

DESARROLLO DE LA EMPLEABILIDAD Y GESTIÓN PERSONAL DE LA CARRERA DE GRADUADOS EN PEDAGOGÍA

EMPLOYABILITY AND CAREER MANAGEMENT OF GRADUATES IN PEDAGOGY

Juan Llanes Ordóñez¹
Pilar Figuera Gazo²
Mercedes Torrado Fonseca³
Universidad de Barcelona, España

RESUMEN

El discurso de empleabilidad es el eje del nuevo modelo formativo de la educación superior, en que las competencias de gestión de la carrera se consideran parte constitutiva. Este estudio forma parte de una investigación, más amplia, sobre la inserción profesional y la gestión de la carrera de los graduados en Pedagogía. El artículo presenta los resultados de un estudio cualitativo cuyo objetivo principal es profundizar en el conocimiento de las trayectorias del profesional de la pedagogía, así como en sus ámbitos de actuación, con la finalidad de identificar los elementos que participan en la gestión de la carrera para el desarrollo de la empleabilidad. Se han realizado 26 entrevistas semiestructuradas, a profesionales del campo de la pedagogía, en

¹ *Correspondencia:* Juan Llanes. Passeig de la Vall d'Hebron, 171, edifici llevant (despacho 211). C.P. 08035. Barcelona, España. Correo-e: juanllanes@ub.edu

² *Correspondencia:* Pilar Figuera. Passeig de la Vall d'Hebron, 171, edifici llevant. C.P. 08035. Barcelona, España. Correo-e: pfiguera@ub.edu

³ *Correspondencia:* Mercedes Torrado. Passeig de la Vall d'Hebron, 171, edifici llevant. C.P. 08035. Barcelona, España. Correo-e: mercedestorrado@ub.edu

relación a sus experiencias en el momento de transitar al mercado de trabajo y a su trayectoria profesional posterior. Los resultados muestran la relevancia de las competencias de gestión de la carrera en la construcción y en la trayectoria profesional. A modo de conclusión, se reflexiona acerca de la importancia de incluir en la formación universitaria el trabajo a partir de modelos de gestión de la carrera para contribuir a la empleabilidad.

Palabras clave: Empleabilidad, Pedagogía, Orientación profesional, Universidad e Investigación cualitativa.

ABSTRACT

The discourse of employability is the central axis of the new training model of higher education in which the skills of career management are considered constituent part. This study is part of a broader research, on employability and career management of graduates in Pedagogy. The article presents the results of a qualitative study whose main objective is to deepen the knowledge of the paths and career management processes of professionals in pedagogy, as well as their fields of action. 26 semi-structured interviews have been conducted with professionals in the field of pedagogy, in relation to their experiences at the time of moving into the labour market and to their later career paths. The results show the relevance of the skills of career management in its construction and professional path. In conclusion, we reflect on the importance of including in university training the work from models of career management to contribute to employability.

Key Words: Employability, Pedagogy, Professional Guidance, University and Qualitative research.

Introducción

La promoción de la empleabilidad es un eje prioritario del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuando aconseja la necesaria armonía entre formación universitaria y capacidad de respuesta y adaptación a un mundo laboral en continuo cambio (Figuera, Raitz y Llanes, 2013; Rodríguez, Prades, Bernáldez y Sánchez, 2010; Suárez, 2014). La cumbre de Lisboa (2000) deja clara la postura del Consejo Europeo al establecer que la promoción de la empleabilidad es requisito para construir una sociedad basada en el conocimiento, competitiva y dinámica. Un objetivo que, según Yorke (2003) o Knight y Yorke (2006), traspasa las fronteras del EEES para convertirse en un objetivo a alcanzar por todos los gobiernos del mundo. Esta nueva concepción ha traído consigo un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de un enfoque basado en competencias. En ese enfoque el estudiante es el núcleo articulador de toda acción formativa, porque, en sus procesos de transición ha de conseguir autonomía, responsabilidad, aumento de su empleabilidad y adecuación al mercado de trabajo (Masjuan, 2008; Van der Heijde, 2014).

Prades (2006) o Rodríguez (2010) ya señalaron que, entre las competencias de empleabilidad, las transversales son las que se adecuan al discurso establecido; en efecto: integran los elementos necesarios para ambos mundos, el profesional y el académico, equipando a los futuros graduados para adaptarse a las nuevas necesidades del mercado laboral. Las competencias transversales son independientes de un ámbito profesional concreto y son transferibles de unas profesiones a otras. De hecho su uso y su efectividad son equiparables en

distintos ámbitos socio-profesionales (González y Wagennar, 2003; Martín-González, 2015). Las universidades deben potenciar investigaciones en este sentido, con el objetivo de conocer y evaluar el grado de logro competencial y, a la vez, si se han puesto en marcha los modelos centrados en el estudiantado que garanticen las oportunidades para adquirir dichas competencias (Berdrow y Evers, 2010).

Paralelamente, desde la orientación profesional se incide en la idea de que en el contexto globalizado actual el trabajo ya no es continuo ni predecible, hecho que repercute en las diferentes transiciones al mundo laboral. Campbell y Ungar (2004) y Savickas (2006) aconsejan tratar el desarrollo de la carrera atendiendo a la actual transformación laboral y económica, en que las personas son las responsables de sus propias vidas y surgen nuevas carreras o evolucionan las existentes (que requieren nuevas habilidades y actitudes). Esta nueva epistemología vincula el desarrollo de la carrera a dos constructos esenciales en el nuevo paradigma del trabajo: la adaptabilidad y la identidad tratadas por la teoría del *life design* (Savickas, 2008; Savickas et al., 2009). La orientación ha de estar al corriente de estos cambios si quiere ser eficaz en la sociedad postmoderna contribuyendo, por ejemplo, en la educación superior, a la inclusión de esos conceptos en sus prácticas formativas (Sánchez, 2013; Savickas, 2012; Savickas et al., 2009; Traveset, 2006).

Es el actual contexto formativo universitario que los enfoques actuales de orientación profesional han encontrado un punto de anclaje, al asumirse que la Gestión Personal de la Carrera (GPC) influye en la empleabilidad (Van der Heijde y Van der Heijden, 2006; Alcoforado, 2013; Taveira, 2013). Los estudios de Seibert y Kraimer (2001) resaltaron que el elemento básico para contribuir al desarrollo individual y del propio éxito profesional fue la proactividad; y a su vez King (2004) descubrió la importancia del contexto en el que se desarrollan las personas como promotor o limitador de la autogestión de la carrera. Afirmaciones que contribuyen a destacar la importancia de los modelos de gestión personal de la carrera.

Taveira y Rodríguez (2010) señalan que, desde comienzos del siglo XXI, la gestión de la carrera vital y profesional implica directamente al propio trabajador, el propio ciudadano adulto. La persona es responsable del rumbo y de los itinerarios profesionales que el contexto social le ofrece; puede construir su propia vida y su propia carrera profesional, identificando o dando significado a su conducta profesional, siempre y cuando los responsables institucionales y políticos, así como las organizaciones, contribuyan a crear oportunidades efectivas de carrera y de desarrollo profesional para todos. Duarte (2009) y Guichard (2013) señalan que en el contexto en el que vivimos actualmente se requieren competencias basadas en nuevas responsabilidades para descubrir el camino de la supervivencia y de la satisfacción. La responsabilidad de la gestión de la carrera implica la participación responsable de las personas en la obtención de su capacidad de gestión. Autoconocimiento y autodesarrollo van a ser competencias básicas para la supervivencia laboral y personal (Figuera, 2015).

En la última mitad del siglo XX surgieron modelos para trabajar de manera efectiva la gestión personal de la carrera, para incentivar que las personas sean agentes activos de su promoción. El primer modelo consensuado por la comunidad científica fue el de Greenhaus y Callanan (1994) que trataba de proponer elementos para la construcción de la carrera profesional, a partir de ciertas variables; entre ellas la exploración de la persona (autoconocimiento), el establecimiento de objetivos, su puesta en práctica mediante estrategias de intervención y el análisis último del proceso seguido. Estos autores se apoyaron en conceptos como el éxito subjetivo de Crites (1969) o en elementos de la exploración de la carrera de Stumpf, Colarelli y Hartman (1983), por ejemplo la conducta activa, la personalidad, la satisfacción y el talento. Noe (1996) desarrolla su modelo a partir de los postulados previos pero añade la importancia del *background* personal (edad, contexto de trabajo, apoyos y estatus). En base a estos trabajos, King (2004) presenta un modelo integral, basado en los planteamientos anteriores a partir del concepto de anclaje de

carrera de Schein (1996), de la adaptación de Crites (1969) y de las creencias de autoeficacia de Bandura (1986). La propuesta tiene en cuenta los antecedentes (causas del proceso de gestión personal de la carrera), el proceso (exploración, establecimiento de objetivos, estrategias de intervención y validación) así como el análisis de las consecuencias asociadas al proceso. Los elementos que se activan están relacionados con la autoeficacia, la percepción de barreras y amenazas, el comportamiento, la motivación, la identidad, la conducta, la satisfacción y la red de contactos.

En 2012 Taveira y colaboradores, siguiendo la teoría socio-cognitiva de Lent (2004) y el modelo de King, proponen su propio modelo ajustado al contexto portugués, cuyo foco de atención recae en las competencias emocionales intervinientes en el proceso de construcción de la carrera (autoestima, estrés y ansiedad, entre otras). En el marco de la teoría socio-cognitiva, Lent y Brown (2013), considerando la adaptación de la carrera de Savickas (2013) y la perspectiva de roles de vida de Super (1995), han readaptado su propio modelo catalogándolo como modelo de gestión personal de la carrera ya que incide en el proceso que la persona sigue desde el inicio hasta la meta de su trayectoria profesional. Los elementos intervinientes en el proceso son: la capacidad de planificación, la toma de decisiones, el desarrollo de objetivos, su propio autoconocimiento, la capacidad de adaptación, las habilidades socio-laborales, la resiliencia, la proactividad, la actitud positiva, la capacidad de resolver problemas, la identidad profesional, la autoeficacia y la motivación, elementos de la personalidad, intereses, barreras y obstáculos, comportamiento exploratorio y capacidad para generar redes de contactos.

Por lo tanto, la GPC supone un esfuerzo para concretar las teorías descritas anteriormente por el que la persona deberá ser agente activo, autodeterminado y capaz de autogestionar su progreso profesional, dotando de significado su construcción de la carrera y poniendo en práctica las estrategias necesarias para alcanzar los objetivos propuestos a lo largo de la vida (Pinto, Taveira y Llanes, 2015).

Si la universidad asume el concepto de empleabilidad, conviene profundizar los contextos profesionales para conocer cómo se debe trabajar ésta con los estudiantes en formación. En otras palabras, plantear cómo pueden las universidades españolas optimizar la formación de sus estudiantes para que puedan iniciar la construcción de su proyecto profesional desde el aula, con la finalidad de que puedan ponerlo en práctica en el mercado laboral, gestionando su carrera profesional e incidiendo positivamente en su tasa de empleabilidad.

En la actualidad se siguen viviendo momentos en los que se reaviva el debate sobre la misión de la universidad; momentos en los que se demandan ajustes y revisiones de los planes de estudio y nuevos modelos pedagógicos que respondan a las cambiantes necesidades sociales. Con frecuencia se achaca a la institución universitaria cierta falta de adaptación a los actuales requerimientos socio-laborales y desde el mundo empresarial, concretamente, se le acusa de ser un medio ineficaz para formar profesionales adaptados a estas nuevas necesidades (Cajide, 2004; Parcerisa, 2008). Persiste una sensación de distanciamiento entre la universidad y las exigencias sociales, extensible a todas las disciplinas y en especial a las ciencias sociales.

Este trabajo se centra en un ámbito académico específico -los estudios de Pedagogía-; persigue comprender cómo gestionan la carrera profesional los profesionales de esta disciplina e identificar los elementos presentes en el desarrollo de la empleabilidad. Ha habido experiencias con el objetivo de fortalecer el acercamiento del futuro graduado a lo que será su profesión (Vilà y Aneas, 2013). Aun existiendo un planteamiento claro de adquisición de competencias profesionales, se echa de menos cómo se alcanza el grado de dominio y cómo el estudiante va articulando su propio proyecto profesional.

Método

Este estudio forma parte de una investigación más amplia sobre la inserción profesional y la gestión de la carrera de los graduados en Pedagogía desarrollada, en dos niveles de análisis diferenciados, a partir de una metodología mixta (Creswell, 2009). La finalidad de la investigación es ofrecer elementos de reflexión sobre cómo la formación universitaria contribuye a la empleabilidad de sus estudiantes, y su mejora mediante la implementación de estrategias vinculadas a la gestión personal de la carrera, desde los postulados de la orientación profesional⁴. Una primera fase estudia la transición al trabajo de cuatro promociones de graduados en Pedagogía en el sistema universitario de Cataluña (2001-2011)⁵, a partir de una metodología cuantitativa basada en un estudio de encuesta; la segunda fase, va dirigida a profundizar sobre las trayectorias y los procesos de gestión de la carrera del profesional de la Pedagogía en sus ámbitos de actuación (educativo, socio-comunitario y empresarial) (ANECA, 2004), a partir de un enfoque cualitativo y comprensivo, mediante entrevistas en profundidad.

Este artículo, en concreto, indaga en la segunda fase de esa investigación con la finalidad de identificar los elementos que participan en la gestión de la carrera para el desarrollo de la empleabilidad. Se concreta en tres *objetivos específicos*: 1) analizar los elementos de configuración de las trayectorias académicas y profesionales de los titulados en Pedagogía; 2) conocer cómo han intervenido los aspectos contextuales y personales en la construcción de la carrera y en su gestión; y, 3) identificar las competencias de la gestión personal de la carrera necesarias para insertarse y progresar en el mundo del trabajo.

Muestra

La identificación de las características de los graduados en Pedagogía de Cataluña obtenida en la primera fase de la investigación permitió establecer criterios de selección de los entrevistados a fin de reflejar la diversidad de los ámbitos de actuación. Los criterios principales escogidos fueron que había que estar trabajando en uno de los ámbitos profesionales adecuados a la titulación de Pedagogía y los años de experiencia.

Finalmente se seleccionaron 26 informantes que eran personas representativas de la diversidad de situaciones que se analizan (Blanchet y Gotman, 2007). Se utilizaron dos vías de acceso para contactar con los participantes: a través de canales formales (Colegio de Pedagogos de Cataluña y bolsa de centros colaboradores de las prácticas externas de la Universidad de Barcelona), e informales (contactos personales).

En cuanto al ámbito, los entrevistados representan los tres ámbitos de actuación donde el graduado en Pedagogía tiene demostrada incidencia: 8 profesionales que trabajan en el ámbito educativo (secundaria o universidad), 10 profesionales del socio-comunitario (socioeducativo, orientación, promoción económica o mediación) y 8 profesionales del empresarial (nuevas tecnologías o formación). En cuanto a los años de experiencia, 9 entrevistados tenían entre siete

⁴ Llanes, J. (2015). *Inserción profesional y gestión de la carrera de titulados en Pedagogía*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universidad de Barcelona.

⁵ Los datos han sido facilitado por la Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU) en la convocatoria oficial de acceso a los datos.

y diez años de ejercicio profesional, 6 entrevistados entre once y quince años y 11 entrevistados más de dieciséis años como profesionales de la Pedagogía.

Instrumentos

Para indagar en las trayectorias profesionales de los graduados se utilizó una entrevista en profundidad semiestructurada. La estrategia elegida parte de una serie de cuestiones a modo de guía para el entrevistado, para facilitar la delimitación de los aspectos tratados y la comparación posterior entre las informaciones recogidas en ellas. Se dispone, así, de grandes dimensiones de análisis y preguntas para guiar el discurso ofreciendo espacio para ir construyendo conjuntamente la conversación (Massot, Dorio y Sabariego, 2004; Kvale, 2011).

La entrevista se estructura en tres grandes dimensiones que posibilitan respuestas a los objetivos específicos del estudio.

- *Configuración de la trayectoria:* Esta dimensión permite analizar cómo se conforman las configuraciones de la trayectoria a partir de un conjunto de elementos como la elección inicial de los estudios, la transición al mercado de trabajo -en un primer momento- y el progreso de las trayectorias posteriores.
- *Factores contextuales y personales:* Esta dimensión profundiza en el conocimiento de las trayectorias, teniendo en cuenta los factores asociados al macrocontexto, el entorno socio-familiar y las características de la persona.
- *Gestión personal de la carrera:* En cuanto a la gestión de la carrera la entrevista analiza de manera especial tres subdimensiones: competencia de empleabilidad y, por tanto, conocimiento y autopercepción personal en relación a las competencias que han intervenido en su desarrollo profesional, así como las que se considera que deberían inculcarse en futuros graduados; habilidades y competencias de gestión de la carrera, asociadas a estrategias y competencias necesarias para el desarrollo de la empleabilidad; y elementos de mejora en la formación para contribuir a la empleabilidad de los estudiantes en el grado.

Procedimiento

Los participantes consintieron en ser grabados en entrevistas de una duración media de entre setenta y noventa minutos. El análisis de la información recabada se realizó a partir de un proceso de codificación temático (Gibbs, 2012), utilizando el programa Atlas-ti, versión 6, y aplicando categorías a partir de las dimensiones y subdimensiones preestablecidas.

Resultados

Los datos ponen de manifiesto que la capacidad de gestión de la carrera de cada participante ha estado condicionada por elementos vinculados a aspectos concretos de los modelos de gestión de la carrera y a la capacidad de generar estrategias de inserción a lo largo de su trayectoria. En este punto determinadas competencias transversales se ven reforzadas, al estar relacionadas con elementos de gestión personal de la carrera; y a la vez actúan como catalizadoras para contribuir

a la empleabilidad. Se ha ordenado la información recogida en dos momentos fundamentales: a) La gestión de la carrera en la transición al mercado de trabajo, y b) La gestión de la carrera en su relación con la trayectoria profesional.

- *La gestión de la carrera en la transición al mercado de trabajo.*

La primera reflexión que han realizado los entrevistados ha sido indicar que, desde el inicio, es esencial ir conociéndose para saber qué lugar ocupar dentro del mercado de trabajo. Asimismo, expresan que es básico tener claro lo que uno quiere, tomar decisiones en base a eso y apostar por ese objetivo profesional. Insisten en la importancia de establecer metas, que son las que ayudan a gestionar la carrera profesional y a focalizar la toma de decisiones. Decisiones que pasan, en los primeros momentos, por la clarificación expresa de objetivos.

“Cuando empecé a ver que me encantaba el mundo de la orientación y del desarrollo profesional y personal, siempre lo he cultivado, es decir, cuidar mi proyecto profesional, no he dejado nunca, e incluso ahora no tengo miedo a perder mi trabajo, porque yo sé que lo que puedo ofrecer” (E13; 5:24).

“Sabes qué pasa que yo desde que acabé octavo ya tenía claro lo que quería hacer y entonces diseñé mi formación, un poco, a través de mi carrera profesional, ya sabía que quería hacer, mi idea, y sabía que caminos tenía que seguir, entonces, cuando acabé la carrera yo ya hacía tres años casi que trabajaba, empecé a trabajar con dieciséis o diecisiete, y entonces la carrera fue buena, me ayudó mucho a contrastar los conocimientos que yo adquiriría allí con la propia realidad profesional y entonces no fue una etapa de termino los estudios y cómo me enfrente al campo profesional porque ya estaba en él” (E18; 10:5).

“El trabajo personal de cómo planificar objetivos profesionales, cómo hacer ser más eficaz a la hora de buscar trabajo y cuestiones más prácticas del desarrollo personal aplicado al desarrollo profesional (...) han sido piezas clave” (E7; 24:27).

Las características personales que los entrevistados han resaltado en los primeros momentos, cuando dieron el salto de la universidad al mercado de trabajo, han estado vinculadas fundamentalmente a tres elementos: la disponibilidad constante, la implicación con su profesión y la capacidad de autoconocerse para saber qué camino profesional se ha de seguir.

“Autoconocerse, la naturalidad y la seguridad en ti mismo, en mi misma, a nivel profesional de hasta dónde puedo llegar, qué puedo hacer, o sea cuáles son mis límites” (E13; 5:67).

“Disponibilidad constante, sobre todo al inicio” (E12; 4:28).

“Motivación y entusiasmo genuino hacia lo que hago que es contagioso” (E7; 24:46).

Además, inciden en que la capacidad para resolver los problemas de las primeras transiciones es fundamental para la continuidad en el mercado laboral si se ha apostado por la profesión escogida. La ambigüedad de las salidas laborales de esta carrera, el cómo uno va construyendo la identidad conectada con la pedagogía a partir de la salida de la universidad, así como el sentido que va tomando la profesión, van a contribuir directamente en cómo la persona se posiciona en los primeros momentos en el mercado laboral, y en cómo se irá gestando su trayectoria posterior. Identifican como una importante barrera la propia indefinición profesional de la carrera y por ello,

son contundentes en expresar la necesidad de una defensa profesional, para que las instancias implicadas contribuyan a su construcción; para ellos ha sido básico poder ir encontrando su lugar en el mercado de trabajo a partir de la conexión que han establecido con su carrera.

“Tú eres pedagogo las veinticuatro horas del día y eso es una forma de ser y una forma de hacer y claro supongo que muchas veces miramos nuestra óptica o nuestro día a día con estas gafas que tenemos de pedagogo y no cerramos el chiringuito... desde que salí de la carrera tenía claro que este era mi mundo y eso hice, apostar por esta profesión” (E2; 12:24).

- *La gestión de la carrera en su relación con la trayectoria profesional*

A partir de los primeros momentos en el mercado de trabajo, los elementos personales que contribuyen a la gestión y al progreso laboral están ligados con varias características personales como la extroversión, el optimismo, la orientación a la meta y la perseverancia. Atribuyen el progreso en su carrera a una actitud activa, positiva y proactiva. Estos elementos, algunos de ellos nuevamente situados en los modelos de gestión de la carrera, han sido relevantes para los entrevistados.

“Tienes que ir buscando, formándote, tener una actitud muy abierta y de cambios” (E14; 6:21).

“Inquietudes, intereses, el no estar nunca satisfecho del todo creo que me ha ayudado mucho a investigar, buscar, aprender y al final es eso” (E15; 7:17).

“Tener esperanza, resistencia a la frustración, el saber remontar, el saber que no verás el fruto a corto plazo sino que es un fruto a largo plazo y que se te pierde a veces” (E9; 26:28).

Junto a las características personales, hay dos competencias señaladas por los entrevistados que emergen con fuerza vinculadas al desarrollo profesional: la *capacidad de adaptación* y el *compromiso* con la identidad, el desarrollo y la ética profesional. Estas dos competencias son transversales a la profesión. Expresan que son las que posibilitan que la persona se conecte con una profesión como la Pedagogía que, todo y su polivalencia, requiere proactividad por parte de los graduados.

“Debemos ser personas activas, capaces de convivir con la incertidumbre y el caso, con capacidad para espabilarse y que sepan cómo conectarse con sus tengan salidas profesionales, con capacidad de emprendeduría, desde una perspectiva de generar su propio crecimiento profesional” (E20; 13:41).

En este punto, los elementos de gestión señalados están vinculados a procesos de introspección. La persona se debe ir construyendo durante toda la trayectoria profesional a partir del autoconocimiento para saber qué quiere y pretende como profesional. Este ejercicio es de gran eficacia para poder ir explorando el mercado de trabajo.

“Es importante descubrir que tu personalidad va acorde con lo que quieres hacer en la vida profesional” (E17; 9:24).

“Yo creo que es clave, el cómo procesas cada momento. Cuando vas entrando en el mundo laboral como vas procesando el desencaje entre lo que yo he aprendido en la carrera y entre lo que me encuentro realmente en el terreno, cambio de trabajo, hacemos el cambio de trabajo y vamos a otro contexto y como eso lo afronto, si no hubiera sido por todo el proceso

de gestión de las emociones que hago, de conocerme, por como yo proceso las cosas, hubiera tirado la toalla rápido” (E22; 15:28).

También están vinculadas a ciertas habilidades sociales y personales necesarias para conectarse con la profesión.

“Es una cuestión de carácter, de la persona, si eres una persona con inquietudes como pedagogo puedes trabajar en muchos sitios, como estaba diciendo, en un hospital, una cárcel, una empresa, bueno, creo que esta facilidad que permite, además, seguro encontrar trabajo, si te espabilas un poco, igual en otra profesión no tanto, pero en esta sí” (E12; 4:15).

El conjunto de personas entrevistadas valoran la importancia de estas competencias personales, aunque la prioridad que les asignan varía en función del tiempo o experiencia profesional. Así, los profesionales más júnior han señalado la actitud proactiva, los contactos personales e ir perdiendo el miedo, junto a la capacidad de esfuerzo e insistencia. Aquellos con una trayectoria laboral entre once y quince años, han resaltado la curiosidad, la disponibilidad y el afán por aprender continuamente. Por último, los profesionales senior destacan la importancia de generar oportunidades a través de la decisión, la seguridad y la autodeterminación.

Entrando en las casuísticas propias de los ámbitos, los entrevistados han remarcado que en la gestión de su carrera profesional no todos han seguido las mismas estrategias para la inserción, sino que el ámbito ha determinado la apuesta en marcha de unas u otras. Así, los profesionales del ámbito educativo destacan las relaciones interpersonales para la inserción profesional. Las estrategias seguidas por los profesionales del ámbito socio-comunitario han estado conectadas con la formación continuada (capacidad para seguir aprendiendo y conocer), seguridad y reconocimiento de los puntos fuertes de cada uno. Desde una perspectiva de gestión han señalado el autoconocimiento, ya que ayuda a focalizar el campo de especialización (según intereses) debido a que el abanico de posibilidades de inserción de este sector en concreto, contribuye a la toma de decisiones. Y para los del sector empresarial, las estrategias de inserción y de desarrollo profesional indispensables pasan por la capacidad de generar una red de contactos, de saber trabajar en equipo y de implicarse en su carrera laboral.

Conclusiones

En este artículo se han presentado parte de los resultados de una investigación centrada en conocer la opinión de profesionales de la Pedagogía en relación a la gestión realizada de sus carreras profesionales y en proponer mejoras en la formación y orientación de los estudiantes universitarios en aras de contribuir a la mejora de la empleabilidad de los estudiantes. Las conclusiones se enmarcan en tres puntos: 1) analizar qué elementos de la gestión de la carrera son esenciales en la formación para ayudar a la preparación para el mercado del trabajo de los estudiantes; 2) sugerir cómo se debe plantear el trabajo de las competencias para ayudar al desarrollo de la empleabilidad; y, 3) recomendar cómo plantear la formación inicial a partir de la autogestión de la carrera profesional.

1) Los entrevistados han destacado la importancia de generar una red de contactos como posibilitadora de espacios para vincularse como profesionales, así como la necesidad de fomentar habilidades interpersonales, implicarse activamente en la propia gestión de la carrera (conducta

activa, motivación, actitud positiva, y seguridad), adaptarse o tener habilidad para ajustarse fácilmente a los cambios y estar disponible constantemente. Así lo han remarcado, además, Ballout (2007), Brimrose y Brown (2010) y Pulakos, Arad, Donowan y Plamondon (2000) en sus investigaciones incidiendo en estas mismas competencias personales para la gestión de la carrera. Se denota que es esencial activar estos elementos de gestión de la carrera en periodos de transición, ya que los participantes los han vinculado a las estrategias de inserción seguidas a lo largo de su carrera.

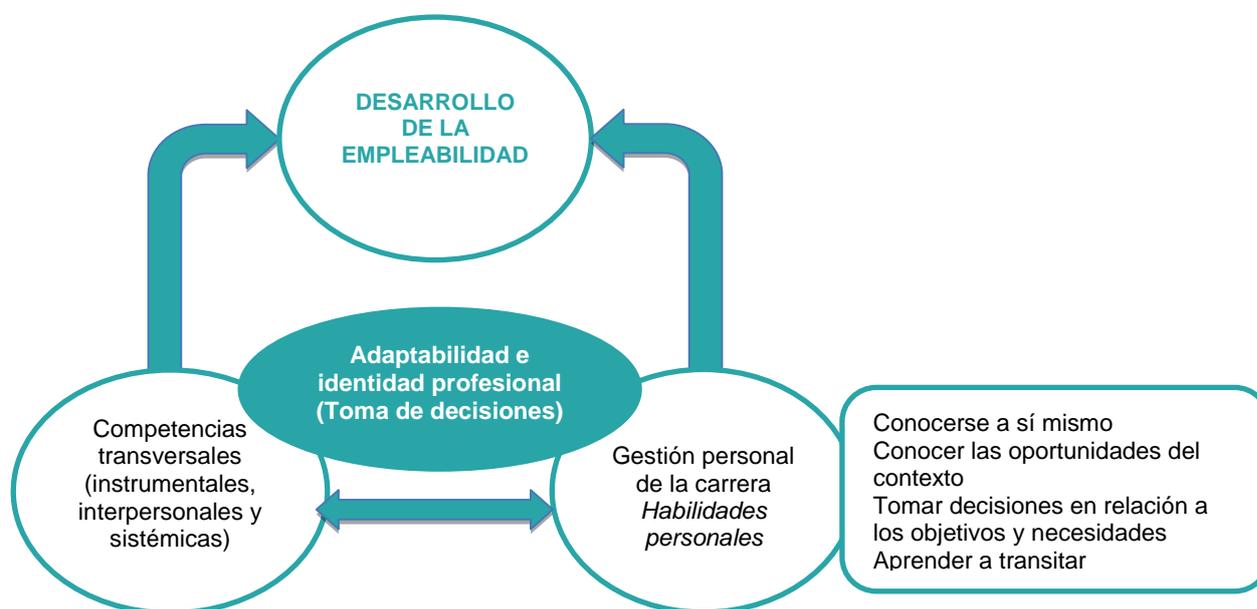
En la etapa inicial resaltan la importancia del autoconocimiento como aquella capacidad que permite tanto identificar campos de interés como posibilidades de futuros logros. Los entrevistados se sitúan, por tanto, en el primer paso del modelo de gestión personal de la carrera de Greenhaus y Callanan (1994) o de Taveira (2012): el punto partida de toma de decisiones durante el proceso de exploración de la carrera. Este paso sienta las bases de todo el proceso según constata Pinto (2010) en las conclusiones de su tesis doctoral.

Siguiendo con la estructura del modelo expuesto por los citados Greenhaus y Callanan (1994), este *background* va a contribuir al desarrollo e implementación de las estrategias y al progreso de los objetivos (Lent y Brown, 2013). La persona ha de realizar un plan de acción que, en el caso de los entrevistados, ha estado mediado por la formación continuada y el valor que para ellos ha adquirido su carrera profesional. Esta formación ha sido necesaria para especializarse en su trayectoria profesional (Bunk, 1994; Ruiz, 2008).

Además de aprender cómo tomar decisiones, la monitorización de sus objetivos de carrera y la implementación de un plan de acción, los entrevistados proponen que hay que valorar el proceso, obteniendo datos para perpetuarlo o realizar los cambios oportunos. Reconocen el esfuerzo y el sacrificio realizado para alcanzar sus metas y para situarse en una trayectoria profesional acorde con sus intereses; tras años en el mercado de trabajo su valoración del proceso es positiva. El profesional júnior es el que tiene menos elementos para valorar su recorrido; aun así remarcan el sentirse en el camino correcto y están satisfechos con los logros alcanzados.

Los entrevistados no han seguido un patrón consecutivo en la puesta en marcha de los modelos, pero todo parece indicar que desde la perspectiva del nuevo paradigma del trabajo se necesita que la persona desarrolle la gestión de su carrera. Trabajar de manera preventiva es un reto a conseguir desde instancias de nivel universitario (Lent y Brown, 2013; Loureiro, 2012; Padilla, 2013; Pinto, 2010; Taveira, 2012).

2) Entre todos los elementos intervinientes en los procesos de gestión de la carrera hay dos competencias, fundamentales, a potenciar a lo largo de la trayectoria profesional: la capacidad de adaptación y el compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional. Estas competencias están en sintonía directa con la perspectiva del *life design*, contribuyendo a la capacitación de la persona para gestionar su carrera y potenciando su empleabilidad en última instancia (ver FIGURA 1). Estos dos elementos son los catalizadores que van a contribuir a la empleabilidad del profesional del siglo XXI. Campbell y Ungar (2004) y Savickas (2006; 2012) abogan por educar en base a estas competencias ya que la creciente transformación económica y laboral exige que las personas se responsabilicen de sus carreras, siempre en evolución, poniendo en marcha nuevas habilidades y actitudes. En estos momentos la orientación debe contribuir a este cambio, adaptando muchas de sus prácticas y propiciando espacios para que los estudiantes puedan construir y gestionar su proyecto profesional (Romero, 2009; Romero, 2013; Romero, Álvarez, Seco y Lugo, 2014). Esta idea se remarcó en las conclusiones del XVI Congreso Internacional de formación y trabajo Norte de Portugal y Galicia del año 2014. En este sentido, el discurso amplía el desarrollo de la empleabilidad a partir de las competencias transversales e incluye los elementos de los modelos de gestión de la carrera para vincular la formación a procesos de autogestión de la carrera.

FIGURA 1. Elementos de gestión de la carrera para el desarrollo de la empleabilidad

Fuente: Elaboración propia

3) Desde la formación inicial se ha de contribuir a la autogestión de la carrera profesional. Hay que ayudar a los estudiantes en la construcción de su autoconocimiento para ir adecuando intereses y posibilidades profesionales; hay que realizar un trabajo gradual que enseñe el sentido de la profesión, la implicación y el valor que para ellos va a tener el rol del trabajo y la importancia de descubrir su identidad profesional (Savickas, 2015; Savickas y Porfeli, 2012; Suárez, 2013; Taveira y Loureiro, 2014). En esta investigación se han extraído resultados parciales desde el discurso de los modelos de gestión personal de la carrera; ahora el reto consiste en diseñar, implementar y evaluar la eficacia de estos programas introduciéndolos en las estructuras de los grados universitarios. La orientación debe contribuir a la modernización de la educación superior, apostando por sistemas integrados de orientación, potenciando políticas de calidad y planes de acción tutorial específicos (Comunicado de Bucarest, 2012; Rodríguez, Boza y Delgado, 2013). Hay que potenciar la autonomía de la persona, como agente activo y no pasivo del proceso y trabajar desde modelos de gestión personal de la carrera. Desde esa perspectiva, es conveniente revisar la implicación de la institución universitaria (Lent y Brown, 2013; Manzano, 2015; Tinto y Pusser, 2006).

Referencias bibliográficas

Alcoforado, L. (2013). Estrategias, retos y recursos para los orientadores en el escenario de la educación y la formación. En P. Figuera (Coord.), *Orientación profesional en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y gestión personal de la carrera* (21-50). Barcelona: Laertes.

- ANECA (2004). *Diseño de la titulaciones de grado de Pedagogía y Educación Social*. Recuperado de <http://www.ub.edu/pedagogia/recursos/docs/ANECA.doc> (18 Enero 2015).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Nueva York: Prentice Hall.
- Ballout, H.I. (2007). Career success: The effects of human capital, person-environment fit and organizational support. *Journal of Managerial Psychology*, 22 (8), 741-765.
- Bimrose J., & Brown, A. (2010). Older workers' transitions in work-related learning, careers and identities. En K. Ecclestone, G. Biesta & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the life course* (182-196). Abingdon, UK: Routledge.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris: Armand Colin.
- Berdrow, I., & Evers, F. (2010). Bases of competence: an instrument for self and institutional assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (4), 419-434.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Cajide, J. (Coord.) (2004). *Calidad universitaria y empleo*. Madrid: Dykinson.
- Campbell, C., & Ungar, M. (2004). Constructing a Life That Works Part 2, An Approach to Practice. *The Career Development Quarterly*, 53 (1), 28-40.
- Comunicado Bucarest (2012). *Conclusiones de la Conferencia Ministerial e Informe sobre la implementación del Proceso de Bolonia en el EEES en 2012*. Recuperado de <http://www.oapee.es/dctm/weboapee/pap/erasmus/eventos/2012/valladolid/12comunicadobucarestld.pdf?documentId=0901e72b813c350a> (16 Marzo 2015).
- CONSEJO EUROPA (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm (6 Enero 2015).
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3a ed.). Los Angeles: Sage.
- Crites, J.O. (1969). *Vocational Psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Duarte, M.E. (2009). The psychology of life construction. *Journal of vocational Behaviour*, 75, 259-266.
- Figuera, P. (2015). *Las transiciones: Eje configurador del desarrollo de la carrera en el siglo XXI*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/65624> (10 Enero 2016).
- Figuera, P., Raitz, T., & Llanes, J. (2013). Os sentidos de formação acadêmica e do trabalho para estudantes de mestrado no Brasil e na Espanha. *Educação temática digital*, 15 (3), 612-627.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guichard, J. (2013). Anticipar el propio futuro y orientarse al final de la adolescencia y en el momento de la emergencia de la edad adulta. En P. Figuera (Coord.), *Orientación profesional en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y gestión personal de la carrera* (85-110). Barcelona: Laertes.
- Greenhaus, J.H., & Callanan, G.A. (1994). *Career management* (2ª edición). Fort Worth, TX: The Dryden Press.
- King, Z. (2004). Career self-management: its nature, causes and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 112-133.

- Knight, P.T., & Yorke, M. (2006). *Employability: Judging and communicating achievements*. New York: Higher Education Academy.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. (2004). Social cognitive career theory, career education, and school-to-work transition: building a theoretical framework for career preparation. En M.C. Taveira (Coord.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (13-23). Coimbra: Almedina.
- Lent, R.W., & Brown, S.D. (2013). Social cognitive model of career self-management: toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60 (4), 557-568.
- Loureiro, M.N. (2012). *Intervenções de carreira no ensino superior: Estudo da eficácia de um seminário de gestão pessoal de carreira* (Tesis doctoral). Universidade do Minho, Escola de Psicologia, Portugal.
- Manzano, N. (Mayo, 2015). *Nuevas actuaciones en orientación universitaria*. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional La orientación como clave para la empleabilidad universitaria. Granada, España: Universidad de Granada.
- Martín-González, M. (Mayo, 2015). *Empleabilidad universitaria y evaluación de competencias: El caso del Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios*. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional La orientación como clave para la empleabilidad universitaria. Granada, España: Universidad de Granada.
- Masjuan, J. (2008). Los factores de éxito de las Universidades Europeas en el proceso de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior y la experiencia de una universidad catalana. *Revista Educar*, 40, 49-67.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de investigación educativa* (20-49). Madrid: La Muralla.
- Noe, R.A. (1996). Is career management related to employee development and performance? *Journal of Organizational Behavior*, 17, 119-133.
- Padilla, M.T. (2013). Estrategias de exploración y diagnóstico aplicadas a la orientación y al cambio personal. En M.F. Sánchez (Coord.), *Orientación profesional y personal* (235-256). Madrid: UNED.
- Parcerisa, A. (2008). Docencia y aprendizaje en la Universidad: Retos y dilemas. En J. Gairín & S. Antúnez (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (586-598). Barcelona, España: Wolters Kluwer.
- Pinto, J.C. (2010). *Gestão Pessoal de Carreira: Estudo de um Modelo de Intervenção Psicológica com Bolseiros de Investigação* (Tesis doctoral). Universidade do Minho, Escola de Psicologia, Portugal.
- Pinto, J.C., Taveira, M.C., & Llanes, J. (2015). *Cómo orientar la gestión de la carrera profesional*. Barcelona: UOC.
- Prades, A. (2006). *Les competències transversals i la formació universitària* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, España.
- Pulakos, E.D., Arad, S., Donovan, M.A., & Plamondon, K.E. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85, 612-624.

- Rodríguez, M.L. (2010). *Desarrollo de competencias. Teoría y práctica: balance, proyecto profesional y aprendizaje basado en el trabajo*. Barcelona: Laertes.
- Romero, S. (2009). El proyecto vital y profesional. En L. Sobrado & A. Cortés, *Orientación Profesional* (119-142). Barcelona: Estel.
- Romero, S. (2013). Orientación sistémica. En P. Figuera (Coord.), *Orientación profesional en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y gestión personal de la carrera* (125-160). Barcelona: Laertes.
- Romero, S., Álvarez, V., Seco, M., & Lugo, M. (2014). *Programa de orientación para la elaboración del Proyecto Profesional y Vital*. Madrid, España: Ministerio de Economía y Competitividad.
- Rodríguez, S., Boza, A., & Delgado, J.A. (Marzo, 2013). *Cambios en política universitaria y su incidencia en el futuro de la orientación*. Mesa redonda presentada en el IV Seminario de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación. Tenerife, España: Universidad de La Laguna.
- Rodríguez, S., Prades, A., Bernáldez, L., & Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Ruiz, M. (2008). Presentación. *Educación XXI*, 11, 13-17.
- Sánchez, M.F. (2013). Intervención orientadora en las dimensiones profesional y personal. En M.F. Sánchez, *Orientación profesional y personal* (75-97). Madrid: UNED.
- Savickas, M.L. (2006). Career construction theory. En J.E. Greenhaus & G.A. Callanan (Eds.), *Encyclopedia of career development* (84-88). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Savickas, M.L. (2008). Helping people choose jobs: A history of the guidance profession. En J.A. Athanasou, & R. Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (97-113). Netherlands: Springer.
- Savickas, M.L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90 (1), 13-19.
- Savickas, M.L. (2013). Career construction theory and practice. En S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (2ª edición, 147-183). Nueva York: Wiley.
- Savickas, M.L. (2015). Designing projects for career construction. En R.A. Young, J.F. Domene, & L. Valach (Eds.), *Counseling and action: Toward life-enhancing work, relationships, and identity* (13-31). New York: Springer Science Business Media.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M., Guichard, J. et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 235-250.
- Savickas, M.L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673.
- Schein, E.H. (1996). Career anchors revised implications for career development in the 21st century. *Academy of Management Executive*, 10 (4), 85-88.
- Seibert, S.E., & Kraimer, M.L. (2001). The fivefactor model of personality and career success. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 1-21.
- Stumpf, S.A., Colarelli, M.S., & Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey. *Journal of Vocational Behavior*, 22 (2), 191-226.

- Suárez, B. (2014). La universidad española ante la empleabilidad de sus graduados: estrategias para su mejora. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 25 (2), 90-110.
- Suárez, M. (2013). Autoconcepto, valores y expectativas como factores de desarrollo. En M.F. Sánchez, *Orientación profesional y personal* (119-138). Madrid: UNED.
- Super, D.E. (1995). *Life roles, values and careers: international findings of the work importance study*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Taveira, M.C. (2012). *Gestão da Carreira em Tempos difíceis: novos desafios e perspectivas*. Comunicación presentada en el II Seminário Internacional Contributos da Psicologia Em contexto Educativo, Universidade do Minho, Portugal.
- Taveira, M.C. (2013). Promoción de la empleabilidad profesional en la vida adulta. El papel de los seminarios de gestión personal de la carrera. En P. Figuera (coord.), *Orientación profesional en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y gestión personal de la carrera* (161-192). Barcelona: Laertes.
- Taveira, M.C., & Loureiro, M.N. (2014). Higher education quality and guidance: Efficacy of a career self-management seminar for undergraduates. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 17 (3), 93-10.
- Taveira, M.C., & Rodríguez-Moreno, M.L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21 (2), 335-345.
- Tinto, V., & Pusser, B. (2006). *Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success*. Recuperado de https://nces.ed.gov/npec/pdf/Tinto_Pusser_Report.pdf (26 Marzo 2015).
- Traveset, M. (2006). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó.
- Van der Heijde, C.M. (2014). Employability and Self-Regulation in Contemporary Careers. En M. Coetzee (Ed.), *Psycho-social Career Metacapacities* (7-17). London: Springer.
- Van der Heijde, C.M., & Van der Heijden, J.M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45 (3), 449-476.
- Vilà, R., & Aneas, A. (2013). Los seminarios de práctica reflexiva en el prácticum de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Revista Bordón*, 65 (3), 165-181.
- Yorke M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45, 477-501.

Fecha de entrada: 6 marzo 2016

Fecha de revisión: 29 agosto 2016

Fecha de aceptación: 18 octubre 2016