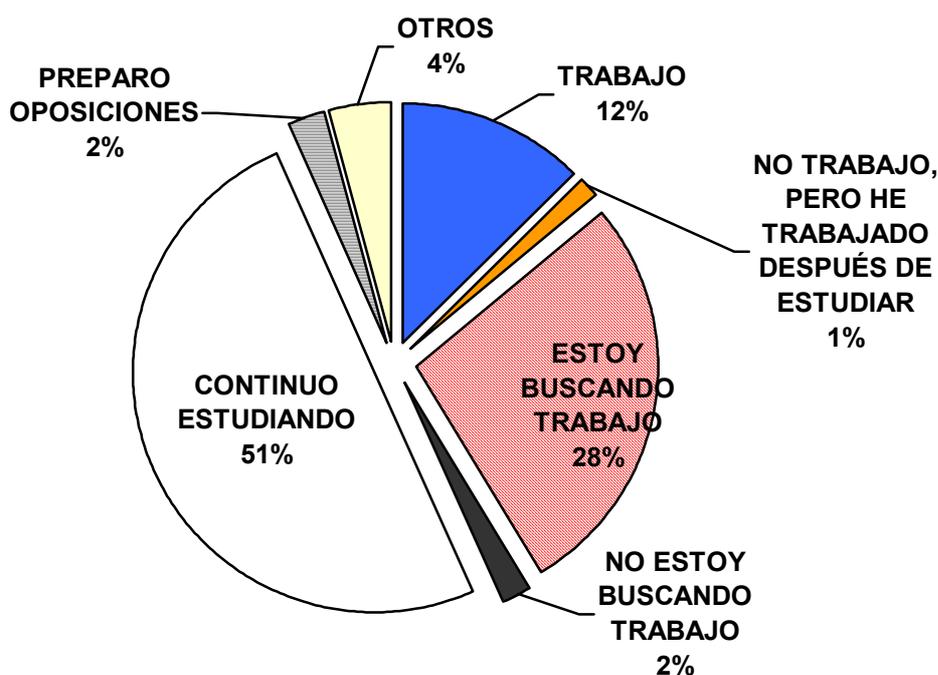
<b>ADECUACIÓN PRÁCTICAS –FORMACIÓN</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>NS/NC</b>	<b>TOTAL</b>
<b>PORCENTAJE DE CONTRATACIÓN</b>				
<b>SI</b>	91,2%	8,8%	-	<b>100%</b>
<b>NO</b>	81,2%	13,7%	5,1%	<b>100%</b>
<b>NS/NC</b>	88,9%	11,1%	-	<b>100%</b>

La mitad de los que obtuvieron un contrato laboral tras la finalización de las prácticas lo hicieron en el momento inmediatamente posterior (50%), donde en algunos casos, la contratación se produce antes incluso de finalizar. Si la contratación no se produce en ese momento, entonces hay que esperar al mes siguiente donde se produce en un 27,%. A

partir del segundo mes los índices de contratación van a descender, excepto en el tercero y el sexto, donde aparece un leve incremento (7,8% y 6,9% respectivamente).

En cuanto a las trayectorias profesionales seguidas al momento de cumplimentar el cuestionario, la mitad de los encuestados afirman que continúan estudiando (50,1%) mientras que uno de cada cuatro se encuentra buscando empleo (27,6%). El resto, o bien trabaja (12,4%), realiza otro tipo de actividades (4,1%), fundamentalmente formación no universitaria, prepara oposiciones (2,5%), no lleva a cabo ninguna actividad de búsqueda de empleo (1,9%), o bien ha tenido algún tipo de experiencia laboral (1,5%), tal vez incluso después de terminar el período de prácticas (ver gráfico 5.34).

**Gráfico 5.34**  
**TRAYECYORIA LABORAL ACTUAL**

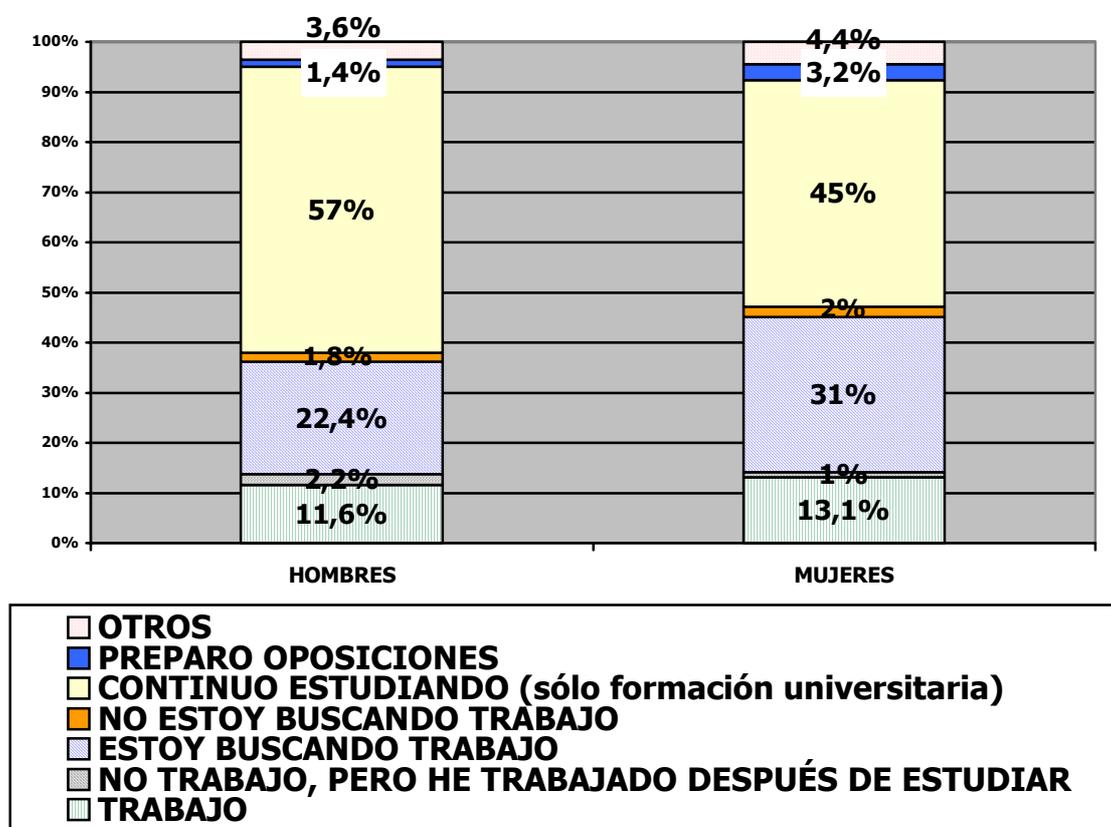


Encontramos covariación con las variables *género*, *área de enseñanza* y el *tipo de entidad receptora*. No se aprecia, sin embargo, para la percepción sobre las competencias profesionales.

En cuanto a la variable *sexo* ( $\chi^2(6)=13,201$   $p<0,040$  y  $C=0,138$   $p<0,040$ ), hombres y mujeres siguen unos patrones similares en las primeras preferencias, de manera que ambos se encuentran estudiando en primer lugar, buscando empleo en segundo lugar y han trabajado en tercero. Entre los varones, es más frecuente encontrar alguna experiencia laboral, mientras que en las mujeres lo es preparar unas oposiciones (ver gráfico 5.35).

**Gráfico 5.35**

**TRAYECTORIA LABORAL POSTERIOR SEGÚN EL SEXO**



Todas las *áreas de enseñanza* ( $\chi^2(24)=53,653$   $p<0,000$  y  $C=0,277$   $p<0,000$ ) han señalado con mayor frecuencia la continuación de la formación universitaria, teniendo en cuenta, de otro lado, que la inmensa mayoría de la muestra eran estudiantes (63%). Las diferencias aparecen en el resto de las opciones. Así, la opción estar trabajando es la segunda más frecuente para las Biosanitarias y Técnicas. Pero para las Humanidades, las Ciencias Sociales y Jurídicas y las Experimentales lo es la búsqueda de empleo, donde, además, se encuentra el porcentaje más alto de opositores (ver tabla 5.23).

TABLA DE CONTINGENCIA 5.23: TRAYECTORIA LABORAL POSTERIOR POR ÁREA DE ENSEÑANZA

ÁREA DE ENSEÑANZA	CARRERAS TÉCNICAS	CIENCIAS EXPERIMENTALES	BIOSANITARIAS	CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES
<b>TRAYECTORIA LABORAL POSTERIOR</b>					
<b>TRABAJO</b>	13,5%	8,6%	22,2%	13,1%	10,4%
<b>NO TRABAJO, PERO HE TRABAJADO DESPUÉS DE ESTUDIAR</b>	1%	1,7%	-	,9%	6,3%
<b>ESTOY BUSCANDO TRABAJO</b>	9,4%	22,4%	11,1%	31,9%	35,4%
<b>NO ESTOY BUSCANDO TRABAJO</b>	2,1%	5,2%	5,6%	1,2%	4,2%
<b>CONTINUO ESTUDIANDO(sólo formación universitaria)</b>	70,8%	53,4%	55,6%	46,6%	35,4%
<b>PREPARO OPOSICIONES</b>	-	5,2%	-	2,1%	2,1%
<b>OTROS</b>	3,1%	3,4%	5,6%	4,2%	6,3%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

El *tipo de entidad* donde se desarrollan prácticas se asocia con la *actividad profesional posterior* ( $\chi^2(18)=39,297$   $p<0,003$  y  $C=0,234$   $p<0,003$ ). La formación universitaria es la opción más frecuente en todas las situaciones. Sin embargo, haber realizado prácticas en empresas multinacionales privadas se asocia con más frecuencia con estar trabajando. Buscan empleo con más frecuencia los que han pasado por organismos públicos y entidades del “tercer sector”, y son estos últimos quienes más se preparan unas oposiciones (ver tabla 5.24).

TABLA DE CONTINGENCIA 5.24: SITUACIÓN LABORAL ACTUAL POR EL TIPO DE EMPRESA DONDE SE REALIZARON PRÁCTICAS

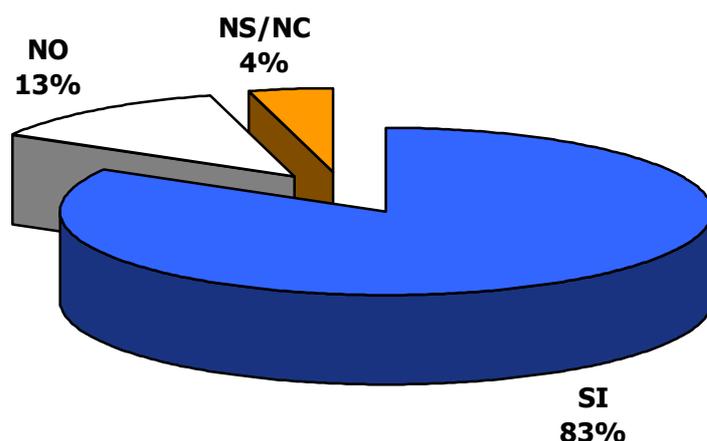
TIPO DE EMPRESA	MULTINACIONAL	PRIVADA NACIONAL (Empresas y Cooperativas)	ORGANISMO PÚBLICO	ASOCIACIONES, FUNDACIONES, ONGs Y OTROS
<b>SITUACIÓN LABORAL ACTUAL</b>				
<b>TRABAJO</b>	20,5%	13,5%	8,9%	17,5%
<b>NO TRABAJO, PERO HE TRABAJADO DESPUÉS DE ESTUDIAR</b>	-	,3%	2,4%	3,5%
<b>ESTOY BUSCANDO TRABAJO</b>	18,2%	25,3%	30,9%	28,1%
<b>NO ESTOY BUSCANDO TRABAJO</b>	4,5%	1%	2,4%	1,8%
<b>CONTINUO ESTUDIANDO(sólo formación universitaria)</b>	50%	54,7%	49,5%	31,6%
<b>PREPARO OPOSICIONES</b>	4,5%	1%	2,7%	7%
<b>OTROS</b>	2,3%	4,2%	3,1%	10,5%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

A partir de ahora los resultados se van a centrar en aquellos que obtuvieron un contrato laboral tras finalizar el período de realización de prácticas, afín de delimitar las características que conforman el inicio de su trayectoria profesional. Por ello, el tamaño de la muestra se verá reducido considerablemente al afectar al 16,6% de los sujetos participantes en el estudio.

En este bloque, analizaremos en primer lugar, la auto-percepción de encontrarse desarrollando actividades u ocupaciones que quedan por debajo del nivel de cualificación académica adquirido; es decir, si se perciben en *situación de subempleo*. Para ello se les preguntó si consideraban necesario la posesión de una titulación universitaria para poder desempeñar el puesto ocupado. Los datos reflejan que para la amplia mayoría, su trabajo exige poseer un título universitario (83,3%). Tan sólo un 12,5% se percibe entonces, en situación de subempleo (ver gráfico 5.36).

**Gráfico 5.36**

**EXIGENCIA DE UNA TITULACIÓN UNIVERSITARIA PARA EL DESEMPEÑO DEL PUESTO**



Además, no se aprecian diferencias para la *opción de carrera* ni el *género*. Sin embargo, entre las primeras existen algunos matices que es conveniente destacar.

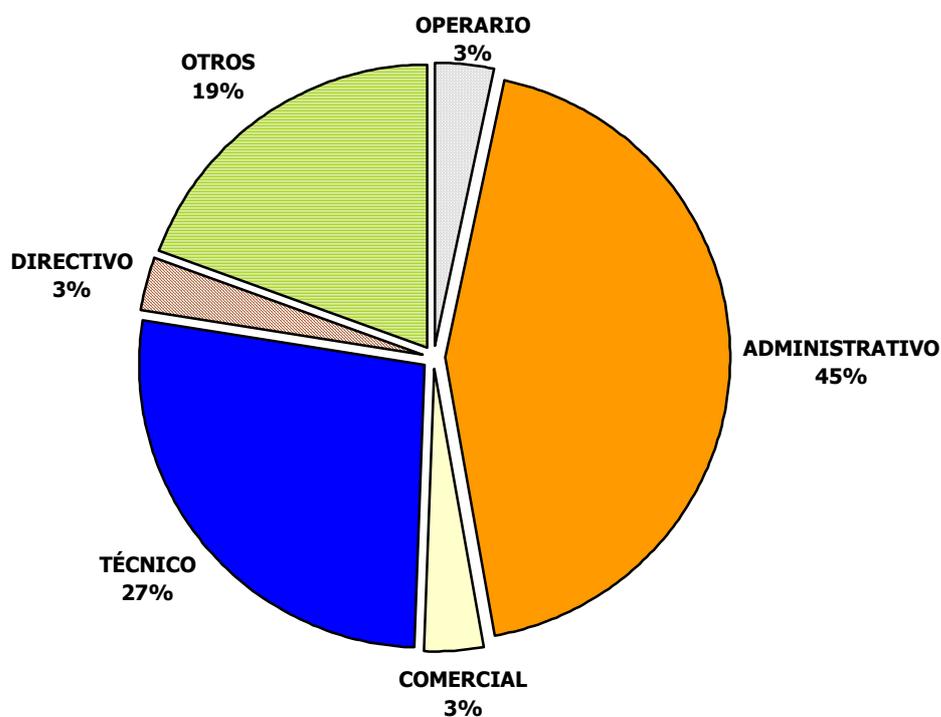
Las Ciencias de la Salud, la Humanidades y las Técnicas, según este orden, son las que perciben con más claridad la exigencia de un título para desempeñar su trabajo. Las que muestran mayor desacuerdo son las Ciencias Sociales y Jurídicas y las Experimentales (ver tabla 5.25).

TABLA DE CONTINGENCIA 5.25: PERCEPCIÓN DE SUBEMPLEO (o exigencia de titulación universitaria para el puesto ocupado) POR ÁREA DE ENSEÑANZA

	CARRERAS TÉCNICAS	CIENCIAS EXPERIMENTALES	BIOSANITARIAS	CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES
<b>SI</b>	92,3%	80%	100%	79%	100%
<b>NO</b>		20%	-	16,1%	-
<b>NS/NC</b>	7,7%	-	-	4,8%	-
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

El tipo de puesto que desempeñan es, en un alto porcentaje, de administrativo. En segundo lugar el de técnico. Le siguen, ya algo más distantes, otro tipo de puestos que no se especifican, y en los últimos lugares y con la misma representatividad directivos, comerciales y operarios (ver gráfico 5.38).

**Gráfico 5.37**  
**PUESTO OCUPADO**



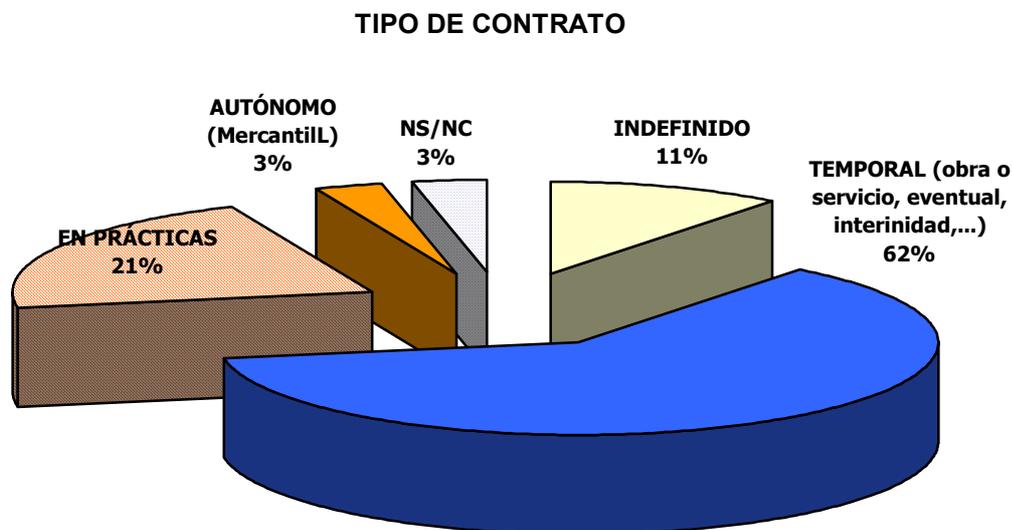
Se observa asociación en lo referente al *puesto desempeñado* y las *áreas de enseñanza* ( $\chi^2(20)=54,888$   $p<0,000$  y  $C=0,620$   $p<0,000$ ). Las Experimentales presentan el mayor número de puestos técnicos medios o superiores. Le secundan las carreras Técnicas y las Biosanitarias. Las Ciencias Sociales y Jurídicas destacan en el de administrativos y las Humanidades en el de aquel tipo de puestos que no son capaces de incluir en ninguna de las categorías descritas (otros). Únicamente se encuentran puestos directivos entre las ciencias Sociales y Jurídicas (ver tabla 5.26).

TABLA DE CONTINGENCIA 5.26: PUESTO OCUPADO POR ÁREA DE ENSEÑANZA

	CARRERAS TÉCNICAS	CIENCIAS EXPERIMENTALES	BIOSANITARIAS	CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	HUMANIDADES
<b>OPERARIO</b>	-	20%	-	3,4%	-
<b>ADMINISTRATIVO</b>	7,7%	-	-	59,3%	12,5%
<b>COMERCIAL</b>		-	-	5,1%	-
<b>TÉCNICO</b>	69,2%	80%	66,7%	13,6%	12,5%
<b>DIRECTIVO</b>		-	-	5,1%	-
<b>OTROS</b>	23,1%	-	33,3%	13,6%	75%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

El *tipo de contrato obtenido*, es en la mayoría de los casos, de carácter temporal (83%) (ver gráfico 5.38), de los cuales el 61% son por obra o servicio determinado, eventual por circunstancias de la producción o de interinidad entre otros. El 21,3% de los contratos temporales restantes son contratos en prácticas. El resto de los contratos indefinidos (10,6%), mercantiles (3,2%), o bien no identifican el tipo de contrato que se le ha efectuado (3,2%).

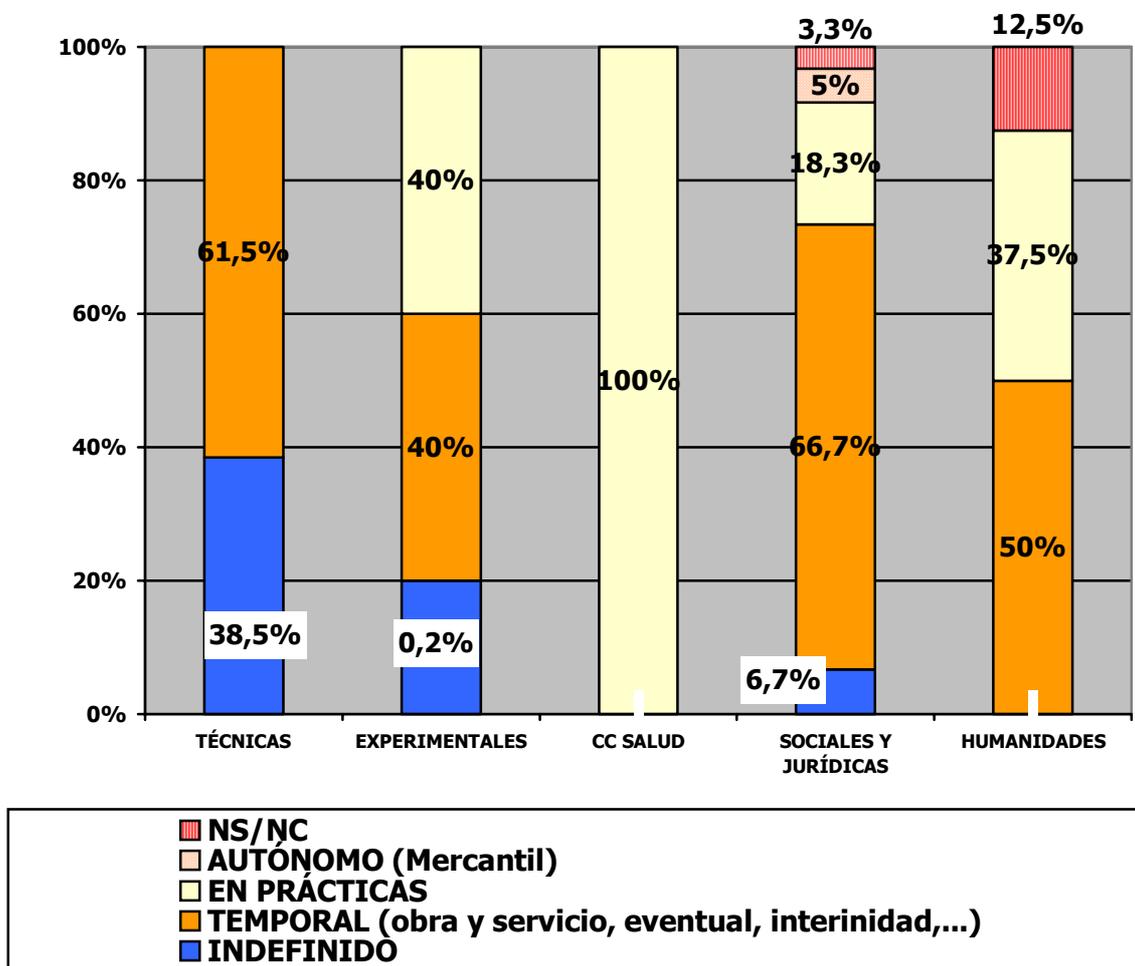
Gráfico 5.38



Se encuentra covariación entre la variable *tipo de contrato* para el *área de enseñanza* ( $\chi^2(16)=31,600$   $p<0,011$  y  $C=0,512$   $p<0,011$ ). De este modo, el contrato temporal es el que acapara la mayoría de los contratos efectuados entre las diversas opciones de carrera, aunque con ciertos matices. Así, el contrato en prácticas supone el 100% de los contratos efectuados entre las Ciencias de la Salud. El contrato indefinido es más frecuente entre las carreras Técnicas, seguido por las Experimentales. Los contratos temporales, donde se incluyen las modalidades más frecuentes (obra o servicio determinado, eventual por circunstancias de la producción o interinidad), ocupa a la mayoría de las Ciencias Sociales y Jurídicas donde, además, aparecen los únicos contratos mercantiles (ver gráfico 5.39).

**Gráfico 5.39**

**TIPO DE CONTRATO POR ÁREA DE ENSEÑANZA**



Si tenemos en cuenta el puesto ocupado, encontramos que la mayor parte de contratos indefinidos se produce entre los que ocupan puestos de técnicos. Los temporales son más frecuentes entre los administrativos, a excepción del contrato en prácticas, dirigido fundamentalmente a titulados. Los contratos mercantiles se reparten de igual manera para los comerciales, técnicos y directivos, sin afectar a las demás categorías. Es interesante destacar como entre aquellos que no identifican el tipo de contrato se encuentra la mayor parte de los puestos ocupados no especificados en ninguna categoría (ver tabla 5.27).

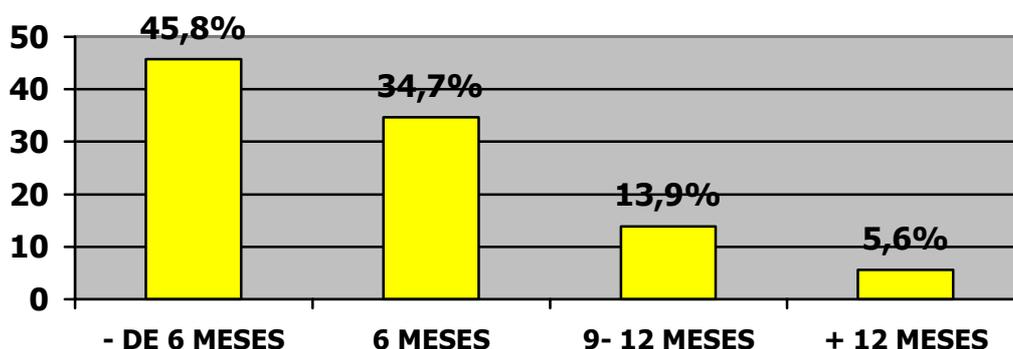
TABLA DE CONTINGENCIA 5.27: PUESTO OCUPADO POR TIPO DE CONTRATO

TIPO DE CONTRATO	INDEFINIDO	TEMPORAL (obra o servicio, eventual, interinidad,...)	EN PRÁCTICAS	AUTÓNOMO (Mercantil)	NS/NC
PUESTO DESEMPEÑADO					
<b>OPERARIO</b>	-	5,3%	-	-	-
<b>ADMINISTRATIVO</b>	30%	54,4%	30%	-	33,3%
<b>COMERCIAL</b>		1,8%	5%	33,3%	-
<b>TÉCNICO</b>	60%	19,3%	40%	-	-
<b>DIRECTIVO</b>	-	1,8%	5%	33,3%	-
<b>OTROS</b>	10%	17,5%	20%	33,3%	66,7%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

La duración más frecuente entre los contratos efectuados es inferior a seis meses (45,8%), seguido de los contratos de 6 meses (34,7%), entre 9 y 12 meses de duración (13,9%) y finalmente los de más de un año (5,6%), asociados lógicamente a los contratos indefinidos (ver gráfico 5.40).

**Gráfico 5.40**

TIEMPO DE DURACIÓN DEL CONTRATO



El salario mensual más frecuente es aquel que oscila entre los 601 € a los 901 € (de cien a las ciento cincuenta mil pesetas). Le siguen el que oscila entre los 420 € a los 601 € y el que no alcanza los 420 € (ver tabla 5.28).

TABLA 5.28: SALARIO MENSUAL

SALARIO MENSUAL	PORCENTAJE
MENOS DE 420 € MES	16,1%
DE 420 A 601 € MES	30,1%
DE 601 A 901 € MES	37,6%
DE 901 A 1202 € MES	7,5%
DE 1202 A 1803 € MES	7,5%
MÁS DE 1803 € MES	1,1%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>

Para el *puesto ocupado* ( $\chi^2(25)=38,509$   $p<0,41$  y  $C=0,543$   $p<0,41$ ), las retribuciones más altas se encuentran entre los puestos técnicos y directivos, mientras que las más bajas se observan entre los puestos de comercial, operario y en la categoría otros. Además, entre la categoría administrativo y técnico es donde más varibilidad de salarios se observa (ver tabla 5.29).

TABLA DECONTINGENCIA 5.29: SALARIO MENSUAL SEGÚN EL PUESTO OCUPADO

PUESTO OCUPADO	OPERARIO	ADMINISTRATIVO	COMERCIAL	TÉCNICO	DIRECTIVO	OTROS
<b>SALARIO MENSUAL</b>						
<b>MENOS DE 420 € MES</b>	-	17,1%	66,7%	-	-	33,3%
<b>DE 420 A 601 € MES</b>	66,7%	22,0%	33,3%	20,8%	66,7%	44,4%
<b>DE 601 A 901 € MES</b>	33,3%	46,3%	-	45,8%	-	22,2%
<b>DE 901 A 1202 € MES</b>	-	4,9%	-	20,8%	-	-
<b>DE 1202 A 1803 € MES</b>	-	9,8%	-	8,3%	33,3%	-
<b>MÁS DE 1803 € MES</b>	-	-	-	4,2%	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Para el *sexo* ( $\chi^2(5)=12,917$   $p<0,024$  y  $C=0,349$   $p<0,024$ ), encontramos diferencias en cuanto al salario percibido, de manera que, entre los hombres se observan salarios más elevados y entre las mujeres más bajos. En ambos grupos, el salario más frecuente es el que oscila entre los 601 a los 901 € al mes (ver tabla 5.30).

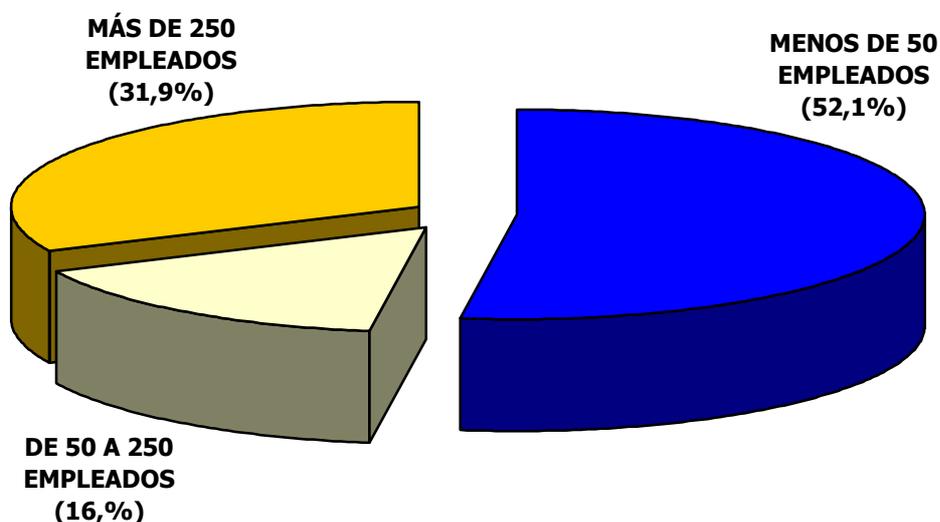
TABLA 5.30: SALARIO RECIBIDO POR SEXOS

SEXO	VARÓN	MUJER
<b>SALARIO MENSUAL</b>		
<i>MENOS DE 420 € MES</i>	12,1%	18,3%
<i>DE 420 A 601 € MES</i>	18,2%	36,7%
<i>DE 601 A 901 € MES</i>	42,4%	35%
<i>DE 901 A 1202 € MES</i>	6,1%	8,3%
<i>DE 1202 A 1803 € MES</i>	18,2%	1,7%
<i>MÁS DE 1803 € MES</i>	3%	-
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En lo que respecta al *tipo de empresa*, una alta representación trabaja en la pequeñas empresas (de menos de 250 empleados). Le siguen las grandes empresas (de más de 250 empleados) y, finalmente, las medianas empresas (de entre 50 a 250 empleados). Pero, en definitiva, la inmensa mayoría trabaja en una pequeña o mediana empresa (68%) (ver gráfico 5.41).

**Gráfico 5.41**

**TAMAÑO DE LA EMPRESA**



En cuanto al *salario mensual recibido* ( $\chi^2(10)=22,468$   $p<0,013$  y  $C=0,441$   $p<0,013$ ), los más bajos se perciben en las pequeñas empresas, mientras que los más altos se obtienen en las grandes empresas (ver tabla 5.31).

**TABLA DE CONTINGENCIA 5.31: SALARIO MENSUAL POR TAMAÑO DE LA EMPRESA**

	MENOS DE 420 € MES	DE 420 A 601 € MES	DE 601 A 901 € MES	DE 901 A 1202 € MES	DE 1202 A 1803 € MES	MÁS DE 1803 € MES
<i>MENOS DE 50 EMPLEADOS</i>	86,7%	57,1%	40%	42,9%	28,6%	-
<i>DE 50 A 250 EMPLEADOS</i>	-	10,7%	25,7%	42,9%	-	-
<i>MÁS DE 250 EMPLEADOS</i>	13,3%	32,1%	34,3%	14,3%	71,4%	100%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En lo que respecta al *sexo* ( $\chi^2(2)=7,479$   $p<0,024$  y  $C=0,271$   $p<0,024$ ), mientras las mujeres obtienen un empleo con mayor frecuencia en empresas pequeñas, los hombres lo hacen tanto en las grandes empresas como en las pequeñas (ver tabla 31).

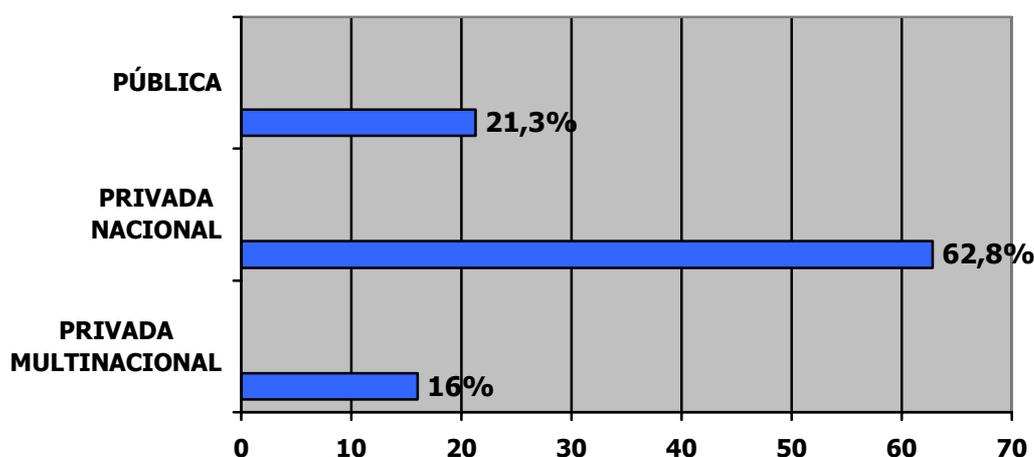
TABLA 5.32: TAMAÑO DE LA EMPRESA Y GÉNERO

SEXO	VARÓN	MUJER
<b>TAMAÑO DE LA EMPRESA</b>		
MENOS DE 50 EMPLEADOS	47,1%	55%
DE 50 A 250 EMPLEADOS	5,9%	21,7%
MÁS DE 250 EMPLEADOS	47,1%	23,3%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

El carácter de la empresa suele ser, fundamentalmente, privada nacional para tres de cada cinco, seguido por organismos públicos y las privadas multinacionales (ver gráfico 5.42).

**Gráfico 5.42**

**CARÁCTER DE LA EMPRESA**



La vía de acceso al empleo nos indica el grado en el que los universitarios del estudio han conseguido el empleo a través de alguno de los intermediarios que funcionan en el actual mercado de trabajo, a través de la bolsa de prácticas, bien utilizando la red de contactos (familiares y/o amigos), la autocandidatura personal o en respuesta a anuncios aparecidos en prensa, o bien a través de la libre designación ( los “enchufes”), recogida en la categoría “otros” .

El canal de acceso más utilizado para acceder al empleo ha sido, para la amplia mayoría (ver tabla 5.33), la propia bolsa de prácticas (45%). A continuación, y bastante distanciado, se encuentran la categoría otros (16,3%) y la red de contactos (14,1%). Después, la autocandidatura personal y las Empresas de Trabajo Temporal (5,4%), la Agencia de Colocación de la Universidad de Granada y la respuesta a anuncios en prensa (4,3%). En último lugar encontramos las bolsas de empleo públicas (2,2%) al INEM y aquellos que optaron por el autoempleo (1,1%).

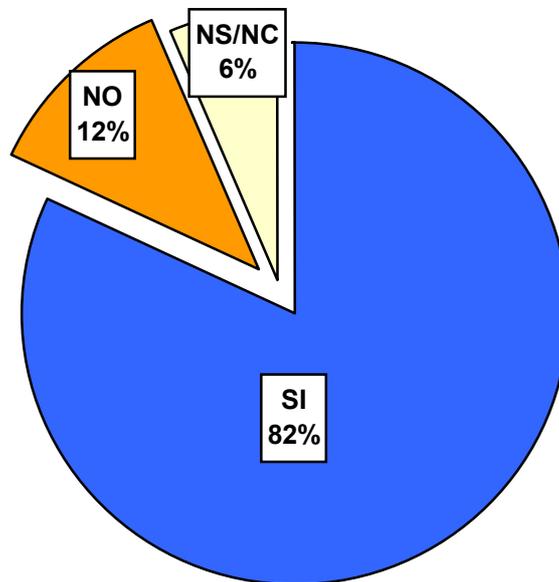
TABLA 5.33: VÍA DE ACCESO AL EMPLEO

	<b>PORCENTAJE</b>
BOLSA PRÁCTICAS	45,7%
OTROS	16,3%
MEDIANTE FAMILIARES Y/O AMIGOS	14,1%
AUTOCANDIDATURA	5,4%
EMPRESAS DE TRABAJO TEMPORAL	5,4%
RESPUESTA A ANUNCIOS EN PRENSA	4,3%
AC UNIVERSIDAD	4,3%
BOLSA DE TRABAJO PÚBLICA	2,2%
INEM	1,1%
AUTOEMPLEO	1,1%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>

Finalmente, en cuanto a la apreciación acerca del grado de influencia de las prácticas en la consecución del empleo, es decir, como factor determinante de su inserción laboral, los universitarios encuestados opinan en su mayoría que las prácticas fueron un factor determinante (ver gráfica 5.43).

**Gráfico 5.43**

**INFLUENCIA DE LAS PRÁCTICAS EN LA INSERCIÓN LABORAL**



## 5.2. ESTRÉS

A continuación se muestran aquellos resultados que indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de algunas de las variables y el estrés en estas personas. Se hace necesario aclarar previamente, que a tenor de los resultados obtenidos, no se observó a nivel global una puntuación que indicara la presencia de estrés. Por tanto, la presencia de estas diferencias no pretende determinar si las personas están o no estresadas. Se puede considerar que es una población saludable en estrés percibido. Nuestra intención es mostrar cómo aparecen más altos o más bajos niveles de estrés en función de los diferentes grupos que se recogen en el estudio.

La aplicación de las pruebas nos ofreció diferencias estadísticas significativas para las siguientes variables:

1. Situación académica actual tras las prácticas en empresas.
2. Factores que favorecen la inserción. Si embargo, no aparecen diferencias significativas en los contrastes post hoc para los diferentes niveles de la variable independiente.
3. Valoración general sobre las prácticas en empresa.
4. Cumplimiento de las expectativas iniciales.
5. Percepción de competencias profesionales (expectativas de autoeficacia).

- Se encontraron diferencias estadísticamente significativas a través de los niveles de la variable *situación académica actual* en el estrés percibido. De este modo, desarrollar una determinada actividad formativa muestra diferentes niveles de estrés. La prueba estadística aplicada ha sido *el ANOVA de un factor entre grupos con comparaciones a posteriori*. Los resultados se muestran a continuación.

### Descriptivos

#### ESTRÉS

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Mínimo	Máximo
FORMACIÓN UNIVERSITARIA	73	1,3291	,4412	5,164E-02	,36	2,57
POSTGRADO	46	1,4555	,4322	6,372E-02	,64	2,64
FORMACIÓN COMPLEM.	27	1,6467	,5729	,1103	,57	2,50
NO	442	1,4604	,4575	2,176E-02	,29	3,57
Total	588	1,4523	,4622	1,906E-02	,29	3,57

### Prueba de homogeneidad de varianzas

#### ESTRÉS

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,818	3	584	,143

### ANOVA

#### ESTRÉS

	Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2,157	3	,719	3,408	,017
Intra-grupos	123,242	584	,211		
Total	125,400	587			

- Una vez comprobadas las diferencias estadísticas significativas mediante ANOVA global se realizan contrastes a posteriori. La prueba aplicada ha sido la *HSD Tukey*, que nos muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de aquellos que llevan a cabo

otra **titulación universitaria** frente a los que se encuentran desarrollando **formación complementaria**. Aquellos que se forman en el contexto universitario perciben menos estrés que los que llevan a cabo otro tipo de formación complementaria (idiomas, informática o Formación Profesional Ocupacional, entre otros).

### Comparaciones múltiples

**Variable dependiente: ESTRÉS**  
**HSD de Tukey**

(I) TRAYECTORIA ACADÉMICA ACTUAL	(J) OTROS ESTUDIOS NUEVA	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
FORMACIÓN UNIVERSITARIA	POSTGRADO	-,1264	8,648E-02	,461
	FORMACIÓN COMPLEM.	-,3176	,1035	,012
	NO	-,1313	5,804E-02	,107
POSTGRADO	FORMACIÓN UNIVERSITARIA	,1264	8,648E-02	,461
	FORMACIÓN COMPLEM.	-,1912	,1114	,315
	NO	-4,8889E-03	7,117E-02	1,000
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA	FORMACIÓN UNIVERSITARIA	,3176	,1035	,012
	POSTGRADO	,1912	,1114	,315
	NO	,1863	9,107E-02	,171
NO	FORMACIÓN UNIVERSITARIA	,1313	5,804E-02	,107
	POSTGRADO	4,889E-03	7,117E-02	1,000
	FORMACIÓN COMPLEM.	-,1863	9,107E-02	,171

\* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

\* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

- Por otro lado, se han encontrado niveles de significación cercanos a ,05 en las comparaciones aplicadas en alguno de los niveles (“**no estar realizando formación actualmente**”- “**otra titulación universitaria**”), y aunque, no estadísticamente significativos, se pueden considerar empíricamente significativos. Por este motivo, se ha aplicado una *T de Student* para los niveles descritos.

En este sentido, los resultados de esta prueba muestran diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Así, los que no realizan ninguna actividad formativa obtienen más altos niveles de estrés percibido que aquellos que se matriculan en otra titulación universitaria.

### Prueba T

#### Estadísticos del grupo

	SITUACIÓN ACADÉMICA ACTUAL	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
ESTRÉS	FORMACIÓN UNIVERSITARIA	73	1,3291	,4412	5,164E-02
	NO	442	1,4604	,4575	2,176E-02

### Prueba de muestras independientes

#### ESTRÉS

#### Prueba de muestras independientes

		ESTRÉS	
		Se han asumido varianzas iguales	No se han asumido varianzas iguales
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	F	,182	
	Sig.	,670	
Prueba T para la igualdad de medias	t	-2,282	-2,342
	gl	513	99,324
	Sig. (bilateral)	,023	,021
	Diferencia de medias	-,1313	-,1313
	Error típ de la diferencia	5,751E-02	5,604E-02
	Intervalo de confianza para la diferencia		
	Inferior	-,2442	-,2424
	Superior	-1,8266E-02	-2,0064E-02

- Asimismo, el ANOVA de un factor entre grupos muestra efectos globales estadísticamente significativos de la variable *factores favorecedores de la inserción*. Sin embargo, las múltiples comparaciones a posteriori (*HSD de Tukey*), no ratifican tales diferencias. En algunos casos, el nivel de significación ha sido muy cercano al 0,05 (“**experiencia profesional**”- “**prácticas en empresa**”). De alguna forma, son valores

empíricamente significativos. Por este motivo, se llevaron a cabo comparaciones a priori entre estos dos niveles.

### Descriptivos

#### ESTRÉS

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Mínimo	Máximo
EXPERIENCIA LABORAL	333	1,4925	,4647	2,546E-02	,29	3,57
PRÁCTICAS EN EMPRESAS	128	1,3612	,4237	3,745E-02	,31	2,38
FORMACIÓN ACADÉMICA	56	1,3412	,4718	6,305E-02	,36	2,93
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA	44	1,4699	,4950	7,463E-02	,71	2,50
OTROS	11	1,5709	,3091	9,319E-02	1,07	2,07
NS/NC	16	1,5968	,5453	,1363	,86	2,64
Total	588	1,4522	,4623	1,907E-02	,29	3,57

### Prueba de homogeneidad de varianzas

#### ESTRÉS

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,181	5	582	,317

### ANOVA

#### ESTRÉS

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2,794	5	,559	2,651	,022
Intra-grupos	122,685	582	,211		
Total	125,480	587			

### Comparaciones múltiples

Variable dependiente: **ESTRÉS**  
HSD de Tukey

		Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
(I) FACTORES FUNDAMENTALES PARA ACCEDER A UNA PROFESIÓN	(J) FACTORES FUNDAMENTALES PARA ACCEDER A UNA PROFESIÓN			
EXPERIENCIA LABORAL	PRÁCTICAS EN EMPRESAS	,1313	4,775E-02	,066
	FORMACIÓN ACADÉMICA	,1513	6,631E-02	,202
	FORMACIÓN COMPLEMENTARIA	2,263E-02	7,365E-02	1,000
	OTROS	-7,8395E-02	,1407	,994
	NS/NC	-,1043	,1175	,950
PRÁCTICAS EN EMPRESAS	EXPERIENCIA LABORAL	-,1313	4,775E-02	,066
	FORMACIÓN ACADÉMICA	1,997E-02	7,356E-02	1,000
	FORMACIÓN COMPLEMENTARIA	-,1087	8,024E-02	,754
	OTROS	-,2097	,1443	,694
	NS/NC	-,2356	,1217	,380
FORMACIÓN ACADÉMICA	EXPERIENCIA LABORAL	-,1513	6,631E-02	,202
	PRÁCTICAS EN EMPRESAS	-1,9973E-02	7,356E-02	1,000
	FORMACIÓN COMPLEMENTARIA	-,1287	9,249E-02	,733
	OTROS	-,2297	,1514	,653
	NS/NC	-,2556	,1302	,363
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA	EXPERIENCIA LABORAL	-2,2629E-02	7,365E-02	1,000
	PRÁCTICAS EN EMPRESAS	,1087	8,024E-02	,754
	FORMACIÓN ACADÉMICA	,1287	9,249E-02	,733
	OTROS	-,1010	,1548	,987
	NS/NC	-,1269	,1340	,934
OTROS	EXPERIENCIA LABORAL	7,839E-02	,1407	,994
	PRÁCTICAS EN EMPRESAS	,2097	,1443	,694
	FORMACIÓN ACADÉMICA	,2297	,1514	,653
	FORMACIÓN COMPLEMENTARIA	,1010	,1548	,987
	NS/NC	-2,5912E-02	,1798	1,000
NS/NC	EXPERIENCIA LABORAL	,1043	,1175	,950
	PRÁCTICAS EN EMPRESAS	,2356	,1217	,380
	FORMACIÓN ACADÉMICA	,2556	,1302	,363
	FORMACIÓN COMPLEMENTARIA	,1269	,1340	,934
	OTROS	2,591E-02	,1798	1,000

- La aplicación de la *T de Student* entre algunos niveles de los factores facilitadores de la inserción (“**prácticas en empresa**”- “**experiencia profesional**”) nos muestra ahora, tal y como apuntamos antes, diferencias estadísticamente significativas. Los resultados se ofrecen a continuación.

### Prueba T

#### Estadísticos del grupo

	FACTORES FUNDAMENTALES PARA ACCEDER A UNA PROFESIÓN	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
ESTRÉS	EXPERIENCIA LABORAL	333	1,4925	,4647	2,546E-02
	PRÁCTICAS EN EMPRESAS	128	1,3612	,4237	3,745E-02

### Prueba de muestras independientes

#### ESTRÉS

		Se han asumido varianzas iguales	No se han asumido varianzas iguales
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	F	1,319	
	Sig.	,251	
Prueba T para la igualdad de medias	T	2,783	2,900
	GI	459	251,056
	Sig. (bilateral)	,006	,004
	Diferencia de medias	,1313	,1313
	Error típ de la diferencia	4,719E-02	4,529E-02
Intervalo de confianza para la diferencia	Inferior	3,859E-02	4,212E-02
	Superior	,2240	,2205

- También se encuentra un efecto global estadísticamente significativo de la variable *valoración general de las prácticas* sobre el estrés percibido. La prueba aplicada ha sido *ANOVA de un factor entre grupos*. Tras comprobar la significación estadística global se han efectuado *comparaciones a posteriori* entre los diferentes niveles de la variable. Aquellos que las han valorado positivamente presentan menos estrés percibido que los que las valoran negativamente o regularmente.

La aplicación de la *HSD de Tukey* muestra en estrés diferencias estadísticamente significativas entre los siguientes niveles:

- Valoración “muy mala”- valoración “muy buena”
- Valoración “muy mala”- valoración “buena”
- Valoración “regular”- valoración “buena”
- Valoración “regular”- valoración “muy buena”

### Descriptivos

#### ESTRÉS

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Mínimo	Máximo
MUY MALA	9	1,9127	,8920	,2973	,79	3,57
MALA	16	1,6384	,5271	,1318	,86	2,43
REGULAR	76	1,6630	,4449	5,103E-02	,71	2,93
BUENA	302	1,4399	,4319	2,486E-02	,31	2,64
MUY BUENA	186	1,3448	,4347	3,187E-02	,29	2,57
Total	589	1,4513	,4602	1,896E-02	,29	3,57

### Prueba de homogeneidad de varianzas

#### ESTRÉS

Estadístico de Levene	Gl1	gl2	Sig.
3,402	4	584	,009

### ANOVA

#### ESTRÉS

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,031	4	2,008	10,065	,000
Intra-grupos	116,498	584	,199		
Total	124,529	588			

### Comparaciones múltiples

Variable dependiente: **ESTRÉS**

HSD de Tukey

(I) ¿QUÉ OPINIÓN TE MERECE LAS PRÁCTICAS?	(J) ¿QUÉ OPINIÓN TE MERECE LAS PRÁCTICAS?	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
MUY MALA	MALA	,2743	,1861	,579
	REGULAR	,2497	,1574	,506
	BUENA	,4728	,1511	,015
	MUY BUENA	,5679	,1524	,002
MALA	MUY MALA	-,2743	,1861	,579
	REGULAR	-2,4599E-02	,1229	1,000
	BUENA	,1985	,1146	,414
	MUY BUENA	,2936	,1164	,086
REGULAR	MUY MALA	-,2497	,1574	,506
	MALA	2,460E-02	,1229	1,000
	BUENA	,2231	5,732E-02	,001
	MUY BUENA	,3182	6,081E-02	,000
BUENA	MUY MALA	-,4728	,1511	,015
	MALA	-,1985	,1146	,414
	REGULAR	-,2231	5,732E-02	,001
	MUY BUENA	9,509E-02	4,163E-02	,150
MUY BUENA	MUY MALA	-,5679	,1524	,002
	MALA	-,2936	,1164	,086
	REGULAR	-,3182	6,081E-02	,000
	BUENA	-9,5094E-02	4,163E-02	,150

\* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

- También se encontraron efectos estadísticamente significativos de la variable *cumplimiento de las expectativas iniciales* sobre el estrés percibido. Así, la cumplida respuesta a las expectativas iniciales sobre la realización de las prácticas determina un nivel de estrés significativamente menor que no haber satisfecho dicha condición. Las pruebas aplicadas han sido *ANOVA de un factor entre grupos* y la *HSD de Tukey* en las *comparaciones a posteriori*.

### Descriptivos

**ESTRÉS**

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Mínimo	Máximo
SI	409	1,4065	,4487	2,219E-02	,29	3,57
NO	110	1,6142	,5116	4,877E-02	,64	3,00
NS/NC	67	1,4688	,4057	4,957E-02	,57	2,43
Total	586	1,4526	,4628	1,912E-02	,29	3,57

**Prueba de homogeneidad de varianzas****ESTRÉS**

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
3,165	2	583	,043

**ANOVA****ESTRÉS**

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3,758	2	1,879	9,014	,000
Intra-grupos	121,531	583	,208		
Total	125,290	585			

**Comparaciones múltiples****Variable dependiente: ESTRÉS****HSD de Tukey**

(I) CUMPLIMIENTO DE LAS EXPECTATIVAS INICIALES	(J) CUMPLIMIENTO DE LAS EXPECTATIVAS INICIALES	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
SI	NO	-,2077	4,904E-02	,000
	NS/NC	-6,2307E-02	6,017E-02	,554
NO	SI	,2077	4,904E-02	,000
	NS/NC	,1454	7,076E-02	,100
NS/NC	SI	6,231E-02	6,017E-02	,554
	NO	-,1454	7,076E-02	,100

\* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

- Por último, se encuentran efectos globales estadísticamente significativos de la variable *percepción sobre la competencia profesional* sobre la variable estrés percibido. Las pruebas aplicadas fueron *ANOVA de un factor entre grupos* y la *HSD de Tukey* en las *comparaciones a posteriori*, así como la *T de Student para muestras no relacionadas*. De este modo, el percibirse profesionalmente preparado para trabajar (altas expectativas de autoeficacia), conllevaría menores niveles de estrés percibido que aquellos que no se perciben de este modo. Los resultados se muestran a continuación.

## Descriptivos

### ESTRÉS

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Mínimo	Máximo
SI	401	1,4099	,4424	2,209E-02	,29	2,71
NO	96	1,5618	,5004	5,107E-02	,50	2,93
NS/NC	91	1,5320	,4777	5,008E-02	,36	3,57
Total	588	1,4536	,4616	1,904E-02	,29	3,57

## Prueba de homogeneidad de varianzas

### ESTRÉS

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,523	2	585	,219

## ANOVA

### ESTRÉS

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2,447	2	1,224	5,837	,003
Intra-grupos	122,623	585	,210		
Total	125,071	587			

## Comparaciones múltiples

### Variable dependiente: ESTRÉS

#### HSD de Tukey

(I) PERCEPCIÓN SOBRE EL GRADO DE COMPETENCIA PROFESIONAL	(J) PERCEPCIÓN SOBRE EL GRADO DE COMPETENCIA PROFESIONAL	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
SI	NO	-,1518	5,202E-02	,010
	NS/NC	-,1221	5,316E-02	,056
NO	SI	,1518	5,202E-02	,010
	NS/NC	2,975E-02	6,698E-02	,897
NS/NC	SI	,1221	5,316E-02	,056
	NO	-2,975E-02	6,698E-02	,897

\* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

En algunos casos, el nivel de significación también ha sido muy cercano al ,05. (“sí”-“ns/nc”). De igual modo, los resultados de la prueba T de Student entre ambos grupos muestra efectos globales estadísticamente

significativos. Así, quienes no son capaces de identificar si están o no profesionalmente capacitados, muestran niveles de estrés más elevados que aquellos que sí se perciben como profesionalmente competentes tras finalizar las prácticas.

### Prueba T

#### Estadísticos del grupo

PERCEPCIÓN SOBRE EL GRADO DE COMPETENCIA PROFESIONAL		N	Media	Desviación tıp.	Error tıp. de la media
ESTRÉS	SI	401	1,4099	,4424	2,209E-02
S	NS/NC	91	1,5320	,4777	5,008E-02

### Prueba de muestras independientes

#### ESTRÉS

		Se han asumido varianzas iguales	No se han asumido varianzas iguales
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	F	,018	
	Sig.	,895	
Prueba T para la igualdad de medias	T	-2,341	-2,230
	GI	490	127,356
	Sig. (bilateral)	,020	,027
	Diferencia de medias	-,1221	-,1221
	Error tıp de la diferencia	5,215E-02	5,474E-02
	Intervalo de confianza para la diferencia		
	Inferior	-,2245	-,2304
	Superior	-1,9604E-02	-1,3756E-02

Por el contrario, no se encontraron efectos globales estadísticamente significativos de las siguientes variables:

1. Sexo
2. Situación académica
3. Área de enseñanza
4. Duración de la carrera

5. Nota media
6. Tareas desarrolladas
7. Contratación posterior
8. Situación profesional actual
9. Percepción de subempleo
10. Tipo de contrato
11. Puesto ocupado
12. Salario mensual
13. Carácter de la empresa
14. Canal a través del cual se obtiene el empleo
15. Influencia de las prácticas en el empleo obtenido

## 6. DISCUSIÓN

Como ya se ha descrito a lo largo de la introducción de este trabajo, los cambios estructurales acaecidos en el mercado de trabajo durante los últimos años, derivados en su mayoría de las crisis energéticas del pasado siglo, la revolución tecnológica y el surgimiento y desarrollo de una economía globalizada e interdependiente, han condicionado la forma de acceso al mismo por parte de determinados colectivos (jóvenes en busca de primer empleo, mujeres, minorías étnicas, emigrantes, personas con capacidades diferentes, y mayores de cuarenta y cinco años). De forma que en estos colectivos se concentran los más altos índices de desempleo, e incluso en algunos casos, en riesgo de exclusión social. Esto ocasiona un nuevo escenario donde se impone la necesidad de acotar conceptualmente el contenido y significado del trabajo, los procesos de transición a la vida activa así como de las tareas orientadoras, y estos con el objetivo de ayudar a las personas a asegurar una inserción profesional plena mediante la continua adquisición de destrezas, con las que hacer frente a los nuevos retos y a la pluralidad de oportunidades.

El colectivo de titulados universitarios encuentra también serios inconvenientes para el acceder al mercado laboral, a pesar de tratarse de uno de los menos castigados por el desempleo. De este modo, el título universitario ha dejado de ser una garantía para conseguir empleo. Esta situación obliga a los universitarios a tomar medidas que los hagan más competitivos en los escasos puestos vacantes, incrementando su nivel de cualificaciones y competencias. Las prácticas en empresa suponen en muchos de estos casos una vía de adquisición de estos contenidos y una estrategia para alcanzar la inserción laboral.

A continuación se presenta una discusión integrada con cada una de las dos partes de las que consta la investigación, con la intención de intentar dar respuesta a los objetivos de investigación propuestos. Por un lado, la descripción de las prácticas en empresa de la Universidad de Granada en la convocatoria del curso académico 2000/01, en aquellas variables sociales, académicas y profesionales de las personas que participan, en la calidad y contenidos de las prácticas en empresa, en su valoración general así como el grado de incidencia en el comienzo de las trayectorias profesionales. De otro, la evaluación de los niveles de estrés de estas personas a través de distintas variables sociales y académicas de interés. Se contará también con la aportación que, desde los diferentes modelos y teorías del campo de la transición al mercado de trabajo, podrían aplicarse al contexto de las prácticas en empresa, desde las teorías del Capital Humano hasta los enfoques psicológicos y aquellos de carácter integrador.

En lo que respecta a las *características sociales* de las personas que han hecho prácticas, la mayor parte son mujeres (un 60.23% frente a un 39,77% de hombres). Esta tendencia se mantiene a lo largo de las anteriores convocatorias (Martínez y Valero, 1999; Martínez, 2002; Valero, 2001), y refleja el interés del colectivo por estas actividades, puesto de manifiesto en el mayor número de solicitudes recogidas. Daría cuenta también, de la existencia de perfiles más competitivos con respecto a los varones, incrementando así su atractivo de cara las entidades receptoras. Si tenemos en cuenta los niveles de estrés percibido, los resultados no ofrecieron diferencias estadísticamente significativas. Por tanto, pertenecer a uno u otro género no determina diferentes niveles de estrés entre los encuestados.

En cuanto a la *edad*, la muestra está comprendida entre 20 y los 47 años, estando la mayor parte de participantes en el de 20 a 25 años, coincidiendo con las edades previstas para la finalización de los estudios universitarios (tanto de ciclo corto como largo). Sorprende en esta ocasión el incremento en las edades de algunos de los participantes, reflejando una demora, bien en la edad de finalización de los estudios, bien en el acceso al mercado laboral, tal y como argumentan algunos autores (Garrido et al. 1995:52-3). Tampoco se observan diferencias en estrés entre los distintos grupos de edad, ni tan siquiera cuando se reagruparon en diferentes rangos (menores de 25 años vs. mayores de 25 años). No parecen existir diferencias en el estrés percibido, como cabría esperar, entre un recién terminado con 21 o 23 años, o para que alguien que termina a los 30 o a los 35 años.

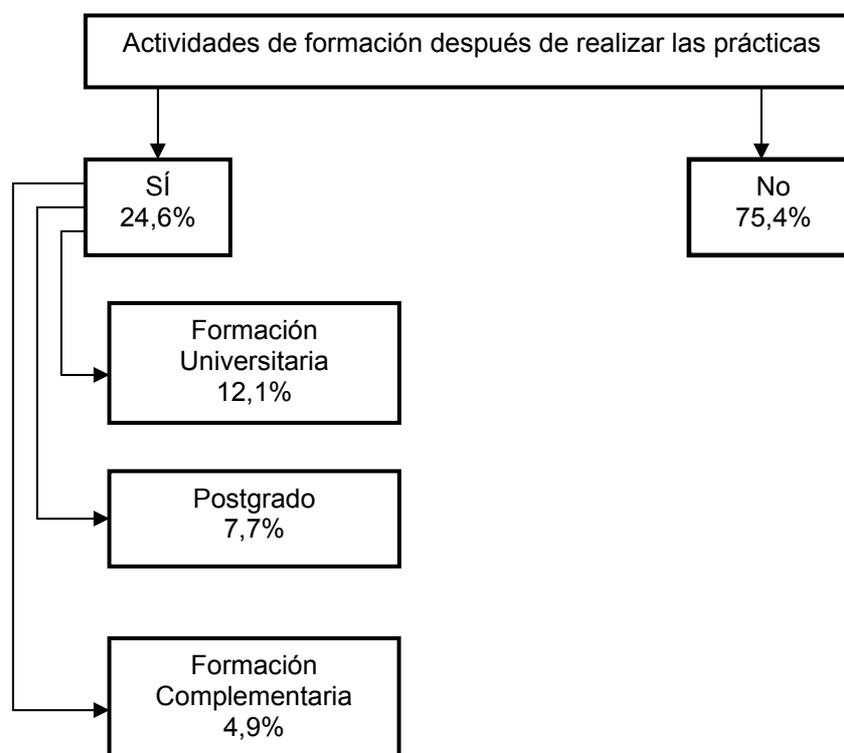
En referencia a la *situación académica* la mayor parte de los participantes son estudiantes, fundamentalmente de segundo ciclo, mientras que un 36,7% son titulados universitarios. Proceden, en su mayoría, del área de las Ciencias Sociales y Jurídicas (64,7%), seguido por las titulaciones procedentes del área de las Carreras Técnicas (15.6%), única área de enseñanza donde las mujeres no son mayoría. El aprobado es la nota media más frecuente, dato que rompe la creencia, bastante extendida, en cuanto a que se concede al expediente académico gran peso de cara a la selección de los alumnos participantes. Las mujeres obtienen de media, mejores calificaciones que los varones.

Si bien las teorías credencialistas destacan el papel de filtro que ejerce la educación de cara a la información que proporcionan a los empleadores, sobre quiénes serían los mejores trabajadores (Collins, 1986),

el papel aportado por la nota media no parece determinar quienes serán los elegidos. Más bien desde nuestros datos se puede decir que las prácticas en empresa informarían a los futuros empleadores sobre las competencias y cualificaciones adquiridas por los universitarios (a modo de una nueva credencial educativa), lo que les haría más competitivos con respecto a otros.

Debido al desfase existente entre la titulación académica y el mundo laboral en un amplio abanico de titulaciones, los universitarios se ven abocados a emprender nuevas acciones formativas o de reciclaje que les permitan mejorar su capacidad de aprendizaje teórico-práctico (Montané, 1993) e incrementar su contratabilidad (Blanch, 1990). Sin embargo, los datos que se han obtenido parecen no ratificar esta idea (ver figura 6.1), dado que tan sólo un 24,6% amplió su formación, bien a través de otra titulación universitaria (12,1%), de postgrado (7,7%) o con formación complementaria (4,9%). Por género, las mujeres llevan a cabo mayor número de acciones formativas post-prácticas, mientras que por áreas de enseñanza lo hacen las Ciencias de la Salud y las Sociales y Jurídicas.

FIGURA 6.1. TRAYECTORIAS ACADÉMICAS POST-PRÁCTICAS



La estructura de oportunidades del mercado de trabajo (Roberts, 1988; Montané, 1990, 1993) marcaría el rápido inicio de las trayectorias profesionales de algunas titulaciones (trayectorias de adscripción precoz o carreras ordenadas), representadas aquí por las Carreras Técnicas, poco necesitadas actualmente de acciones formativas complementarias. Otras, por el contrario, recurren a las credenciales educativas como forma de *señalizarse* para optar a puestos de trabajo mejor retribuidos (Doeringer y Piore, 1983) o de mayor calidad, como es el caso de las procedentes del área de las Ciencias de la Salud y de las Sociales y Jurídicas (trayectorias de aproximación sucesiva), o del colectivo de mujeres, donde los estereotipos profesionales asociados tradicional y culturalmente al hombre

les obliga a demostrar continuamente su valía profesional (“techo de cristal”)<sup>28</sup>.

Curiosamente, no aparecen diferencias significativas en estrés para la situación académica. Es decir, los titulados no perciben más estrés que los estudiantes. La percepción de la propia competencia profesional después de realizar las prácticas, las expectativas laborales o la obtención de un contrato laboral posterior podrían estar protegiendo a estudiantes y titulados del estrés. Tampoco se observaron diferencias estadísticamente significativas para el área de enseñanza o el expediente académico.

Por otro lado, los resultados sí que nos ofrecen diferencias estadísticamente significativas en estrés percibido a través del tipo de actividad formativa post-prácticas llevada a cabo. De este modo, aquellos que llevan a cabo actividades formativas no universitarias de carácter complementario manifestaron más altos niveles de estrés que los que se decantan por formación universitaria. A la base de estos resultados se podría encontrar la imposición de una estructura temporal que implica la actividad estudiantil. Es decir, quienes se encuentran estudiando una carrera suelen contar de una mayor delimitación, planificación y con una cierta obligación de las actividades que desarrollan (períodos lectivos, exámenes, vacaciones, etc...), con lo cual van a tener su tiempo más estructurado. De este modo, se incrementa la sensación de control sobre las actividades que realizan. Por el contrario, quienes después de finalizar la carrera desarrollan actividades formativas de carácter complementario, con una duración generalmente inferior, y a veces sin un criterio demasiado

---

<sup>28</sup> Se define “techo de cristal” como la barrera casi infranqueable que la mujer tiene que romper y que le impide acceder desde los puestos intermedios de la empresa a las esferas de alta dirección.

meditado con respecto a la elección profesional, poseen mayor sensación de inestabilidad e incontrolabilidad y, por tanto, de estrés percibido.

En cuanto a la *calidad y contenido de las prácticas*, es necesario destacar, en un primer momento, que los mecanismos informativos más frecuentes sobre las convocatorias suelen ser los canales informales (amigos y/o conocidos). La importancia del establecimiento de una adecuada *red de contactos* sociales incide en las sinergias y flujos informativos y de comunicación que se producen en procesos de búsqueda de empleo, facilitando el acceso a más y mejor información, ocupando posiciones más ventajosas con referencia a otros candidatos, convirtiéndose en algunos casos, en el primer canal de inserción de buena parte de los titulados universitarios (Homs, 1991b; Figuera, 1994; Ruiz Olabuenaga, 1988). Este dato apoyaría la idea acerca de la importancia de la procedencia de clase, más útil para aquellos que proceden de clases altas y medias que para los de las clases populares, donde destacarían las redes creadas en el contexto de su paso por la universidad y relacionadas con variables como las habilidades sociales o la iniciativa (Figuera, 1996).

Después de aplicar las dimensiones para la calidad de la inserción descritas por esta autora al estudio de la calidad de las prácticas en empresa (*adecuación de la tarea realizada, condiciones en las que se desarrolla el trabajo y satisfacción de la persona en el trabajo*), los datos arrojan resultados contradictorios.

1) Para la primera dimensión, se encuentra, de un lado, un alto grado de relación entre la formación académica recibida y los contenidos de las prácticas (83,2%). De otro, y en cuanto a la categoría de las tareas

desarrolladas, aparecen datos que muestran la asignación de actividades por debajo del nivel académico poseído, con un alto porcentaje de tareas administrativas y sin especificar (otras), en función del área de enseñanza y del sexo, por encima de lo encontrado en estudios previos. No se encuentran, sin embargo, diferencias estadísticamente significativas en estrés percibido.

Mención especial merece el menor porcentaje de contrataciones efectuados tras las prácticas, como indicativo de las posibilidades de proyección o de inicio de las trayectorias laborales, situándose en esta ocasión muy por debajo de los encontrados en anteriores convocatorias, con tan solo un 16,6%. A la base de la contradicción de estos datos se podrían encontrar las siguientes razones:

- El incremento del número de participantes en los programas (masificación de las prácticas), llevaría aparejado el descenso en la calidad de los contenidos de las prácticas. El “boom” de las prácticas podría haber auspiciado un interés encubierto por parte de las entidades receptoras, dando lugar a situaciones en donde se buscaría ante todo cubrir personal a muy bajo coste durante determinados períodos de su actividad empresarial (vacaciones, sustituciones, períodos de máxima actividad,...) o que no requieren de un excesivo nivel de cualificación, junto a escasas posibilidades de permanencia tras su finalización.
- El carácter de las propias entidades participantes, de mayoría eminentemente privada, aunque con elevada presencia del sector público (42%), limitando, en muchos casos, el inicio de la transición

a la vida activa a través de esta vía, fundamentalmente a través del concurso-oposición.

- Las dificultades de determinadas personas para identificar el tipo de tareas que desarrollan, ya que, entre otras cosas, las prácticas podrían proporcionar información general sobre el mercado de trabajo, acerca de campos profesionales poco conocidos para los alumnos, y que pudieran no estar directamente relacionados con las salidas profesionales tradicionalmente asociadas a sus respectivas titulaciones (sirva como ejemplo el de un licenciado en filología inglesa que desarrolla en la empresa privada labores de técnico en comercio exterior).

En cualquier caso, estos datos podrían estar augurando, a través de esta dimensión, el descenso de calidad de los programas, así como la proliferación de situaciones de *subempleo* y *sobre-explotación* por parte de las entidades receptoras. Todo esto nos conduce a la necesidad de profundizar en estas cuestiones a través de futuras investigaciones.

Otro aspecto a destacar tiene que ver con el papel concedido por algunos autores a la capacidad de generación de empleo de las denominadas empresas del “tercer sector” (Herrera, 1997, Martínez, 2002). Según algunos autores, este tipo de entidades podría llegar a erigirse en un importante canalizador de ofertas de empleo debido a la importante conexión que mantiene con los denominados *nuevos yacimientos de empleo* (Delors, 1993). Sin embargo, nuestro trabajo muestra resultados que no apoyan esta predicción, ya que los porcentajes de contratación efectuados, aun no siendo los más bajos, distan bastante de los obtenidos en el resto de entidades, como las de carácter privado, por ejemplo.

2) Asimismo, en cuanto a *las condiciones en las que se desarrolla el trabajo* (duración de las prácticas, de la jornada, adecuación del número de horas, servicios de tutorización recibidos en la empresa así como de las condiciones físicas de trabajo), los datos reflejaron, para la mayoría de los casos, el cumplimiento de las mismas. Es decir, tanto la duración de la jornada, su adecuación en horas a lo estipulado en los convenios, los servicios de tutorización recibidos en la empresa, así como los de información recibidos desde la propia Oficina de Prácticas, la disponibilidad de espacio y material/es necesarios, fueron evaluados por los alumnos en prácticas de manera positiva.

3) Para la *satisfacción de la persona en el trabajo*, dimensión que cuenta con innumerables dificultades metodológicas, por ser una apreciación totalmente subjetiva (uno se puede considerar más o menos satisfecho con su situación laboral dependiendo de las variables motivacionales como las aspiraciones y expectativas), se tuvo en cuenta la valoración final sobre las prácticas, aspecto reflejado y discutido en apartados posteriores.

En resumen, mientras se mantienen las dimensiones referentes a las condiciones en las que se desarrollan las prácticas y la satisfacción de con las mismas, desciende la evaluación positiva de la tarea realizada, pudiéndose determinar por tanto, un descenso general en la calidad y contenidos del programa.

En cuanto a la *evaluación de las prácticas*, podemos concluir que la valoración general entre los participantes es bastante positiva (82,5%). En cuanto al carácter de la *entidad receptora*, las empresas multinacionales resultaron las mejor valoradas, mientras que las procedentes del denominado “tercer sector” (asociaciones, ONGs, Fundaciones y otras) obtienen los índices de valoración más bajos. Acaso la elevada presencia del voluntariado en este tipo de entidades podría originar situaciones conflictivas, donde la competitividad, la confusión en la delimitación de las tareas y funciones a desarrollar entre ambos colectivos, y a veces también las situaciones de empleo encubierto bajo esa denominación, podrían estar mediatizando la opinión general de los encuestados.

El cumplimiento de las expectativas iniciales suele ser elevado, de modo que para un 70% de las personas en prácticas, ofrecieron estas el contenido y desarrollo esperados. El tipo de entidad receptora, los servicios de tutorización recibidos y las tareas desarrolladas van a determinar el sentido de esta apreciación. De modo que los que fueron acogidos por empresas privadas, valoraron positivamente a su tutor en la empresa y desarrollaron tareas acordes a su cualificación académica, cumplieron en mayor medida con sus expectativas iniciales. Por el contrario, hacer prácticas en organismos públicos o del “tercer sector”, haber mantenido unas relaciones mal valoradas con el tutor y desarrollar tareas poco cualificadas, se asocia más a su incumplimiento.

La percepción sobre el grado de competencia profesional adquirido durante las prácticas guardaría relación con el constructo propuesto por

Bandura (1977, 1987, 1990) de *expectativas de autoeficacia*<sup>29</sup>. De este modo, y a la luz de los supuestos aportados por esta teoría, sería razonable encontrar que entre aquellos que manifiestan alto grado de competencia profesional se desarrollen mayor número de actividades de búsqueda de empleo, implicándose más en su consecución (Arnold, 1989; Betz y Hackett, 1981, 1983), afrontado tareas difíciles sin padecer estrés (Herrera y Rodríguez, 1990). Asimismo, también sería esperable encontrar un mayor nivel de competencia profesional entre aquellas personas que desarrollaron tareas adecuadas a su formación y ocuparon puestos de cierta responsabilidad que entre aquellos que no lo hicieron.

Nuestro trabajo muestra resultados que afirman parcialmente lo propuesto por estos modelos. Así, de un lado, quienes realizaron tareas más cercanas a su nivel académico (técnicas y directivas) reflejan, efectivamente, mayor nivel percepción sobre sus competencias profesionales. De otro lado, aquellos con alta percepción de competencia profesional no manifiestan más actividades de búsqueda de empleo, sino que más bien se decantan por otro tipo de actividades, fundamentalmente la formación universitaria. Estos datos se acercan a los encontrados por Villar (1992) en el colectivo de universitarios. Sí se observaron, por el contrario, menores niveles de estrés que entre los que se percibían como profesionalmente capacitados.

La detección de diferencias estadísticamente significativas en el cumplimiento de las expectativas iniciales, en la valoración general de las prácticas en empresa y en la percepción de las competencias profesionales con respecto al estrés percibido, podrían dotar de argumentos consistentes a

---

<sup>29</sup> Definido como aquel conjunto de creencias acerca de las propias habilidades para ejecutar con éxito una conducta determinada.

los ya propuestos por algunos modelos de base psicológica (Trujillo, 2001). De este modo, se entendería que la adecuada adquisición durante las prácticas de los conocimientos técnicos y las competencias profesionales válidos, reflejados en una valoración positiva de las prácticas, en el cumplimiento de las expectativas iniciales con respecto a las mismas y en la auto-percepción de sí mismo como profesionalmente capacitado, reducirían el estrés, aumentarían la motivación y, por tanto, la calidad y cantidad de la conducta de exploración o de búsqueda de empleo. Por el contrario, una inadecuada adquisición de estos mismos conocimientos técnicos y competencias, valorados de manera negativa en las variables descritas, generarían más estrés, desmotivación hacia el logro y, por tanto, reducirían la cantidad y calidad de las conductas exploratorias.

Asimismo, los resultados obtenidos muestran que aquellas personas que realizan las mejores valoraciones acerca de las prácticas, las que cumplen con sus expectativas iniciales respecto de las mismas y las que se sienten profesionalmente capacitadas al finalizar estos períodos, son las que menores niveles de estrés manifiestan. Por el contrario, aquellas que manifestaron un mayor descontento con las prácticas, no vieron cumplidas sus expectativas iniciales y no se sintieron profesionalmente capacitadas fueron las que mostraron más elevados niveles de estrés. Sin embargo, para la segunda de las predicciones atribuibles al modelo (mayor motivación al logro traducido en el incremento de comportamientos dirigidos a la búsqueda de empleo), los resultados no ofrecen datos que confirmen esta hipótesis, pues parte de las personas que manifiestan menores niveles de estrés no orientan su comportamiento, como cabría esperar, hacia la búsqueda activa de empleo. Más bien, estarían dirigiendo su comportamiento hacia la formación académica (mecanismos paliativos o de

escape). La cuestión se centraría ahora en determinar si para éstas la continuidad de la formación académica constituye un mecanismo o no de búsqueda activa de empleo<sup>30</sup>. Se abre de nuevo el camino a futuras líneas de investigación.

En cuanto a los *factores que consideran fundamentales para acceder al empleo*, los encuestados hacen referencia de forma casi mayoritaria a su perfil curricular (experiencia profesional, prácticas en empresa y aspectos formativos fundamentalmente). La importancia de los factores derivados de la propia estructura de oportunidades del mercado de trabajo (flujo de ofertas y demandas, requisitos de las ofertas de empleo, políticas sociolaborales, áreas en creación o en destrucción de empleo), así como de aspectos procedentes del propio sujeto que busca empleo (capacidad de aprendizaje teórico-práctico y de adaptación a los cambios del mercado laboral, realización de actividades de inserción, disponibilidad laboral, autoestima profesional, madurez ocupacional, habilidades de inserción o empleabilidad) son poco valorados por las personas encuestadas. Además, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en estrés percibido en las categorías “prácticas en empresa” y “experiencia profesional”. Las personas que conceden más importancia a esta última categoría manifiestan mayores niveles de estrés que las que se lo conceden a las prácticas.

---

<sup>30</sup> Se entiende la búsqueda activa de empleo como aquel conjunto de actividades que emprenden aquellas personas que con regularidad y de manera permanente combinan distintos métodos para encontrar trabajo diversificando sus actuaciones. Así, busca activamente empleo la persona que lleva una agenda actualizada de búsqueda, posee información sobre mercado de trabajo, conoce sus puntos fuertes y débiles, define su proyecto profesional en base a objetivos claros y realistas, aprovecha los períodos de desempleo para formarse, utiliza la red de contactos, maneja las herramientas y recursos adecuados para enfrentarse a procesos selectivos, entre otros.

Los porcentajes de contratación posterior disminuyeron considerablemente con respecto a lo encontrado en convocatorias precedentes, tal y como mencionamos con anterioridad. Así, Valero (2001), por ejemplo, encontró en la convocatoria correspondiente al curso académico 1998/99, un índice de contratación posterior del 28,2%. A similares resultados llega el autor (Martínez y Valero, 1998) cuando someten a análisis las convocatorias previas de los cursos 1996/97 y 1997/98. En aquella ocasión los porcentajes de contratación posterior fueron en aumento; esto es, del 19% en la convocatoria del curso 1996/97 se pasó al 32,7% durante el curso 1997/98. Martínez (2002), encuentra un porcentaje del 29,8% para la totalidad de los alumnos que han realizado prácticas desde sus albores hasta el año 1998.

Por otro lado, cabe destacar que, a lo largo de las diferentes convocatorias, el mayor índice de contrataciones en el contexto de la propia entidad donde se ejecutan las prácticas (movilidad interna), por encima de otras empresas del mismo o de distinto sector (movilidad externa). Para algunos autores como García (2000) o Rubio (2001), las razones fundamentales residen en el hecho de que la formación, el trabajo real en la empresa, la adquisición de competencias profesionales específicas en la empresa, la socialización en sus valores, normas y actitudes, así como la posibilidad de contar con gente formada y preparada de manera rápida y económica, evitando procesos de selección lentos y costosos, se convertirían en los principales argumentos de las empresas para absorber con posterioridad a sus becarios.

En resumen, encontramos mayor porcentaje de contratos en mujeres que en hombres, en aquellos que pertenecen a determinadas áreas de enseñanza con mejor pronóstico de inserción en el actual mercado de

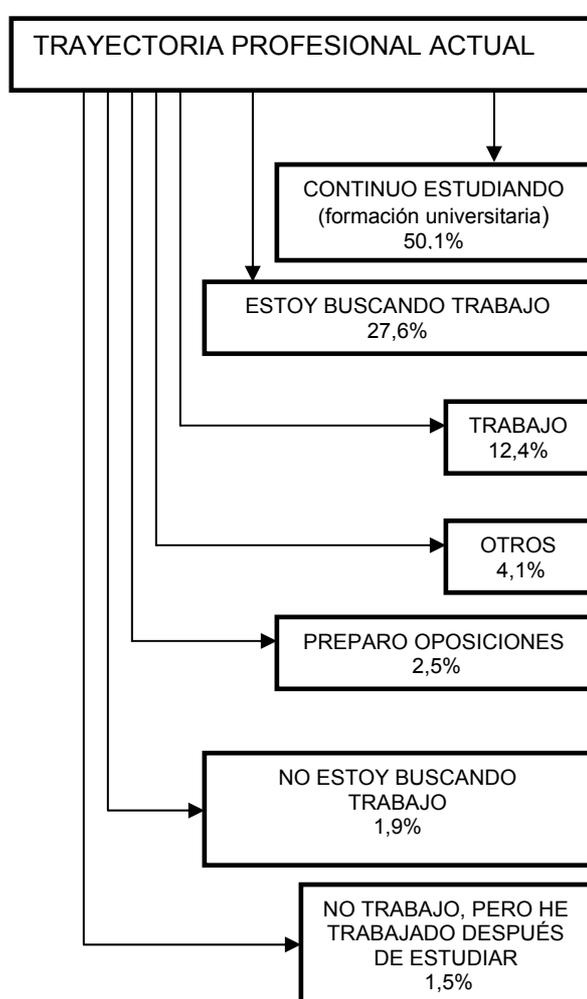
trabajo (Ciencias Sociales y Jurídicas y carreras Técnicas), en los que han desarrollado tareas directivas y comerciales (o administrativas y técnicas), y por último, en aquellos que consideraron que los contenidos de las prácticas y la formación estaban relacionados. Además, la contratación suele coincidir con el momento inmediatamente posterior a la finalización de las prácticas, o a lo sumo en los dos meses siguientes, para el 84,8% de los casos. No obstante, cabe decir que no existen diferencias significativas en estrés entre los contratados y los no contratados.

Sin embargo, a pesar del interés por los distintos autores en la comprensión del fenómeno, la mayoría de los trabajos realizados en el tema, incluido el nuestro, han adolecido de la presencia de grupos de control con los que poder establecer comparaciones en los diversos parámetros (porcentajes de contratación, trayectorias formativas y laborales, niveles de estrés,...), sin los cuales el esclarecimiento sobre la efectividad de los programas de prácticas queda parcialmente determinada. Por todo ello, pensamos que para poder aseverar con mayor rotundidad el grado de influencia de las prácticas en el inicio de las trayectorias laborales, se hace necesaria la inclusión de un grupo de control, formado por aquellos que, aun habiendo solicitado las prácticas, no resultaron seleccionados para ello. En este sentido, la continuidad de este tipo de investigaciones debería contemplar esta problemática.

En referencia a las *trayectorias laborales post-prácticas*, encontramos bastante diversidad, aunque en general predomina la tendencia a continuar la formación a través de la universidad. Le secundan las actividades de búsqueda de empleo y la de aquellos que se encuentran empleados (ver figura 6.2). Se encontró asociación con las variables género, área de enseñanza y el tipo de entidad receptora. En este sentido,

mientras que en hombre es más frecuente encontrar alguna experiencia profesional, entre mujeres lo es más preparar oposiciones. Por áreas de enseñanza es más común que busquen empleo los de las Ciencias Sociales y Jurídicas y las Experimentales, mientras que observamos más casos de experiencias laborales en las Técnicas y las Ciencias de la Salud. En lo que respecta a la entidad receptora, aquellos que fueron acogidos en empresas multinacionales se encuentran trabajando en mayor porcentaje.

FIGURA 6.2. TRAYECTORIAS LABORALES POST-PRÁCTICAS



Sin embargo, antes de continuar, es necesario aclarar previamente cuál es el objetivo final perseguido con el ítem “*trayectorias laborales post-prácticas*”. Su inclusión en el cuestionario no pretende servir de resumen o de control de lo evaluado mediante otros ítems de carácter similar (*porcentaje de contratación posterior* o *trayectoria académica actual*). Más bien pretende confirmar la percepción de los encuestados sobre su situación laboral actual. Es decir, una persona puede continuar su formación a través de estudios universitarios, pero se percibe a sí mismo como desempleado que busca activamente un empleo (estudian mientras les “sale algo”). Alguien puede, por el contrario, haber tenido alguna experiencia profesional previa, aunque con escasa relación con la titulación cursada, y percibirse en este caso como estudiante universitario antes que como demandante de empleo. Incluso puede haber realizado prácticas, haber obtenido un contrato, finalizado el mismo, y encontrarse cursando una segunda titulación universitaria o de segundo ciclo.

En cualquier caso, este ítem podría ofrecer datos de excelencia, debido precisamente a la contradicción aparente con los otros dos mencionados antes. En ambos casos, tanto la proporción de aquellos que afirman que están cursando estudios universitarios, como el porcentaje de contrataciones efectuadas superan allí a los obtenidos en el ítem referido (situación profesional actual).

Ante este estado de la cuestión se nos plantean dos posibles alternativas. Una primera explicación a esta situación se podría encontrar en la percepción de la situación como más o menos estresante. Es decir, el estrés asociado a una situación de transición les podría impedir auto-identificarse con suficiente claridad en las alternativas de respuesta del

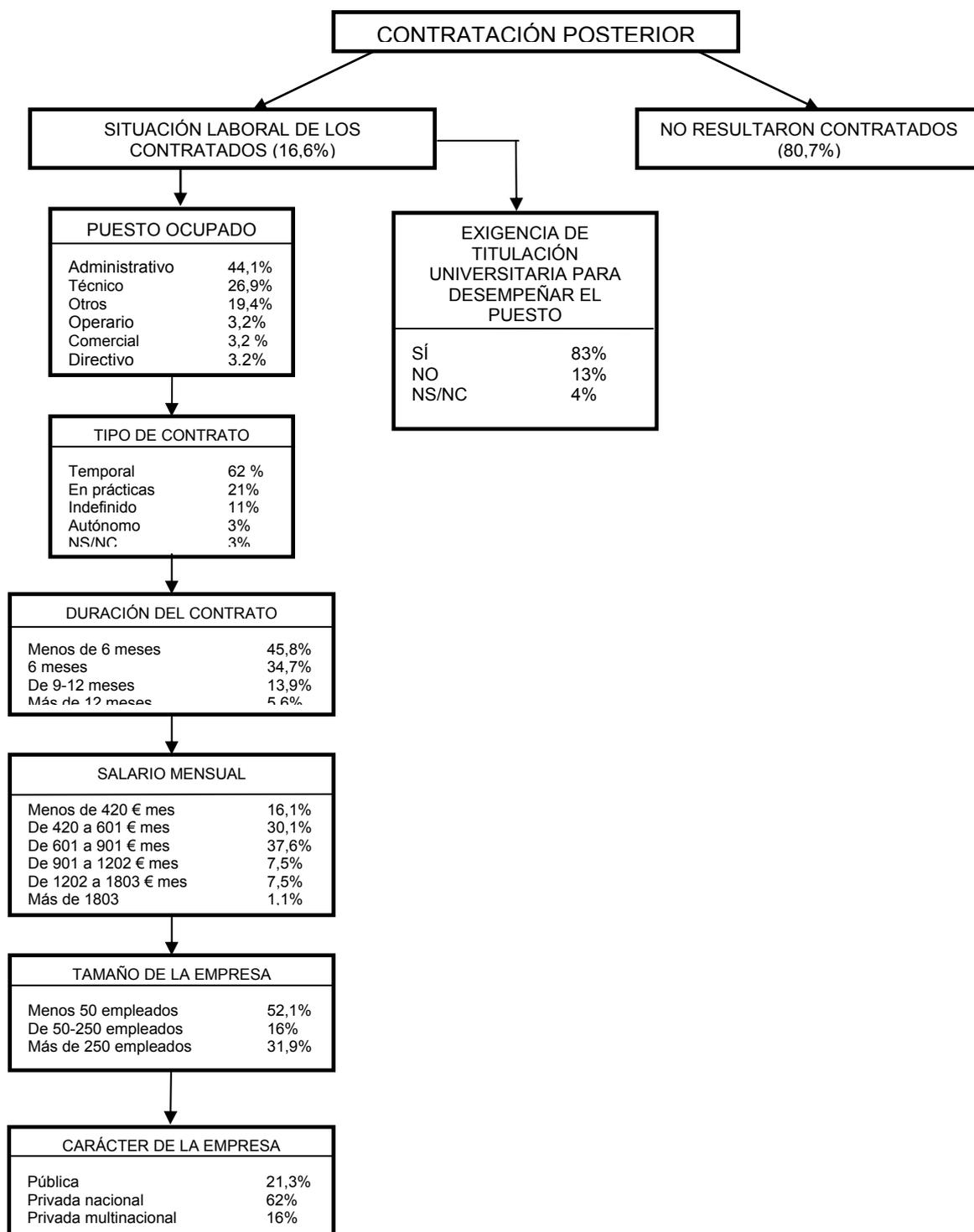
ítem, o bien influir negativamente en la toma de decisiones adecuadas con respecto a su carrera (Hartman, Seaworth y Newman, 1988), de ahí el alto porcentaje de los que se decantan por continuar estudiando en la Universidad. Sin embargo, los resultados obtenidos no mostraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los niveles de estrés mostrados a través de las diferentes categorías. Así, el llevar a cabo una acción de carácter formativo en la Universidad, trabajar o buscar trabajo, entre otros, no determina diferencias en el estrés percibido.

Se nos plantea entonces una segunda explicación. Esta procedería del hecho de no disponer estas personas, en situaciones de transición, de los conocimientos técnicos adecuados así como de las competencias necesarias para la búsqueda de empleo (orientación profesional). De manera que, en la línea de lo expuesto anteriormente, el estado de “confusión” asociado a esta situación de transición puede ser tal, que a determinadas personas se les hace difícil identificar cuál es su situación laboral actual.

No obstante, pensamos que la continuidad en este tipo de investigaciones deberá de tener en cuenta aspectos más concretos de la búsqueda de empleo (si han recibido orientación profesional o no), de las situaciones laborales desarrolladas (rotación empleo-paro-empleo) y de la realización de otras actividades que tienen como consecuencia el abandono temporal del mercado de trabajo (Servicio Militar hasta hace muy poco, ampliación de la formación académica, maternidad, preparación de oposiciones, disfrute de otro tipo de becas, voluntariados, etc.).

Los resultados que hacen referencia a las *condiciones laborales de aquellos que obtienen un empleo* (ver figura 6.3) nos mostraron que la mayoría de los contratados no se percibe en situación de subempleo, sino que el puesto desempeñando les exige la posesión de una titulación universitaria, y esto a pesar de desarrollar puestos fundamentalmente de carácter administrativo. Pero una cosa es como se perciben y otra lo que en realidad es. Es decir, estos datos nos vendrían a confirmar lo ya ampliamente referido a lo largo del presente trabajo. En definitiva, se están produciendo situaciones laborales en las que la categoría profesional descrita en el contrato refleja una cualificación académica por debajo del nivel de cualificación exigido para las funciones y tareas desarrolladas. Por tanto, nos hallamos ante situaciones de *subempleo* y *sobreexplotación*. La alta valoración concedida al trabajo, la satisfacción en el mismo, la propia autoestima como factor de protección a estas situaciones o el estrés percibido podrían convertirse en factores personales que estarían mediatizando los resultados obtenidos. De otro lado, aspectos de carácter más curricular como la titulación cursada u otros de aspecto más social, como el género, también podrían intervenir en esta percepción.

FIGURA 6.3. SITUACIÓN LABORAL DE LOS CONTRATADOS



De nuevo, para el caso del puesto desempeñado, y a tenor de los resultados, aparece la necesidad de profundizar en la categoría de respuesta “otros”, donde la representatividad es más alta de lo esperado. Determinar, por tanto, cuáles son ese tipo de tareas se convierte en un elemento más a tener en cuenta en la descripción de las trayectorias profesionales de las personas que realizaron prácticas. No obstante, las titulaciones procedentes de las áreas de Ciencias de la Salud, las Experimentales y las carreras Técnicas representan los mayores porcentajes de puestos técnicos, tanto medios como superiores.

El tipo de contrato obtenido recuerda, de una forma bastante aproximada, a lo que se observa en la población universitaria<sup>31</sup>, donde nueve de cada diez personas aproximadamente, consigue un contrato de carácter temporal, y donde el porcentaje de contratación indefinida es más alto que en el de otros colectivos no-universitarios (sobre todo en el caso de las titulaciones procedentes del área técnica).

Las retribuciones obtenidas también se acercan a la media de retribuciones para la población activa, siendo más elevadas en aquellos que desempeñan puestos directivos y técnicos, y en los hombres que entre las mujeres. Aunque no apareció asociación para el sexo y los puestos desempeñados, es interesante comentar aquí como se reproduce la tendencia que afecta al mercado de trabajo en nuestro país (discriminación vertical o “techo de cristal”). Así, los hombres ocupan mayormente más puestos directivos que las mujeres (5,9% frente al 1,7%), mientras que en la

---

<sup>31</sup> El número de contratos temporales se triplica durante los años 1988 a 2000, pasando de 4,4 millones en el 88 a algo más de 12.6 millones en el 2000, mientras que el número de contratos indefinidos sólo se ha visto incrementado en este período en unos novecientos mil. Además, el número de contratos temporales durante el 99 supone el 90.8% de los contratos realizados y más del 91% durante el año 2000 (Fuente: INE e INEM; 1999, 2000).

población general el porcentaje de mujeres que ocupan puestos de dirección oscila entre el 2% y el 8%, siendo de poco más del 0,7% para las direcciones generales (Delgado, 1999).

La pequeña y la mediana empresa siguen captando a la mayor parte de las personas encuestadas, alrededor del 78%, mientras que el 32% se colocan en grandes empresas. Los hombres se colocan más frecuentemente que las mujeres en grandes empresas, mientras éstas lo hacen más en *pymes*. La empresa privada nacional es la principal contratante, siguiéndole, curiosamente, y a gran distancia, los organismos públicos y las multinacionales.

Por último, en lo que respecta a este conjunto de variables, tampoco se encuentran diferencias estadísticamente significativas en estrés. De este modo, parece que unas condiciones laborales distintas (poseer un contrato más o menos largo, desempeñar un puesto por debajo del poseído, ganar más o menos o trabajar en una gran empresa o en una pequeña, por ejemplo, no determina el nivel de estrés percibido. Y es que parece ser, a la vista de lo ya expuesto antes, que no se puede discriminar con las herramientas utilizadas quien es están más estresados, si los que están trabajando o los que están en desempleo.

Los canales de acceso al empleo han sido, para casi la mitad de los encuestados, las propias prácticas en empresa. El siguiente resultado más representativo alude directa e indirectamente a la red de contactos (redes de familiares y conocidos, aunque también “enchufes”). En este sentido, tal y como se argumentó anteriormente, la procedencia de clase podría condicionar el número, la calidad y la eficacia de los contactos obtenidos, coincidiendo en este punto con algunas de las investigaciones también

citadas. A gran distancia quedan representados la propia iniciativa personal, a través de autocandidaturas espontáneas u ofrecimiento directo a empleadores.

Frente a los canales abiertos, los formalizados o regulados (Empresas de Trabajo Temporal, el INEM, prensa o bolsas públicas de empleo) juegan un papel mucho menos relevante en la obtención del empleo. La Agencia de Colocación de la Universidad de Granada gestionó ella sola el mismo porcentaje de contratados en el estudio que el INEM, a pesar de que sólo se inscribieron un 13,6% de los participantes en el estudio. El autoempleo, finalmente posee una incidencia mínima, mas que nada anecdótica, con un 1%. En conclusión, las vías de acceso al empleo parecen destacar la influencia de las propias prácticas y de los canales informales. Estos resultados vienen a reforzar la importancia de canales informales durante períodos de cierta recesión económica y en colectivos con menor demanda en el mercado de trabajo. Coincidiendo con Figuera (1996), el esclarecimiento de la procedencia de clase y de las redes de contactos, así como de la valoración de la calidad del empleo conseguido nos aportarían más luz en el seguimiento de las primeras experiencia profesionales.

La alta valoración sobre el grado de influencia de las prácticas en el empleo obtenido, refleja claramente la importancia otorgada por las personas encuestadas a la adquisición de aquellos conocimientos técnicos y habilidades necesarios para el desempeño profesional. De este modo podemos concluir que las prácticas en empresa inciden de manera más directa que indirecta en el inicio de las trayectorias profesionales de las personas que las desarrollan.

Desde las teorías estructurales, las prácticas en empresa supondrían el acceso al mercado secundario, en cuanto a que las retribuciones suelen ser bajas, o inexistentes, y de corta duración. Sin embargo, comparten algunas características del mercado primario, como lo son el alto nivel académico exigido y las tareas que se desarrollan, tanto técnicas como muy excepcionalmente directivas (Martínez, 2002).

Así, desde la perspectiva de los modelos integradores, las prácticas en empresa van a suponer la adquisición de determinados conocimientos, valores, comportamientos, destrezas, competencias, actitudes, etc., así como la adquisición de un bagaje profesional que, en interacción con factores de carácter individual (autoestima, ansiedad, habilidades búsqueda, imagen profesional...) y social (estructura de oportunidades, factores demográficos, sexo, políticas de empleo, titulación, etc...), determinan el éxito alcanzado hacia la inserción laboral.

## **7. CONCLUSIONES**

Las prácticas en empresa son un hecho que no tiene vuelta atrás, tal y como se desprende de nuestra investigación: la mayor demanda de solicitudes de entidades y de becarios resulta beneficiosa para ambos colectivos, así como para facilitar el acercamiento entre el mundo universitario y el mercado de trabajo.

La potenciación de las prácticas en empresa ha sido una labor común tanto en el contexto de las universidades como de las empresas, tal y como se viene demostrando a través del creciente número de convenios de colaboración firmados durante cada curso académico. La razón obedece a un beneficio mutuo. De un lado la empresa se beneficia al contar con estudiantes en prácticas, como una forma rentable y efectiva tanto de formación como de selección de personal. Además, es una excelente vía para presentarse a la luz pública, dándose a conocer ante determinadas instituciones y en su entorno más cercano. Para los becarios, estos períodos de formación complementaria suelen ser muy atractivos, ya que les permiten adquirir una serie de conocimientos, destrezas, habilidades, contactos profesionales y una formación que es difícil de obtener en las aulas y que les pueden facilitar el acceso a la inserción profesional posterior. Además, tal y como ha quedado demostrado, las prácticas tienen influencia en el inicio de las trayectorias laborales.

Sin embargo, mientras se mantienen las dimensiones referentes a las condiciones en las que se desarrollan las prácticas y la satisfacción con las mismas, junto con el considerable incremento en el número de personas que participan, se aprecia un descenso general en la calidad de éstas, puesto de manifiesto a través del menor porcentaje de contratación posterior, así como en los contenidos de las tareas desarrolladas. No obstante, la

valoración general de los encuestados sigue siendo positiva y también lo es la percepción sobre la capacitación profesional adquirida o la influencia en el trabajo obtenido.

Así las cosas, se podría hablar entonces de la coexistencia de dos mercados de prácticas, de manera similar a lo descrito por las teorías estructurales para el mercado de trabajo (Piore, 1983a); uno para aquellos que desarrollan tareas y actividades acordes a la titulación de origen y al nivel de cualificación/nes adquirido/os, más cercano a lo que este autor denomina mercado primario, acotado por titulaciones procedentes fundamentalmente del área técnica y varones; y, otro, con tareas más alejadas del campo profesional y por debajo del nivel de cualificación exigido, también denominado mercado secundario, representado por las Humanidades y Ciencias de la Salud, y mujeres en general.

Por otro lado, a tenor de los resultados obtenidos, se observa que los participantes en el estudio no tienen estrés. Se puede considerar, por tanto, una población saludable en cuanto al estrés percibido. Así, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en estrés a través de variables sociales y académicas como la titulación, el género o la edad; ni a través de las variables relacionadas con los contenidos y desarrollo de las prácticas, como las tareas desarrolladas; con la contratación posterior; ni tampoco a través de las situaciones profesionales y de búsqueda de empleo que desarrollan con posterioridad. Sí aparecen diferencias en la evaluación de las prácticas en empresa, como el cumplimiento de las expectativas iniciales, la auto-percepción de la competencia profesional y en la evaluación general de las prácticas, así como en las trayectorias académicas.

La opinión de los principales implicados en los programas de prácticas, como lo son los propios alumnos, nos ofrece tan sólo una visión parcial del fenómeno objeto de estudio. Sin embargo, la valoración ofrecida por las entidades receptoras no ha sido tomada en cuenta en la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo sobre el tema. En esta línea, nuestra intención es la de incorporar en futuras investigaciones el punto de vista de estas entidades a fin de recabar información pertinente contrastable con la procedente de los otros agentes implicados y que vendrá a complementar una información hasta ahora sesgada. Información que debería recoger aspectos tales como datos sobre la actividad empresarial que desarrollan, titulaciones o áreas de enseñanza que demandan mayormente, variables o factores socio-demográficos, curriculares y psicosociales que valoran como prioritarios, duración media de la jornada y de las prácticas, número de alumnos solicitados anualmente, porcentajes de contratación entre los becarios en prácticas, competencias adquiridas y valoración general sobre estos programas.

Junto a esta deficiencia, aparece también la necesidad de incorporar en futuras investigaciones la inclusión de grupos de control con los que se puedan establecer comparaciones en aspectos relacionados con las trayectorias académicas y profesionales, búsqueda de empleo, así como en los niveles de estrés y ansiedad experimentados. Sólo de esta forma conseguiremos abordar el tema de las prácticas en empresa con mayores garantías de generalización al contexto de otros programas de prácticas.

Además, las prácticas en empresa han encontrado numerosos problemas y dificultades que han ido surgiendo a medida que estos programas se han venido implantando. Dificultades que requieren de una actuación conjunta de cada uno de los estamentos implicados y que podrían

quedar solventados poniendo en marcha las una serie de actuaciones. Básicamente, entre los *aspectos a mejorar* se encontrarían:

- la modificación del Real Decreto, para que recoja la posibilidad de incorporar como alumnos de prácticas a los alumnos de 3<sup>er</sup> Ciclo,
- el establecimiento de una cuantía económica obligatoria que cubra unos gastos mínimos,
- la posibilidad de que el alumno que desarrolle su actividad en las entidades determine él mismo el horario y régimen que mejor le convenga, aunque bajo la supervisión del tutor que, dentro de la empresa, velará por su formación,
- la presencia obligatoria de la figura del tutor en la Universidad para que resuelva cuantos problemas puedan surgir,
- la regularización de la figura del tutor en la empresa a través de medidas innovadoras (como por ejemplo la de “profesor honorífico”) que supervise las tareas desarrolladas por el alumno en prácticas,
- el conocimiento de todos los términos de los convenios firmados entre la universidad y la empresa por parte de todos los agentes implicados,
- el diseño de un plan de trabajo de prácticas previo a la incorporación de los alumnos.
- El establecimiento de una *ratio* o número máximo de becarios por empresa, en función del número de trabajadores de ésta o del número de becarios que incorpora al año.
- La posibilidad de un seguimiento más personalizado de los participantes a lo largo del período de prácticas y una vez finalizado el mismo en su transición hacia la inserción profesional.

- El establecimiento de un sistema de control y penalización sobre aquellas entidades que infringen sistemáticamente los contenidos de los convenios.

## **8. BIBLIOGRAFÍA**

- Abranson, L.Y., Seligman, M.E.P. y Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Adams, J. y Hopson, B. (Eds.) (1977). *Transition: Understanding and managing personal change*. Montclair, NJ: Allenhold & Osmund.
- Alba Ramírez, A. (1993). Mismatch in the Spanish Labour Market, Overeducation? *Journal Human Resources*, 2, 259-278.
- Albarracín, J. (1991). Composición y duración del desempleo. En S. Bentonilla y L. Toharia (comp.), *Estudios de Economía del Trabajo en España: el problema del paro* (pp. 143-170). Madrid: Ministerio de Trabajo y S.S.
- Álex, L. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación. *Formación Profesional*, 2, 23-27.
- Alfano, A.M. (1973). A scale to measure attitudes toward working. *Journal of Vocational Behavior*, 33, 329-333.
- Álvaro, J.L. (1992). *Desempleo y bienestar psicológico*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Amundson, N.E. y Borgen, W.A. (1982). The dynamics of unemployment: Job loss and job search. *The Personnel of Guidance Journal*, 66, 562-564.
- Aranguren, J.L. (1985). La juventud Europea través de cuarenta años. *Papers*, 25, 19-22.
- Arnold, J. (1989). Career decidedness and psychological well-being: A two cohort longitudinal study of undergraduate. *The British Psychological Society*, 62, 163-176.
- Arrow, K.J. (1991). La educación superior como filtro. *Economía y Sociedad*, 8, 143-161.

- Atkins, C.P. y Kent, R.L. (1988). What do recruiters consider important during the campus interview? *Journal of Employment Counselling*, 25, 98-103.
- Atkins, C.P. y Kent, R.L. (1989). Attitudes and perceptions of communication in the hiring process. *Journal of Employment Counselling*, 26 (4), 98-103.
- Auberni, S. (Comp.) (1995). La orientación profesional. Barcelona: Institut Municipal d'educació.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1987). Pensamiento y acción. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1990). Percieved self-efficacy in the exercise of personal agency. *Revista Española de Pedagogía*, 187, 397-427. Madrid: CSIC.
- Banks, M.H. (1989). La investigación psicológica sobre el desempleo juvenil. En J.R. Torregrosa, J. Bergere y J.L. Álvaro (Eds.), *Juventud, trabajo y desempleo* (pp. 348-63). Madrid: Ministerio de Trabajo y A.S.
- Baudelot, C. (1987). Los estudiantes, el empleo y la crisis. Madrid: Akal.
- Bernbaun, J. y Cook, M. (1984). Newly-qualified graduate teachers: The search for employment. *Journal of Higher Education*, 8, 32-38.
- Betz, N.E. y Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counselling Psychology*, 28, 399-410.
- Betz, N.E. y Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy Expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behaviour*, 23, 329-345.

- Bhaerman, R. y Spill, R. (1988). A dialogue on Employability Skills: How Can They be Taught? *Journal of Career Development*, 15,(1), 41-52.
- Blanch, J.M., acebillo, P.M. y Saleras, M. (1987). Psychosocial factors of employability. En II Congress of the Psychology o Work and Organisation. Cambridge.
- Blanch, J. M. (1990). Del viejo al nuevo paro. Barcelona: PPU.
- Blau, P.M. y Duncan, O.D. (1967) The amarican occupational structure. New York: Jhon Wiley & Sons.
- Blustein, D.L. (1988). The relationship between motivational processes and career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 340-357.
- Blustein, D.L y Phillips, S.D. (1988). Individual and contextual factors in career exploration to practise. *Journal of Vocational Behavior*, 33, 203-216.
- Blustein, D.L y Phillips, S.D. (1988). Individual and contextual factors in career exploration to practise. *Journal of Vocational Behavior*, 33, 203-216.
- Blustein, D.L. (1989). The role of goal instability and career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 194- 203.
- Blustein, D.L. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practise. *The Career Development Quaterly*, 41, 174-184.
- Borgen, F.H., Hatch, W. y Amundson, N.E. (1990). The Experience of unemployment for university graduates: An Exploratory study. *Journal of Employment Counselling*, 27, 104-112.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1983). El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista. *Educación y Sociedad*, 1, 197-206. Madrid: Alianza.

- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). La instrucción escolar en la América capitalista. Madrid: Akal.
- Braverman, H. (1974). Trabajo y fuerza de trabajo. En L. Toharia (Comp.), *El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones* (pp. 129-139). Madrid: Alianza Editorial.
- Brennan, J. y McGreevor, Ph. (1987). CNAAs graduates: Their employment and their experiences after leaving college. Londres: CNAAs.
- Brown, A. y Webb, J. (1990). The higher education route to the labour market for mature students. *British Journal of Education and Work*, 4 (1), 5-21.
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, CIS, 75, 295-316.
- Castells, M. (1987). La estructura social de la era de la información. La sociedad red. Conferencia de apertura del II Foro sobre Tendencias Sociales celebrado en la UNED, Madrid: 22, 23 24 de octubre de 1997.
- Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24 (4), 385-396.
- COIE (Centro de Orientación e Información al Empleo) (1997). La tendencia de la oferta de empleo en las empresas de Granada. Una aproximación a las creencias formativas de la población activa universitaria y las posibilidades latentes de creación de empleo en la provincia. Vicerrectorado de Estudiantes. Universidad de Granada: inédito.

- COIE (Centro de Orientación e Información Profesional) (1988). Estudio sobre la inserción laboral de los titulados universitarios de la Universidad de Granada. Vicerrectorado de Estudiantes. Universidad de Granada: inédito.
- Collins (1979). *The credential society: historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Collins, R. (1986). Las teorías funcionalistas y conflictual de la estratificación educativa. *Educación y Sociedad*, 5, 125-198. Madrid: Akal.
- Consejo de Universidades (1988). Las situaciones y perfil del desempleo y subempleo de los titulados universitarios en España. Madrid: MEC.
- Consejo de Universidades (1989). El stock de titulados universitarios y su relación con el mercado de trabajo: 1976-1986. Madrid: MEC.
- Davis, J. (1990). *Youth and the condition of Britain. Images of adolescent conflict*. London: The Athlone Press.
- Daws, D.D. (1981). The socialization/opportunity-structure theory of the occupational location of school leavers: A critical appraisal. En A.G. Watts, D.E. Super y J.M. Kidd. (Eds.), *Career development in Britain* (pp. 246-278). Cambridge: Hobsons Press.
- De la Torre, I. Y López Quero, M. (1992). La inserción laboral de los titulados y tituladas superiores: encuesta de opinión a los empresarios de la comunidad de Madrid. Madrid: COIES de la U. Politécnica y de la U. Autónoma de Madrid y Dirección General de la Mujer de la Comunidad de Madrid.
- Delgado, J.T. (1999). ¿Romperá la Mujer el Techo de Cristal? *Su Dinero*, 162.

- Doeringer, P. y Piore, M. (1983). El paro y el Mercado de trabajo: En L. Toharia (comp.), *El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones* (307-339). Madrid: Alianza.
- Duncan, O.D., Featherman, D.L. y Duncan, B. (1972). Socioeconomic Background and *Achievement*. Nueva York: Seminar Press.
- Ellis, R.A. y Taylor, M.S. (1983). Role of self-esteem within the job search process. *Journal of Applied Psychology*, 68, 632-640.
- Edwards, R. (1979). Conflicto y control en el lugar de trabajo. En L. Toharia (Comp.), *El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones* (pp.141-155).Madrid: Alianza Editorial.
- Feather, N.T. y Davenport, P.R. (1981). Unemployment and depressive affect: A motivational And attributional analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41 (3), 422-436.
- Feather, N.T. y O'Brien, G. (1986). A longitudinal study of the effects of employment on school-leavers. *Journal of Occupational Psychology*, 59, 121-144.
- Festinger, L. (1957/1975). Teoría de la disonancia cognitiva. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Fernández-Abascal, H. (coord.) (1998). Condiciones y oportunidades de empleo de los jóvenes de Palencia. Escuela Universitaria de Relaciones Laborales. Palencia.
- Figuera, P. (1994). La inserción socio-profesional del universitario. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona: inédita.
- Figuera, P. (1996). La inserción del universitario en el mercado de trabajo. Barcelona: EUB.
- Foqua, D.R., Newman, J.L. y Seaworth, T.B. (1988). Relating state and trait anxiety to different components of career indecision. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 154-158.

- Freeman, C. y Soete, L. (1996). Cambio tecnológico y empleo. Fundación Universidad-Empresa, Madrid.
- Fryer, D. y Payne, R. (1984). Proactive behaviour in unemployment: findings and implications. *Leisure Studies*, 3, 273-295.
- Fryer, D. y Payne, R. (1986). Being unemployed: A review of the literature of the psychological experience of unemployment. En C.L. Cooper y I. Robertson (Eds.) *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. Chichester. John Wiley and Sons.
- Fryer, D. (1986). Employment deprivation and personal agency during unemployment: A critical discussion of Jahoda's explanation of the psychological effects of unemployment. *Social Behaviour*, 1, 3-23.
- Funes, J. (1989). Arribar a ser adult... amb feina. *Perspectiva escolar*, 137, 8-11.
- García, C. y Malo, M.A. (1994). Desajuste educativo y movilidad laboral en España, manuscrito. Universidad de Alcalá de Henares.
- García, I. (1998). Recursos formativos e inserción laboral de jóvenes. Madrid: CIS.
- García, J. (2000). Par una buena práctica de las prácticas en empresa. En M.J. Manrique, R. Méndez y M.S. Pastor (coord.), *Guía de las empresas que ofrecen empleo 2000 (337-344)*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- García, J.M.A. (1985). Alteraciones psicológicas determinadas por el desempleo. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- García, J.M.A. y Rodríguez, A. (1983). Efectos psicosociales del desempleo en titulados superiores. En actas del III Encuentro Nacional de Psicología Social (pp. 253-260). Las Palmas.

- García, J.M.A. (1986). Efectos psicosociales relacionados con la duración del desempleo. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41, 975-1002.
- García, J.M.A., Pérez Meléndez, C. Y Rodríguez, A. (1988). Aproximación al fenómeno del paro: un modelo explicativo. *Revisa de Investigaciones Sociológicas*, 41, 177-187.
- García, J.M. y Gutierrez, R. (1996). Inserción laboral y Desigualdad en el mercado de trabajo: cuestiones teóricas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 269-293. Madrid: CIS.
- García de Cortazar, M.L. (1978). Educación superior y empleo en España. Madrid: Ministerio de Trabajo y S.S.
- García de Cortazar, M.L. (1988). La demanda actual de carreras universitarias: tendencias y distorsiones. En *Enseñanza universitaria y mercado de trabajo: el primer empleo de los titulados universitarios (72-75)*. Madrid: Fundación Universidad y Empresa.
- García, Y. (1993). Desempleo: alteraciones psicológicas. Valencia: Promolibro.
- Garrido, A. (1992). Consecuencias psicosociales de las transiciones de los jóvenes a la vida activa. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- González, J.M. (1998). Las actitudes de los jóvenes universitarios hacia las nuevas demandas del mercado laboral. Tesis Doctoral. Universidad de Granada: inédita.
- Gintis, H. (1976). La naturaleza del intercambio laboral y la teoría de la producción capitalista. En L. Toharia (Comp.), *El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones* (pp. 157-191). Madrid: Alianza Editorial.

- Halaby, C. (1988). Action and Information in the Job Mobility Process: The Search Decision. *American Sociological Review*, 53, 9-25.
- Healy, C.C. y Mourton, D.L. (1987). Career exploration, college jobs and GPA. *Journal of College Student Personnel*, 28, 27-34.
- Healy, C.C. (1991). Exploring a path linking anxiety, career maturity, grade point average, and life satisfaction in a community college population. *Journal of College Student Development*, 32, 207-211.
- Heider, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. Nueva York: Wiley.
- Herrera, E. y Rodríguez, M.J. (1990). Autoeficacia y educación. *Studia Pedagógica*, 22, 15-28.
- Herrera, M. (1997). ¿Cómo funcionan las organizaciones del tercer sector?, análisis de la estructura y de las dinámicas educativas. *Gestión y análisis de políticas públicas, INAP*, 9, 69-94.
- Herriot, P. (1988). Graduate recruitment: Psychological contracts and the balance of power. *British Journal of Guidance and Counselling*, 163 (3), 229-241.
- Heppner, P.P. (1987). Broadening the conceptualisation of problem solving withing career planning. *Journal of Career Development*, 14, 3-7.
- Heppner, P.P. y Coock, S. W. (1991). An investigation of coping styles and gender differences with farmer in career transition. *Journal of Counselling Psychology*, 38 (2), 167-174.
- Homs, O. (1988). La inserció profesional dels titulats de la Universitat de Barcelona (una aproximació a la demanda de titulats universitaris). Universitat de Barcelona (paper).
- Homs, O. (1991a). La inserción profesional de titulados universitarios. *Boletín de Información Universitaria*, Mayo (nonográfico).

- Homs, O. (1991b). La inserció professional dels titulats de la Universitat de Barcelona. Barcelona: CIREM.
- Hopson, B. (1981). Respose to the papers by Schlossberg, Brammer and Abrego. *The Counselling Psychologist*, 9, 6-14.
- Infestas, A., García del Dujo, A. y Herrero, S. (1985). Universidad y empleo: relaciones entre el subsistema educativo superior y el subsistema económico en el distrito universitario de Salamanca. Universidad de Salamanca: ICE.
- Instituto Nacional de Empleo, INEM (2000). Impacto de Políticas Activas de Empleo en los Universitarios. Servicio de Observatorio Ocupacional. Madrid: MJE Printing.
- Jahoda, M. (1979). The impact of unemployment in the 1930's and the 1970's. *Bulletin of the British Psychological Society*, 32, 309-314.
- Jahoda, M. (1987). Empleo y desempleo: Un análisis socio- psicológico. Madrid: Morata.
- Jones, L.P. (1989). A typology of adaptations to unemployment. *Journal of Employment Counselling*, 26, 50-59.
- Jordaan, J.P. (1963). Exploration behavior: The formation of self and occupational concepts. En D.E. Super (Ed.), *Career development: Self-concept theory* (pp. 42-78). New York: College Entrance Examination Board.
- Jovanovic, B. (1979a). Job Matching and the theory of Turnover. *Journal of Political Economy*, 5 (87), 979-989.
- Jóver, D. y Márquez, (1988). Formación, inserción y empleo juvenil. Madrid: Ed. Popular.
- Jhonson, W.R. (1978). A theory of job shopping. *Quarterly Journal of Economics*, 92, 61-277.

- Kinicki, A.J. y Latact, J.C. (1990). Explication of the construct of coping with involuntary job loss. *Journal of Vocational Behavior*, 36,(3), 339-360.
- Lazarus, R.S. (1981). The stress and coping paradigm. En C. Eisdorfer, D. Cohen, A. Keinman y M. Maxin (Eds.), *Models for clinical psychopathology*. Nueva York: Spectrum.
- Lazarus, R.S. y Folkman S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Martínez Roca,
- Leana, C. y Feldman, D.C. (1988). Individual reactions to job loss: Perceptions, reactions and coping behaviors. *Journal of Management*, 14, 375-389.
- Leana, C. y Feldman, D.C. (1991). Gender differences in responses to unemployment. *Journal of Vocational Behavior*, 38 (1), 65-77.
- Lent, R.W. y Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-381.
- Littlepage, G., Perry, S. y Hodge, H. (1990). Career experiences of Bachelor's Degree recipients: Comparison of psychology and other majors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 149-160.
- López Feal, R. (1991). Situación laboral dels licenciats en Filologia Catalana que han cursat estudis als centres universitaris de Catalunya. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (paper).
- Martínez, A.C., Sedlacek, W.E. y Bachhuber, T.D. (1985a). Male and female college graduates-7 months later. *The Vocational Guidance Quaterly*, diciembre, 77-84.
- Martínez, A.M. y Valero, F.J. (1998). Evaluación del Impacto de las Prácticas en Empresas. Vicerrectorado de Fomento y Relaciones Universidad-Empresa. Universidad de Granada: inédito.

- Martínez, R. (2002). La inserción laboral de los universitarios. Evaluación de las prácticas en empresas en la Universidad de Granada. Editorial Universidad de Granada.
- Masjuan, J.M., Ajenjo, M., Vivas, J. y Zaldívar, M. (1990). Estudi dels itineraris d'ocupació i formació dels nous titulats universitaris (Pret, Económoques, Empresarials y Esade). ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona i Departemanent d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Masjuan, J.M., Zaldívar y M. Vivas, J. (1992). Estudi dels itineraris d'ocupació i formació dels nous titulats universitaris (quínica, IQS, ETS, Psicologia i Ciències de la informació). ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona i Departemanent d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Masjuan, J.M. (1996). La inserció professional dels nous titulats universitaris. ICE-UAB. Barcelona.
- Meliá, J.L. (1988). El conflicto y la ambigüedad de rol en las organizaciones: un estudio de variables moduladoras. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia: inédita.
- Molero, J., Buesa, M. Y Fernández, J. (1990). Requerimientos de formación en puestos de trabajo vinculados al uso o generación de tecnologías innovadoras. *Revista de Educación*, 293, 123-150.
- Moncada, A. (1987). El proceso de transformación de las actitudes de la juventud ante el trabajo. En M. Vallés, A. Moncada y M. Callejo, *La juventud ante el trabajo. Nuevas Actitudes en los 80* (pp. 49-80). Madrid: Ed. Popular.
- Montané, J. (1987) . Los niveles de autoestima real determinan los niveles de autoestima ideal: un nuevo enfoque en la orientación de los niveles de aspiración. Investigación realizada para el concurso de

- méritos a la Cátedra de Orientación Educativa de la Universidad Autónoma de Barcelona: inédita.
- Montané, J. (1990). La orientación ocupacional: enfoques y técnicas. En actas de las VI Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y profesional. Canarias, 29 de octubre-3 noviembre de 1990.
- Montané, J., Jarrito, M., Martínez, M. y Marsol, L. (1992). Los procesos de inserción y la influencia del programa PIBE. Documento policopiado. Universitat Autònoma de Barcelona/INEM.
- Montané, J. (1993). Orientación Ocupacional. Barcelona: CEAC.
- Montoro, R. (1983). Universidad y paro: reflexiones críticas sobre el desempleo de los licenciados universitarios. *REIS*, 24. 88-11.
- Myers, J.E. y Blake, R.M. (1984). Employment of gerontological counselling graduates: A follow-up study. *The Personnel and Guidance Journal*, 62, 333-335.
- Navarro, J. (Dir.) (1989). Las situaciones y el perfil de desempleo y subempleo de los titulados universitarios. Madrid: Consejo de Universidades.
- O'Brien, G.E. y Kabanoff, B. (1979). Comparison of unemployed and employed workers on work values, locus of control and health variables. *Australian Psychologist*, 14, 2, 143-154.
- O'Brien, G.E. (1986). Psychology of work and Unemployment. Chichester: John Willey.
- Osterman, P. (1983). La estructura del mercado de trabajo de los hombres jóvenes. En M. Piore (comp..) *Paro e inflación: perspectivas institucionales y estructurales* (pp. 246-260). Madrid: Alianza Editorial.

- Peiró, J.M. (1989). Desempleo juvenil y socialización para el trabajo. En J.R. Torregrosa, J. Bergere y J.L. Álvaro (Eds.), *Juventud, trabajo y desempleo* (pp. 161-178). Madrid: Ministerio de Trabajo y A.S.
- Pérez, A., Alfaro, I., Barberá, M.A., Ramírez, L. (1994). El prácticum de “orientación educativa”: evolución de un programa de formación e inserción laboral. *Desarrollo de la carrera: modelos y programas actuales*, 360-371. Valencia: AEOEP.
- Pérez, N. (1992). Parados de larga duración: análisis de perfiles. En actas del V Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional. AEOEP. Tenerife, 13-16 de mayo.
- Pereira, M. (1992). La intervención educativa para el desarrollo de la carrera. Análisis de las necesidades de desarrollo para la carrera de los estudiantes al finalizar la educación secundaria. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo: inédita.
- Phillips, C. (1987). The mature graduate labour market. *Employment Gazette*, junio, 285-290.
- Piore, M.J. (1983a). Notas para una teoría de la estratificación del mercado de trabajo. En L. Toharia (Comp.), *El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones* (pp. 193-221). Madrid: Alianza Editorial.
- Planas, J., Casals, J. y Brullet, C. (1991). Itinerarios de inserción profesional y social de los hombres y mujeres de 31 años. ICE-UAB e Instituto de la Mujer-Ministerio de Asuntos Sociales.
- Pulido, A. (1997). El big bang económico. El futuro del empleo y las pensiones. Madrid: Pirámide.
- Ralston, S.M. y Yoder, D.D. (1989). Effect of a referent's status on the evaluation of job applicants. *Journal of Employment Counselling*, 26, 84-93.
- Requena, F. (1991). Redes sociales y mercado de trabajo. Madrid: CIS.

- Reynolds, S. Y Gilbert, P. (1991). Psychological impact of unemployment: Interactive effects of vulnerability and protective factors on depression. *Journal of Counselling Psychology*, 38 (1), 76-84.
- Richmond, J. y Benton, S. (1988). Student affairs graduates: Anticipated and actual placement: A longitudinal study of graduate student's and new professional experiences. *Journal of College Student Development*, 32, 8-16.
- Richmond, J. y Sherman, K.J. (1991). Student development, preparation and placement: a longitudinal study of graduate student's and new professionals experiences. *Journal of College Student Development*, 32, 8-16.
- Rifkin, J. (1996). El fin del trabajo. Barcelona: Paídos.
- Riley, J.G. (1976). Information Screening and Human Capital. *American Economic Review*, 2 (66), 254-260.
- Ripoll, P., Rodríguez, I. Y Peiró, J.M. (1996). Desempleo. En J.M. Peiró y F. Prieto (Eds). *Tratado de psicología del trabajo, Vol II (225-247)*, Madrid: Síntesis.
- Roberts, K. (1968). The entry into employment: An approach towards a general theory. *Sociological Review*, 16.
- Roberts, K. (1977). The social conditions, consequences and limitations of careers guidance. *British Journal of Guidance and Counseling*, 5 (1), 1-9.
- Roberts, K. (1981). The sociology of work entry and occupational choice. En A.G. Watts, D.E Super y J.M. Kidd (Eds.), *Career development in Britain* (pp. 279-299). Cambridge: Hobsons Press.
- Roberts, K. (1984). School leavers and their prospects: Youth labor market in the 1980s. Milton Keynes: Open University Press.

- Roberts, K. (1988). El acceso de los jóvenes al mercado de trabajo y la orientación vocacional: lo que está en juego. *Perspectivas*, 68, 521-534.
- Rodríguez, A. y García, A. (1989). Personalidad, valores y expectativas en jóvenes titulados en paro. En J.R. Torregrosa, J. Bergere y J.L. Álvaro (Eds.), *Juventud, trabajo y desempleo* (pp. 191-204). Madrid: Ministerio de Trabajo y A.S.
- Rosenbaum, J.E. y Kariya, T. (1991). Do school achievements affect the early jobs of high school graduates in the United States and Japan? *Sociology of Education*, 64, 78-95.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80.
- Rubio, S. (2001). Las becas para estudiantes como instrumento activo de selección de personal. *Capital Humano*, 142, 52-58.
- Ruiz de Olabuenaga, J.I. (1988). El mercado laboral: el caso universitario vasco. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salanova, M., Hontangas, P.M. y Peiró, J.M. (1996). Motivación laboral. En J.M. Peiró y F. Prieto (Eds), *Tratado de psicología del trabajo, Vol I* (215-219). Madrid: Síntesis.
- Samuelson, P.A. y Nordhaus, W.D. (1988). Economía. USA: McGraw-Hill.
- Sánchez, M., Peraita, C. Y Hugert, A. (1995). Análisis estructural de la movilidad ocupacional en España. Comunicación presentada en las I Jornadas de Economía Laboral. Universidad de Alcalá de Henares 7, 8 y 9 de junio de 1995.
- Schlossberg, N.K. (1981). A model for analysing human adaptation to transitions. *The Counselling Psychologist*, 9, 2-18.
- Schlossberg, N.K. (1984). Counselling adults in transition: Linking practice with theory. Nueva York: Springer Publishing Company.

- Schlossberg, N.K. (1989). *Overwhelmed: coping with life's ups and downs*. Lexington: Lexington books.
- Seligman, M.E.P. (1975/1981). *Indefensión*. Madrid: Debate.
- Sewell, W., Haller, A.O. y Portes, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, 8 (34), 82-92.
- Sicherman, N. y Galor, O. (1990). A Theory of Career Mobility. *Journal of Labor Economics*, 98, 162-192.
- Slocum, W. (1966). *Occupational Careers: A Sociological Perspective*. Chicago: Aldine.
- SOOP (Servicio de Orientación y Planificación Profesional) (1996). *Estudio de inserción laboral de los titulados de la Universidad Carlos III de Madrid*. Fundación Universidad Carlos III. Madrid.
- Spence, M. (1991). Indicadores del Mercado de trabajo. *Educación y sociedad*, 8, 123.
- Spilerman, S. (1977). Carcers, labor market structure and socioeconomic achievement. *American Journal of Sociology*, 3, 551-593.
- Spill, R. (1986). *A systems approach to youth employment competences*. Washington DC: Employment and Training Administration.
- Steffy, B.D., Shaw, K.N. y Noe, A.W. (1989). Antecedents and consequences of job search behaviors. *Journal of Vocational Behavior*, 35 (3), 254-269.
- Stumpf, S.A., Colarelli, S.M. y Hartman, K. (1983). The impact of career exploration and interview readiness on interview performance and outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 24, 221-235.
- Stumpf, S.A., Astin, E.J. y Hartman, K. (1984). The impact of career exploration and interview readiness on interview performance and outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 24, 221-235.

- Stumpf, S.A. y Lockart, M.C. (1987). Career Exploration: Work-rol salience, work preferences, belief and behaviour. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 258-269.
- Subirats, M. (1981). El empleo de los licenciados. Barcelona: Fontanella.
- Super, D.E. (1981). Approaches to occupational choice and career development. En A.G.Watts, D.E Super y J.M. Kidd (Eds.), *Career development in Britain* (pp. 7-51). Cambridge: Hobsons Press.
- Super, D.E. (1991). Models of career development. Historical and current perspectives. Ponencia presentada al Congreso of International Association for Educational and Vocational Guidance. Lisboa, septiembre de 1991.
- Super, D.E., Osborne, W.L., Walsh, D.J., Brown, S.D. y Niles, S.G. (1992). Development career assessment and counselling: The C-DAC model. *Journal of Counselling and Development*, 17(1), 78-40.
- Tarsh, J. (1989). New graduate destinations by age on graduation. *Employment Gazette*, noviembre, 581-598.
- Taylor, M.S. (1985). The roles of occupational knowledge and vocational self-concept crystallization in students school-to-work transition. *Journal of Counselling Psychology*, 32 (4), 539-550.
- Tazelaar, F. (1989). Ética del trabajo, desempleo juvenil e incongruencia mental. En J.R. Torregrosa, J. Bergere y J.L. Álvaro (Eds.), *Juventud, trabajo y desempleo* (pp. 434-455).
- Tiffany, D.W., Cowan, J.R. y Tiffany, P.M. (1970). The unemployed: a social-psychological portrait. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall.
- Toharia, L. (Comp.) (1983). El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones. Madrid: Alianza Editorial.
- Thurrow, L.C. (1983). Educación e igualdad económica. *Educación y sociedad*, 2, 159-171. Madrid: Akal.

- Trujillo, H.M. (2001). Motivación y factores asociados como inoculadores contra el estrés. Proyecto de investigación presentado al Ministerio de Defensa (MADOC). Trabajo inédito.
- Ullah, P., Banks, M. y Warr, P. (1985). Social support, social pressures and psychological distress during unemployment. *Psychological Medicine*, 15, 283-295.
- Valero, F.J. (2001). Evaluación del impacto de las prácticas en empresa: convocatoria 1998/1999. Universidad de Granada. Trabajo inédito.
- Villar, E. (1991). Aprendizaje, motivación y conducta adaptativa: la búsqueda de empleo de los titulados superiores. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona: inédita.
- Vinokur, A. y Caplan, R. (1987). Attitudes and social support: Determinants of job-seeking behavior and well-being among the unemployed. *Journal of Applied Social Psychology*, 17, 1007-10024.
- Viñals, J. (1996). Una perspectiva macroeconómica de la creación de empleo en España. En J. Gual (Comp), *El reto social de crear empleo* (117-149). Madrid: Ariel.
- Warr, P.B. (1983). Work, jobs and unemployment. *Bulletin of the British Psychological Society*, 36, 305-311.
- Wild, B.K. y Kerr, B.A. (1984). Training adolescent job-seekers in persuasion skills. *The Vocational Guidance Quarterly*, septiembre, 63-69.
- Winefield, A.H. y Tiggeman, M. (1989). Job loss vs. failure to find work as psychological stressors in the young unemployed. *Journal of Occupational Psychology*, 62, 79-85.
- Zárraga, J.L. (1985). La inserción de los jóvenes en la sociedad. Madrid: Instituto de la Juventud.

Zárraga, J.L. (1989) Informe de la juventud en España 88. Madrid. Instituto de la Juventud.

Zimpfer , D.G. y Detrude, J.C. (1990). Folow-up of doctoral graduates in counselling. *Journal of Counselling and Development*, 69, 51-56.



# **10. ANEXOS**

# ANEXO 1

## EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LAS PRÁCTICAS EN EMPRESA

### CUESTIONARIO A ALUMNOS

Este cuestionario forma parte de una investigación para evaluar el desarrollo y contenidos de las prácticas en empresas de la Universidad de Granada. Para ello te rogamos que contestes a todos y cada uno de los ítems que a continuación se aparecen. Elige la alternativa que consideres más adecuada en el caso de los ítems de elección múltiple (solamente una). En el caso de que te encuentres trabajando llega hasta el final del cuestionario. Aunque aparecen los datos personales como forma de verificación de aquellos alumnos que han realizado las prácticas, **el interés por las respuestas es únicamente estadístico y la información personal es absolutamente confidencial.**

### DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS

**NOMBRE Y APELLIDOS:**

.....

⇒ **EDAD:** ..... ⇒ **SEXO:** .....

⇒ **DOMICILIO:**

.....

⇒ **SITUACIÓN ACADÉMICA (SEÑALA LA CORRECTA):**

**ESTUDIANTE DE** (señala la carrera y último curso matriculado que realizas):

.....

**TITULADO EN** (sólo para aquellos que han finalizado sus estudios):

.....

⇒ **AÑO DE INICIO DE LA CARRERA:** .....

⇒ **AÑO OBTENCIÓN DEL TÍTULO** (sólo para los titulados): .....

⇒ **NOTA MEDIA DURANTE LA CARRERA:** .....

⇒ **¿LLEVAS A CABO OTROS ESTUDIOS?**

**SÍ**

**NO**

**SI CONTESTÓ SÍ, ¿CUÁLES? :**

.....

**P.1.- SEÑALA A TRAVÉS DE CÚAL DE LOS MEDIOS, QUE SE SEÑALAN A CONTINUACIÓN, TE ENTERASTE DE LA POSIBILIDAD DE REALIZAR PRÁCTICAS EN EMPRESAS (selecciona solamente una alternativa):**

- 1.-AMIGOS Y/O CONOCIDOS
- 2.-ANUNCIOS Y/O CARTELES EN PRENSA
- 3.-PROFESORES
- 4.-DIRECTAMENTE EN LA OFICINA
- 5.-OTROS

**P.2.- ¿CUÁNTO TIEMPO ESTUVISTE REALIZANDO LAS PRÁCTICAS?**

- 1.-MENOS DE UN MES
- 2.-ENTRE UN MES Y TRES MESES
- 3.-ENTRE TRES MESES Y SEIS MESES
- 4.-ENTRE SEIS MESES Y NUEVE MESES

**P.4.- NOMBRE DE LA EMPRESA EN LA QUE REALIZASTE LAS PRÁCTICAS:**

.....

**P.5.- INDICA EL NÚMERO DE HORAS DE LAS QUE SE COMPONÍA LA JORNADA:**  
.....HORAS

**P.6.- ¿CONSIDERAS ADECUADO EL NÚMERO DE HORAS DE LAS QUE SE COMPONÍA LA JORNADA?**

- 1.-SÍ
- 2.-NO
- 3.-NS/NC

**P.7.- ¿CONSIDERAS RELACIONADAS LAS ACTIVIDADES REALIZADAS EN LA EMPRESA CON TU FORMACIÓN ACADÉMICA?**

- 1.-SÍ
- 2.-NO
- 3.-NS/NC

**P.8.- ¿QUÉ TAREAS DESARROLLABAS?(selecciona la más representativa)**

- 1.-OPERARIO (NO CUALIFICADO)
- 2.-ADMINISTRATIVO
- 3.-COMERCIAL
- 4.-TÉCNICO
- 5.-DIRECTIVO
- 6.-OTROS

**P.9.- ¿CÓMO FUERON LOS SERVICIOS DE TUTORIZACIÓN QUE RECIBISTE EN LA EMPRESA DURANTE EL PERIODO DE PRÁCTICAS?**

- 1.-MUJMALOS
- 2.-MALOS
- 3.-REGULARES
- 4.-BUENOS
- 5.-MUJBUENOS

**P.10.- ¿DISPONÍAS DEL MATERIAL ADECUADO PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES QUE REALIZABAS?**

- 1.-SÍ
- 2.-NO
- 3.-NSNC

**P.11.- ¿DISPONÍAS DEL ESPACIO SUFICIENTE Y ADECUADO PARA REALIZAR TUS ACTIVIDADES?**

- 1.-SÍ
- 2.-NO
- 3.-NSNC

**P.12.- ¿CÓMO CONSIDERAS LOS SERVICIOS DE ASESORAMIENTO E INFORMACIÓN QUE RECIBISTE DESDE LA OFICINA DE PRÁCTICAS?**

- 1.-MUJMALOS
- 2.-MALOS
- 3.-REGULARES
- 4.-BUENOS
- 5.-MUJBUENOS

**P.13.- UNA VEZ REALIZADAS TUS PRÁCTICAS. ¿CREES QUE ESTABAS SUFICIENTEMENTE PREPARADO PARA INSERTARTE EN EL MERCADO LABORAL?**

- 1.-SÍ
- 2.-NO
- 3.-NSNC

**P.14.- ¿CÚAL DE LAS SIGUIENTES OPCIONES CONSIDERAS FUNDAMENTAL PARA ACCEDER A UNA PROFESIÓN DE ACORDE CON TU TITULACIÓN? (selecciona solamente una alternativa)**

- 1.-EXPERIENCIA LABORAL
- 2.-PRÁCTICAS EN EMPRESAS
- 3.-FORMACIÓN ACADÉMICA
- 4.-FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
- 5.-OTROS
- 6.-NSNC

**P.15.- DESPUÉS DE REALIZAR TUS PRÁCTICAS, ¿TE INSCRIBISTE EN LA AGENCIA DE COLOCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA?**

- 1.-SÍ
- 2.-NO
- 3.-NSNC

**P.16.- ¿OBTUVISTE UN CONTRATO LABORAL UNA VEZ FINALIZADO EL PERÍODO DE PRÁCTICAS?**

- 1.-SÍ
- 2.-NO
- 3.-NSNC

**SI CONTESTÓ SÍ, ¿DÓNDE?**

- 1.-EN LA MISMA EMPRESA
- 2.-EN OTRAS DEL MISMO SECTOR
- 3.-EN EMPRESAS DE DISTINTO SECTOR

**P.17.- ¿ CUANTO TIEMPO TARDASTE EN OBTENER UN CONTRATO LABORAL?**

.....MESES

**P.18.- ¿CÚAL ES TU SITUACIÓN LABORAL ACTUAL? (selecciona sólo la más representativa)**

- 1.- TRABAJO
- 2.- NO TRABAJO, PERO HE TRABAJADO DESPUÉS DE ESTUDIAR
- 3.- ESTOY BUSCANDO TRABAJO
- 4.- NO ESTOY BUSCANDO TRABAJO
- 5.- CONTINUO ESTUDIANDO (sólo formación universitaria)
- 6.- PREPARO OPOSICIONES
- 7.- OTROS

**P.19.- ¿QUÉ OPINIÓN TE MERECE EN GENERAL, LAS PRÁCTICAS?**

- 1.-MUY MALA
- 2.-MALA
- 3.-REGULAR
- 4.-BUENA
- 5.-MUY BUENA

**P.20.- ¿CREES QUE LA REALIZACIÓN LAS PRÁCTICAS DAN RESPUESTA A TUS EXPECTATIVAS INICIALES?**

- 1.-SÍ
- 2.-NO
- 3.-NSNC

**PASA A LA PÁGINA SIGUIENTE**

## **SÓLO PARA AQUELLOS QUE HAN ENCONTRADO TRABAJO**

**P.21.- ¿CREES QUE TU TRABAJO EXIGE TENER ESTUDIOS UNIVERSITARIOS?**

- 1.-SÍ
- 2.-NO
- 3.-NS/NC

**P.22.- ¿QUÉ TIPO DE CONTRATO POSEES?**

- 1.-INDEFINIDO
- 2.-TEMPORAL (por obra y servicio, eventual por circunstancias de la producción o interinidad,...)
- 3.-EN PRÁCTICAS
- 4.-AUTÓNOMO (Mercantil)
- 5.-NS/NC

**P.23.- SI CONTESTASTE 2 Ó 3, ¿CÚAL ES SU DURACIÓN? ..... MESES.**

**P.24.- ¿QUÉ PUESTO OCUPAS?**

- 1.-OPERARIO (NO CUALIFICADO)
- 2.-ADMINISTRATIVO
- 3.-COMERCIAL
- 4.-TÉCNICO
- 5.-DIRECTIVO
- 6.-OTROS

**P.25.- ¿CÚAL ES TU SALARIO MENSUAL?**

- 1.-MENOS DE 70.000 PTAS/MES
- 2.-DE 70.000 A 100.000 PTAS/MES
- 2.-DE 100.000 A 150.000 PTAS/MES
- 3.-DE 150.000 A 200.000 PTAS/MES
- 4.-DE 200.000 A 300.000 PTAS/MES
- 6.-MÁS DE 300.000 PTAS/MES

**P.26.- ¿CÚAL ES EL TAMAÑO DE LA EMPRESA?**

- 1.- MENOS DE 50 EMPLEADOS
- 2.- DE 50 A 250 EMPLEADOS
- 3.- MÁS DE 250 EMPLEADOS

**P.27.- ¿QUÉ CARÁCTER TIENE?**

- 1.- PRIVADA MULTINACIONAL
- 2.- PRIVADA NACIONAL
- 3.- PÚBLICA

**P.28.- ¿A TRAVÉS DE QUÉ MEDIO CONSIGUISTE EL TRABAJO?**

- 1.- INEM
- 2.- RESPUESTA A ANUNCIOS EN PERIÓDICOS
- 3.- MEDIANTE FAMILIARES Y/O AMIGOS
- 4.- AUTOCANDIDATURA
- 5.- BOLSA DE TRABAJO PÚBLICA (Educación Justicia, Sanidad, etc, ... )
- 7.- AGENCIA DE COLOCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD
- 8.- AUTOEMPLEO
- 9.- EMPRESAS DE TRABAJO TEMPORAL
- 10.- OTROS

**P.29.- ¿SE HAN VALORADO LAS PRÁCTICAS PARA ENCONTRAR EL EMPLEO?**

- 1.- SÍ
- 2.- NO
- 3.- NS/NC

**FIN DEL CUESTIONARIO**



# **ANEXO 2**

Las preguntas de esta escala se refieren a los sentimientos y pensamientos que has tenido en este último mes. Indica con qué frecuencia te has sentido o has pensado de determinada manera. Si bien algunas preguntas pueden parecer similares, esto no es así, por lo que mejor es tratar cada pregunta de manera independiente del resto. La mejor manera de contestar las preguntas es hacerlo relativamente rápido, indicando la alternativa más razonable y no tanto el número exacto de veces que te has sentido de una manera particular.

Responde cada pregunta, rodeándola con un círculo, con una de las siguientes alternativas:

0. Nunca
1. Casi nunca
2. A veces
3. Frecuentemente
4. Muy frecuentemente

	Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuente	Muy Frecuente
1.- En el último mes, ¿con qué frecuencia te has sentido agobiado por algo que ha sucedido inesperadamente?	0	1	2	3	4
2.- En el último mes, ¿con qué frecuencia te has sentido incapaz de controlar las cosas importantes de tu vida?	0	1	2	3	4
3.- En el último mes, ¿con qué frecuencia te has sentido ansioso/a?	0	1	2	3	4
4.- En el último mes, ¿con qué frecuencia has afrontado exitosamente las preocupaciones diarias?	0	1	2	3	4
5.- En el último mes, ¿con qué frecuencia has sentido que has afrontado con éxito los cambios importantes de tu vida?	0	1	2	3	4
6.- En el último mes, ¿con qué frecuencia te has sentido confiado/a de tu capacidad para manejar tus problemas personales?	0	1	2	3	4
7.- En el último mes, ¿con qué frecuencia has sentido que las cosas van por buen camino?	0	1	2	3	4
8.- En el último mes, ¿con qué frecuencia has sentido que no puedes sobrellevar todas las cosas que debes hacer?	0	1	2	3	4
9.- En el último mes, ¿con qué frecuencia has sido capaz de controlar las irritaciones cotidianas?	0	1	2	3	4
10.- En el último mes, ¿con qué frecuencia has sentido que estás en tu mejor momento?	0	1	2	3	4
11.- En el último mes, ¿con qué frecuencia has sentido enfadado ante sucesos que escapan a tu control?	0	1	2	3	4
12.- En el último mes, ¿con qué frecuencia has pensado que es necesario “tirar hacia delante”?	0	1	2	3	4
13.- En el último mes, ¿con qué frecuencia has sido capaz de controlar la forma en que usas tu tiempo?	0	1	2	3	4
14.- En el último mes, ¿con qué frecuencia has sentido que las dificultades de acumulan de tal manera que no consigues superarlas?	0	1	2	3	4

