

DEPARTAMENT DE MÈTODES D' INVESTIGACIÓ I DIAGNÒSTIC EN EDUCACIÓ
UNIVERSITAT DE BARCELONA

PROGRAMA DE DOCTORAT
INVESTIGACIÓ AVALUATIVA EN EDUCACIÓ
BIENNI 87-89

LA INSERCIÓN SOCIO-PROFESIONAL DEL UNIVERSITARIO/A

Tesis doctoral para la obtención del grado de Doctora en Ciencias de la Educación

Realizada por:

PILAR FIGUERA GAZO

Dirigida por:

SEBASTIÁN RODRÍGUEZ ESPINAR

BENITO ECHEVERRÍA SAMANES

Tutor de Doctorado:

BENITO ECHEVERRÍA SAMANES

Barcelona, Septiembre de 1994

CAPÍTULO IX
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS T2

En este capítulo centraremos la discusión entorno a la descripción de los logros de esta promoción de graduados en el contexto del mercado laboral y en el análisis de algunos de los factores diferenciales. La organización atiende a dos tipos de análisis secuenciales: uno transversal y otro longitudinal.

En el primer apartado, el objetivo será la comparación transversal de la situación socio-profesional de los graduados de la promoción 1991 en su proceso de inserción inicial en el mercado cualificado. Nos interesa analizar el peso diferenciador del tipo de estudios cursados como una variable explicativa central y su incidencia en las diversas dimensiones e indicadores que definen el constructo de la inserción profesional, tal como ésta se ha planteado.

Sin embargo, otra serie de diferencias vendrán marcadas por estrategias particulares de inserción de los diferentes titulados y por su significado dentro de unos planes y expectativas concretas, como ya hemos podido ir valorando a lo largo del capítulo VIII. En el segundo apartado y a partir de un estudio bivariado, se analiza el efecto diferencial de una serie de variables relevantes del perfil socio-educativo y de la planificación de la inserción (medidas al final de la etapa universitaria), sobre los resultados de la calidad de la inserción, al año y medio de concluir sus estudios.

Al final del capítulo, y con un fin meramente exploratorio, recurriremos a la técnica multivariada del *análisis discriminante* para valorar el poder de predicción del núcleo de variables personales de exploración de la carrera.

9.1. COMPARACIÓN TRANSVERSAL DEL ESTATUS DE LOS GRADUADOS EN T2

9.1.1. EL ESTATUS DE INSERCIÓN PROFESIONAL

Hipótesis 4.1. *La calidad de la inserción profesional de los graduados está estrechamente relacionada con el título académico y las posibilidades objetivas de empleo en el contexto del mercado laboral.*

A lo largo de la revisión de la parte teórica se puso de manifiesto el efecto diferenciador del título en la explicación del proceso de logro en el mercado laboral cualificado. El estudio conducido sobre una misma promoción de estudiantes que accede al mercado de trabajo en unas condiciones socio-económicas específicas (junio-septiembre 1991 a enero-febrero 1993), permite comprobar el valor discriminante de esta variable. El

objetivo básico de este apartado será, pues, el análisis de los diversos indicadores de calidad de la inserción en relación al título académico.

La tabla 9.1. pone de manifiesto la distribución de cada uno de los cuatro tipos de estudios en relación a las categorías de inserción profesional consideradas. Como ya señalamos, los indicadores tenidos en cuenta a la hora de clasificar a los sujetos en una u otra categoría del estatus de inserción fueron: el estatus laboral, la voluntariedad de las situaciones de desempleo, la adecuación del contenido y la categoría del trabajo realizado al tipo de estudios, la dedicación laboral y, por último, la satisfacción personal con la situación conseguida.

Una simple lectura de la tabla permite constatar algunas conclusiones provisionales sobre la calidad de la inserción inicial en el mercado cualificado de este grupo de universitarios:

-Los índices de calidad de inserción indican que aproximadamente una cuarta parte de la muestra global (27.3%) tiene, en el momento de la encuesta, un trabajo como profesional. A este porcentaje debemos unir un 30%, clasificados como inserción profesional parcial, que se encuentran en "situaciones semi-adecuadas".

-El valor del título en el mercado laboral es el verdadero bastión de la inserción de los graduados en el mercado de trabajo: mientras tan sólo un 6% de la muestra de Geografía e Ha. lograba un puesto como profesional, frente a un 25% del grupo que estaba en paro y un 22% insertados en campos nada relacionados con sus estudios, los titulados de Farmacia invertían los términos, con tan sólo un 6% de paro o un 3% de insertados en campos nada relacionados con sus estudios.

Algunos de los resultados obtenidos deben contextualizarse en el momento concreto en que esta población ha entrado en el mercado laboral. Un ejemplo claro que ha afectado al mercado de trabajo de titulados en Geografía e Ha. y Biología durante este período es la reducción de plazas en la docencia en EEMM. El estancamiento de este mercado de trabajo ha sido evidente: por un lado, la administración ha dilatado más los períodos de convocatoria de oposiciones, debido a reducciones y ajustes presupuestarios, mientras que los centros de enseñanza privados evitan el incremento de plantilla ante las expectativas de reducción de la población escolar. Durante el mismo período, los estudiantes de Pedagogía han visto bloqueado el acceso a la EGB (centros públicos), pero han surgido nuevas posibilidades de empleo algunas de ellas como consecuencia de la aplicación de políticas para luchar contra el desempleo.

Estatus Inserción	No inserción				Inserción				Total muestra	
	Inactividad		Paro		Inserción Laboral		Inser. Profes. Parcial		Inser. Profes. Plena	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Geografía e Ha.	7	21.8	8	25.0	7	21.8	8	25.0	2	6.0
Biología	10	20.0	7	14.0	5	10.0	15	30.0	13	26.0
Farmacia	13	21.6	4	6.0	2	3.3	14	23.3	27	45.0
Pedagogía	2	3.8	6	11.0	11	21.1	22	43.3	11	21.0
TOTAL MUESTRA	32	16.5	25	12.9	25	12.9	59	30.4	53	27.3

TABLA 9.1. Categorías de inserción en el mercado de trabajo cualificado.

-Sin embargo el estudio de las distribuciones en función de la variable carrera alerta sobre las diferencias entre los submercados profesionales y muestra que los resultados globales de la situación de los titulados sesgan, sin duda, las diferencias que se producen dentro de cada tipo de título (gráfico 9.1.). El análisis de la asociación entre la variable "categoría de inserción en el mercado laboral" y el título (método CROSSTABS), indica claramente el grado de dependencia de la inserción.

<u>Valor de ji-cuadrado⁽¹⁾</u>	<u>Significación</u>	<u>Coeficiente de</u>
<u>Contingencia</u>		

38.39

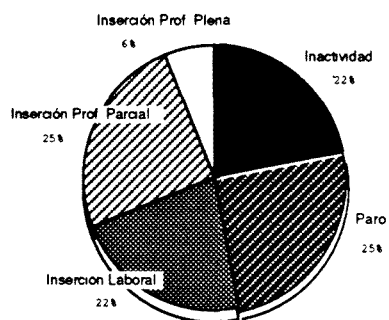
p= .000

r= .406**

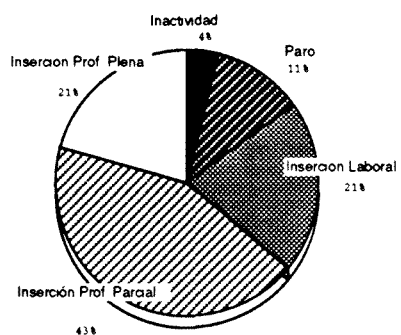
⁽¹⁾ Hemos recategorizado la variable "estatus de inserción" con el fin de reducir el nº de celdas con una frecuencia inferior a 5, agrupando parados e inactivos en una misma categoría: "no insertados"

El valor de la asociación es significativo al 1% y permite rechazar la hipótesis nula de independencia, confirmándose la hipótesis en términos generales. Entraremos en los siguientes apartados a analizar con más detenimiento las características concretas de cada categoría de inserción.

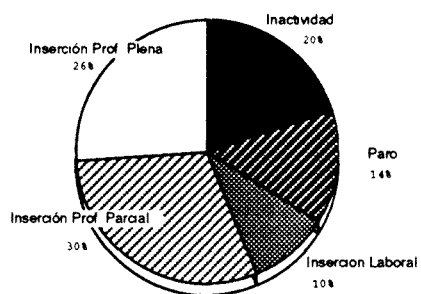
GEOGRAFIA e Ha.



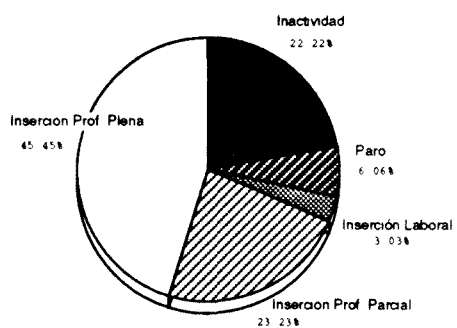
PEDAGOGIA



BIOLOGIA



FARMACIA



9.1.2. EL GRUPO DE NO-INSERTADOS

Aproximadamente un 30% de los 194 graduados que fueron entrevistados al año y medio de obtener su título (t2) no estaban en ese momento trabajando. Un análisis de los motivos de su situación nos llevó a valorar el alcance de las diversas situaciones de no-inserción (las respuestas a la pregunta aparecen resumidas en la tabla 9.2).

Los criterios tomados en cuenta a la hora de clasificar a los sujetos en las dos categorías de no-inserción son la voluntariedad de la situación y la temporalidad de la misma.

	Geografía e Ha (n=15)		Pedagogía (n=8)		Biología (n=17)		Farmacia (n=17)		Total no-insert (n=57)	
Motivos paro/inactividad	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 "No encuentra trabajo pero continua buscando"	7	47	6	75	6	35	4	23	23	40
2 "No encuentra trabajo y ha dejado de buscarlo"	1	7	—	—	1	6	1	6	3	5
3 "Realiza el servicio militar"	—	—	—	—	2	12	2	12	4	7
4 "Dedicación a los roles familiares"	1	7	—	—	—	—	—	—	1	2
5 "Preparación oposiciones"	1	7	1	12	—	—	1	6	3	5
6 "Dedicación estudios 3er ciclo"	4	27	1	12	7	41	9	53	21	37
7 "Otros"	1	13	—	—	1	6	—	—	2	7

TABLA 9.2. Análisis de las causas de no-inserción en t2 por tipo de estudios.

EL ESTATUS DE PARADO

En nuestra definición, la situación de desempleo es involuntaria y corresponde a las dos primeras respuestas: un 45.6% de los graduados no insertados (el 13% del total de la muestra) han sido clasificados como parados.

El 92% de los graduados en paro buscaban activamente empleo (**paro activo**); sin embargo, un 5.3%, engloba la categoría de **paro pasivo**, que corresponde a aquel grupo que ha desistido de encontrar un empleo y abandona su búsqueda. Como evidencia la

tabla 9.2. mientras el paro activo presenta diferencias porcentuales importantes, ya comentadas, el paro pasivo se distribuye dentro de tres de las cuatro carreras analizadas, con una baja incidencia en todas ellas.

A lo largo del capítulo III de la fundamentación teórica hemos tenido ocasión de comentar que las circunstancias de la política de empleo podían afectar las condiciones de inserción en el mercado laboral. Nuestros datos (resumidos en la tabla 9.3) parecen confirmar este supuesto inicial: así, una parte de los parados ha tenido con anterioridad algún tipo de actividad laboral y por lo tanto nos encontramos con situaciones de **paro de rotación** (paro-desempleo-paro) más que de **paro de inserción** (la persona no ha accedido al mercado laboral).

	<i>Geo. H.</i>	<i>Biología</i>	<i>Farmacia</i>	<i>Pedagogía</i>
Paro inserción	25%	28%	50%	50%
Paro de rotación	75%	72%	50%	50%
	100%	100%	100%	100%

TABLA 9.3. Incidencia de las tipologías de paro entre los titulados desempleados.

El análisis diferencial por tipo de estudios muestra que al año y medio de finalizar los estudios, un 6% de los graduados en Geografía e Ha. tiene una situación permanente de paro; esta misma situación de paro continuado desde la graduación afecta al 4% de biólogos y pedagogos y al 3% de titulados en Farmacia. Es precisamente dentro de este grupo, donde se localizan las situaciones de desempleo pasivo entre aquellas personas que han desistido de la búsqueda de un trabajo.

Una valoración cualitativa de los procesos de inserción seguidos por el grupo de parados de inserción (más que el de rotación), permite entrever que la mayoría inicia la búsqueda en campos adecuados a su carrera, para acabar buscando "cualquier tipo de trabajo". También se detecta un reducto de graduados que no intentan la inserción en su campo sino que buscan cualquier empleo desde el inicio de manera que se autoexcluyen tempranamente del mercado cualificado; así se expresaba una titulada en Historia:

"Cuando acabé la carrera ya sabía que no había trabajo de mi especialidad, por lo que opté por buscar lo que fuera; sin embargo, tengo 25 años y para supermercados, administrativas, etc. cogen a personas más jóvenes que yo".

LAS SITUACIONES DE INACTIVIDAD

Más de la mitad de los universitarios no insertados, concretamente el 54.4%, mantienen una situación de inactividad voluntaria -de carácter temporal- y por lo tanto no pueden considerarse desempleados en sentido estricto (esta situación corresponde a un 16.5% de la muestra total).

El motivo principal de la inactividad es la continuación de estudios de tercer ciclo, principalmente entre los graduados de Farmacia y Biológicas. En general, en estas carreras la realización de másters o el doctorado se valora como una inversión en formación, con un importante valor de cambio en su mercado de trabajo.

El perfil del grupo de "inactivos" presenta unas connotaciones algo diferentes a los de sus compañeros de las carreras de "letras". Entre los primeros se observa una mayoría de universitarios que deciden la incorporación a estudios de tercer ciclo durante la carrera, con un buen currículum académico. En el segundo caso, el perfil de inactivos es más heterogéneo y, en ocasiones, hemos visto que corresponde a universitarios que abandonan situaciones inadecuadas en busca de una alternativa diferente.

Las otras situaciones de inactividad temporal tienen una menor incidencia: tan sólo dos personas se encontraban dedicadas exclusivamente a la preparación de oposiciones y tres personas más estaban realizando el servicio militar. Dentro de "otros" clasificamos situaciones de inactividad por enfermedad (2 personas) y una respuestas evasiva.

La previsión de una situación de inactividad voluntaria a largo plazo es minoritaria. En coherencia con las expectativas expresadas al final de su etapa universitaria, la dedicación exclusiva de la mujer a los roles familiares como alternativa vital es prácticamente inexistente (un 2% de la muestra global).

A tenor de los datos cabe considerar que una buena parte del "paro de inserción" de las estadísticas del empleo esconde una inactividad voluntaria, por motivos de continuación de estudios de tercer ciclo.

9.1.3. LOS GRADUADOS INSERTADOS

Un total de 137 graduados, cifra que representa el 70% de la muestra de seguimiento, está en t-2 insertado en el mercado de trabajo. Veamos cuales son las condiciones de inserción que definen a esta promoción de universitarios.

9.1.3.1. LAS CATEGORÍAS DE INSERCIÓN

LA INSERCIÓN LABORAL

El 12.9% del total (un 18% del grupo de insertados) están desempeñando una actividad laboral de cualificación media o baja, en campos ocupacionales totalmente alejados de sus estudios o cuya actividad en el mercado laboral y/o profesional es básicamente esporádica.

Sin embargo, este porcentaje global es poco representativo de los grupos, ya que la situación tan sólo afecta a un 3% de los farmacéuticos de nuestra muestra, mientras que el valor se incrementa al 22% en el grupo de los titulados en "letras", muchos de ellos ocupados en tareas administrativas y/o comerciales.

LA INSERCIÓN PROFESIONAL PARCIAL

El acceso al mercado de trabajo profesional se produce, para muchos, en condiciones laborales que no siempre pueden considerarse adecuadas; así, hemos creído oportuno diferenciar aquel núcleo de profesionales que al año y medio de concluir los estudios superiores están en un proceso de construcción de su carrera profesional. Consideramos dentro de este grupo tres criterios: dedicación al trabajo insuficiente (media jornada); situación de subempleo en su campo de especialización o, por último, un nivel de insatisfacción importante.

El 43% de graduados insertados (el 30% del total de la muestra de seguimiento) se encontraban en t2 en esta situación. En la mayoría de los casos el recién graduado paga la situación de "aprendiz" o "novato" con unos contratos laborales de categoría inferior a la correspondiente, aunque realiza la misma tarea; o iniciando su actividad en niveles de cualificación inferiores (son los casos comunes de los auxiliares de farmacia, los ayudantes técnicos de laboratorio; insertores contratados como auxiliares administrativos, etc.).

No siempre esta situación de subempleo conducirá a una posterior proyección profesional, pero cabe pensar que si actúan como hasta ahora los mercados de trabajo internos o las relaciones personales, tendrán mayores posibilidades que aquellas personas insertadas en un campo alejado de sus estudios y de menor cualificación.

LA INSERCIÓN PROFESIONAL PLENA

En el último grupo están agrupados aquellos graduados que en t2 ostentan una situación profesional a tiempo pleno, adecuada en contenido y categoría a la formación realizada, y que responde a las expectativas personales o, por lo menos, no manifiesta un problema importante de insatisfacción profesional. El 27.3% de la muestra total (un 39% de los insertados) fueron clasificados como "insertados profesionalmente". Sin embargo, para los titulados de Farmacia la situación se presenta bastante más ventajosa que para los de Geografía e Ha.; las cifras "cantan" por sí solas: entre los primeros, el porcentaje asciende al 45%; para los segundos, desciende al 6%.

9.1.3.2. LAS CONDICIONES DE ACCESO AL TRABAJO

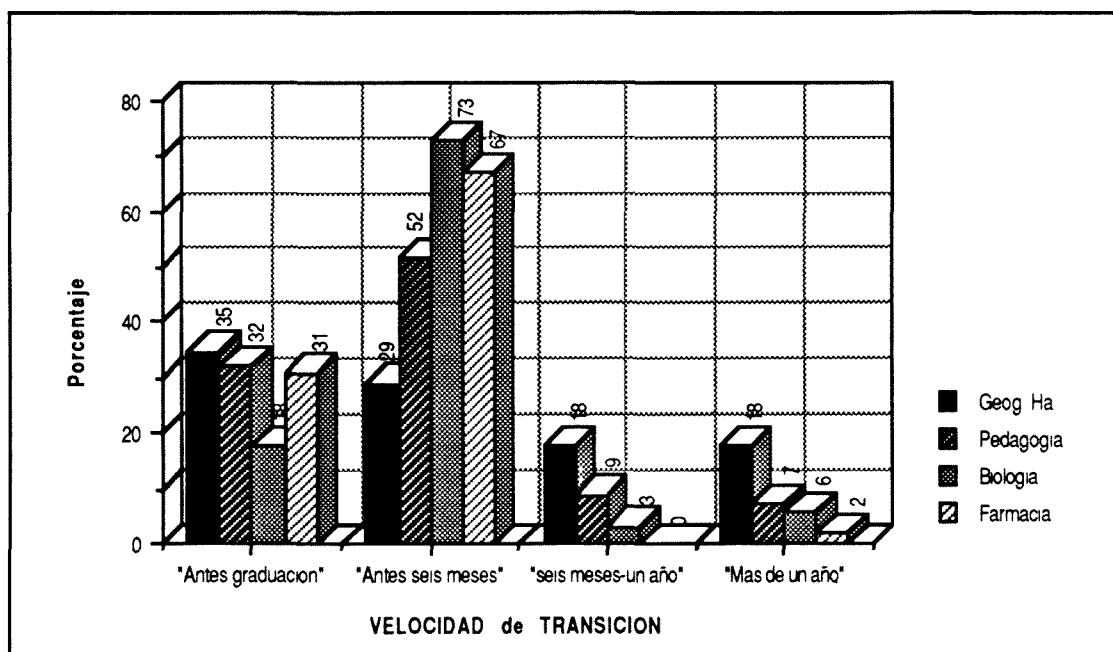
Hemos tenido ya ocasión de comentar las diferencias entre las cuatro carreras estudiadas. Procederemos ahora a analizar el proceso de acceso al trabajo y las condiciones del mismo diferenciando entre las tres categorías de inserción para cada uno de los títulos analizados (la nomenclatura que utilizaremos en las tablas será: (1) I.L.=Inserción Laboral; (2) I.P.Par.=Inserción Profesional Parcial; (3) I.P.Ple.=Inserción Profesional Plena).

Lógicamente, la segmentación de las muestras limita las posibilidades de análisis estadístico; sin embargo, nuestro objetivo es realizar una valoración cualitativa que permita detectar posibles tendencias sobre los modelos de inserción de los graduados. Es importante tener en cuenta que los datos referidos al grupo de Geografía e Ha. deben ser tomados con extrema cautela, ya que la muestra de seguimiento ha quedado muy reducida y pueden existir sesgos importantes en la interpretación de los datos.

LA VELOCIDAD DE LA TRANSICIÓN AL MERCADO LABORAL

-Desde una perspectiva global, los datos orientan hacia una transición rápida al mercado laboral: una cuarta parte de los graduados obtiene el trabajo antes de finalizar la carrera, mientras que el 59% lo hace antes de seis meses tras la obtención del título.

-Si observamos las frecuencias por título (gráfica 9.2.), es fácil de constatar una concentración de los procesos más lentos de transición en las carreras de "letras", sobre todo en comparación con los datos de Farmacia.



GRAFICA 9 2 Velocidad de la transición al trabajo por tipo de estudios porcentajes calculados sobre el total de insertados laboral y profesionalmente

-Un análisis más detallado del momento de incorporación al trabajo (tabla 9.3) permite constatar que un 48% de los graduados insertados laboralmente obtienen el trabajo antes de graduarse, sin que la obtención del título haya supuesto una mejora profesional.

La valoración cualitativa de este grupo permite entrever que en algunos casos la persona teme el abandono de una situación inadecuada, pero estable, en pos de trabajos con situaciones contractuales muy precarias (por ejemplo puestos en la administración pública).

Tipo de estudios		Geografía e Ha (n=17)			Biología (n=33)			Farmacia (n=42)			Pedagogía (n=44)			Total muestra (n=137)			
Categorías inserción		(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(T)
Velocidad transición	"Antes graduación"	4	1	1	1	4	1	1	3	9	6	4	4	12	12	15	39 28%
	"Antes de 6 meses"	1	4		3	9	12	1	10	17	3	16	4	8	39	33	81 59%
	"6 meses un año"	1	1	1		1					1	1	2	2	3	3	9 7%
	"Más de un año"	1	2	--	1	1			--	1	1		2	3	3	2	8 6%

TABLA 9 4 Velocidad de transición al trabajo por título y calidad de la inserción (frecuencias)

LA CONTINUIDAD DE LAS TRAYECTORIAS LABORALES

-Una vez iniciado el proceso laboral, la gran mayoría de los graduados ha mantenido una situación de trabajo continuado (69%) o, como mucho, las situaciones de paro han sido las propias del cambio de contrato (33%).

-El análisis de la tabla 9.5 pone en evidencia algunas diferencias porcentuales atribuibles a la calidad de la inserción conseguida. Si nos atenemos a los datos conseguidos en el estudio podemos afirmar que una vez insertado en el campo profesional el graduado tienen un menor predisposición al desempleo: entre los insertados profesionalmente un 98% muestra una trayectoria continuada en el mercado laboral (o con períodos de paro por cambio de contrato), diez puntos por encima de los insertados laboralmente.

Tipo de estudios		Geografía e Ha. (n=17)			Biología (n=33)			Farmacia (n=43)			Pedagogía (n=44)			Total muestra (n=137)		
Categorías inserción		(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
Situaciones paro	"No"	5	6	2	3	9	4	1	12	26	6	14	6	15	41	38
	"Las propias del cambio de contrato"	2	2	---	2	4	9	---	1	---	3	5	5	7	12	14
	"Sí"	---	---	---	---	2	---	1	1	1	2	3	---	3	6	1

TABLA 9.5. Situaciones de desempleo tras el proceso de transición

LOS CANALES QUE VEHICULAN EL ACCESO A UN EMPLEO CUALIFICADO

En el análisis de los resultados de los estudios de seguimiento de graduados, los vehículos de acceso al mercado cualificado eran básicamente los canales informales, las redes de influencia familiar o los propios contactos creados a partir de la vida universitaria. Nuestros datos confirman esta tendencia, sin grandes variaciones porcentuales entre los diversos títulos educativos analizados (gráfico 9.3); el estudio de las diferencias por categorías de inserción no muestra tampoco una tendencia diferencial clara (tabla 9.6).

-Los contactos familiares o personales son los principales canales de acceso al mercado laboral: un 55% de los graduados insertados habían conseguido el trabajo gracias a este medio. Junto a esta vía, el ofrecimiento indirecto completa el acceso; este último medio parece ser más eficaz en el logro de un trabajo relacionado, en parte o totalmente con los estudios, sobre todo en Farmacia, Biología y Pedagogía.

Tipo de estudios		Geografía e Ha (n=17)			Biología (n=33)			Farmacia (n=43)			Pedagogía (n=44)			Total muestra			
Categorías inserción		(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(T)
Canal de inserción profesional	"Por cuenta propia"	---	---	1	---	---	---	1	1	1	---	---	1	1	1	2	5 4%
	"Empresa familiar"	---	---	---	1	1	---	---	1	1	---	1	1	1	3	2	6 4%
	"Contactos person / o familiares"	2	6	1	3	8	8	1	8	9	9	15	6	15	37	24	76 55%
	"Oposiciones"	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	1	1	---	1	2 2%
	"Prensa"	3	---	---	1	3	1	---	---	4	1	2	1	5	5	6	16 12%
	"INEM"	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	"Ofertarse direct "	1	2	---	---	2	4	---	3	8	1	4	1	2	11	13	26 19%
	"Bolsa trabajo Univ "	---	---	---	---	1	---	---	1	4	---	---	---	---	2	4	6 4%

TABLA 9.6.

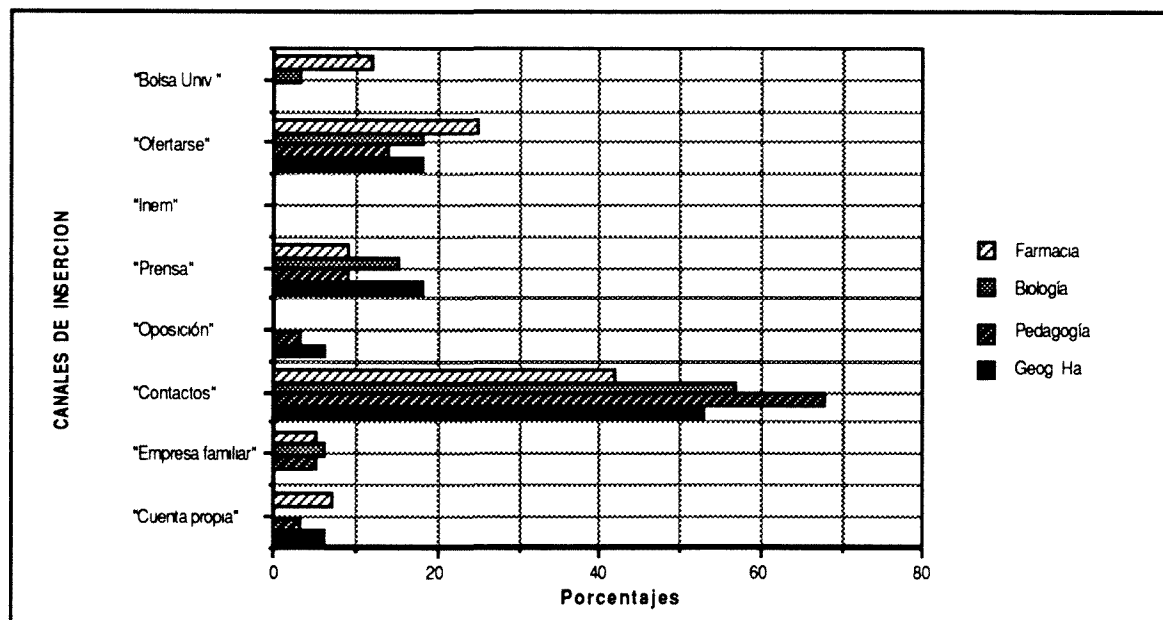


GRÁFICO 9.3

-Los canales formales tienen una incidencia mínima: ningún graduado insertado se había colocado a través del INEM; la poca incidencia de las bolsas de trabajo de la Universidad se concentra en las facultades de "ciencias"; mientras que un 11% se había colocado a través de la prensa.

-La tendencia al autoempleo tiene una mínima incidencia en el conjunto de la muestra (4%) a la que hay que sumar la inserción a partir de las empresas familiares (4%).

LAS CONDICIONES DEL TRABAJO

Aunque la gran mayoría de los universitarios tienen una dedicación laboral plena (74%), bien a partir de un trabajo o de la combinación de más de uno, aparecen diferencias porcentuales entre los titulados que confirman la peor situación de las carreras de “letras” analizadas (gráfico 9.4 y tabla 9.7):

-Así, un 84% de los farmacéuticos que trabajan lo hacen a jornada completa, porcentaje que se reduce al 50% de los pedagogos, siendo entre este último grupo donde se concentra la dedicación laboral inferior a media jornada.

-Uno de los criterios de calidad de la inserción evaluados para establecer las categorías de insertados fue la duración de la jornada, hecho que explica las tendencias de la tabla 9.7., donde aparece claramente cómo una buena parte de la inserción profesional parcial se explica por la reducción “involuntaria” de la jornada laboral.

Por último, dentro de las condiciones laborales queda por analizar la **situación contractual** (tabla 9.8). Como era de esperar, dado el poco tiempo de esta generación en el mercado laboral, la situación mayoritaria es la de contrato eventual o en prácticas (72%), seguido de un 12% de graduados sin ningún tipo de contrato y de un 10% con una situación de estabilidad contractual. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que dentro de este último grupo se encuentra buena parte de los graduados insertados laboralmente y cuya situación durante los estudios era de trabajadores.

Frente a los otros indicadores de inserción valorados hasta el momento, la lectura de la siguiente tabla muestra que las situaciones laborales más precarias (sin contrato) se dan en mayor porcentaje entre los grupos de “ciencias” (un 21% de los farmacéuticos y un 27% de los biólogos insertados), que de “letras” (un 12%).

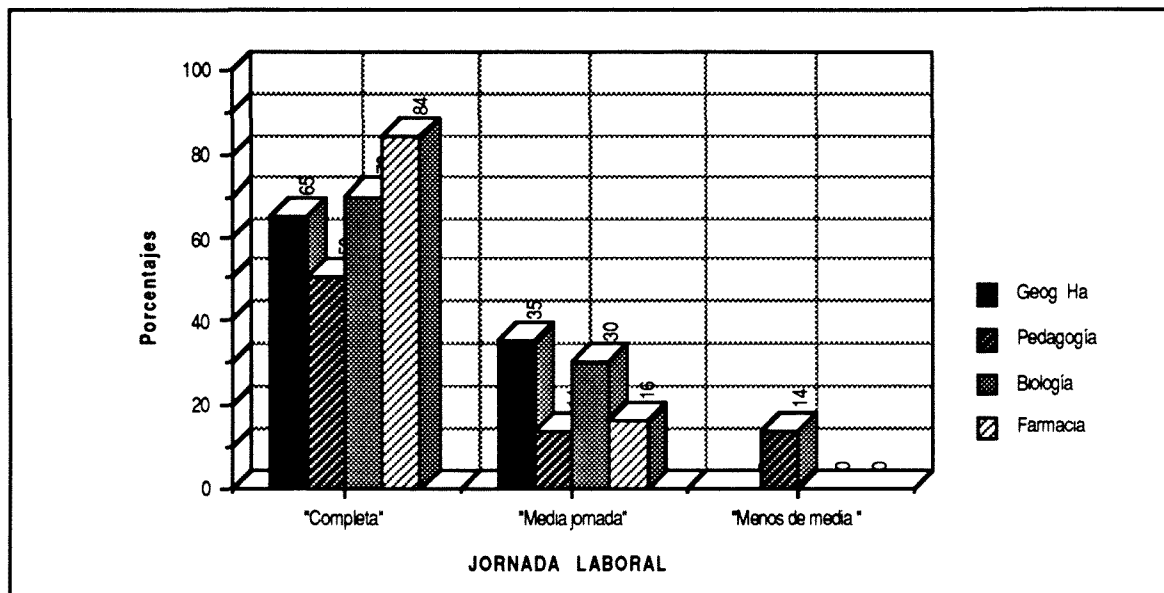


GRÁFICO 9.4.

Tipo de estudios		Geografía e Ha (n=17)			Biología (n=33)			Farmacia (n=43)			Pedagogía (n=44)			Total muestra (n=137)			
Categorías inserción		(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(T)
Duración de la jornada	"Jornada completa"	6	3	2	1	9	13	1	8	27	6	15	11	14	35	53	102 74%
	"Media jornada"	1	5	---	4	6	---	1	6	---	1	5	---	7	22	---	31 21%
	"Menos de media jor"	---	---	---	---	---	---	---	---	---	4	2	---	4	2	---	6 4%

TABLA 9.7

Tipo de estudios		Geografía e Ha (n=17)			Biología (n=33)			Farmacia (n=43)			Pedagogía (n=44)			Total muestra (n=137)			
Categorías inserción		(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(T)
Tipo contrato	"Fijo/ind/cuent prop"	2	---	1	---	1	3	1	---	1	1	1	3	4	2	8	14 10%
	"Event /tempor /prac"	4	7	1	4	8	8	---	12	20	9	17	8	17	44	37	98 72%
	"Sin contrato"	1	1	---	1	6	2	1	2	6	1	4	---	4	13	8	22 16%

TABLA 9.8

VALORACIÓN SUBJETIVA DE LA SITUACIÓN: EL NIVEL DE SATISFACCIÓN

La última dimensión de calidad de inserción considerada es la propia vivencia del sujeto en función de unas expectativas previamente elaboradas. La pregunta, formulada como el nivel de satisfacción con la situación profesional alcanzada tras la graduación, pone de manifiesto que la valoración está directamente relacionada con la calidad de inserción conseguida de modo que, independientemente del título, cuanto mayor es la calidad de la inserción conseguida mayor es la satisfacción personal (tabla 9.9).

<i>Categorías inserción</i>	<i>Geografía e Ha (n=17)</i>			<i>Biología (n=33)</i>			<i>Farmacia (n=43)</i>			<i>Pedagogía (n=44)</i>		
	I Lab	I P Par	I P Ple	I Lab	I P Par	I P Ple	I Lab	I P Par	I P Ple	I Lab	I P Par	I P Ple
Media	5.2	6.7	7.0	4.5	6.4	7.0	5.0	6.1	7.2	4.5	7.0	7.3
DT	1.72	70	0.0	2.64	1.05	81	1.41	1.51	1.38	1.80	1.54	70

TABLA 9.9. Media y desviación típica de la variable satisfacción.

9.1.4. EL PROGRESO HACIA LA AUTONOMÍA SOCIAL

En el apartado 8.1, tuvimos ocasión de analizar el estatus de independencia del núcleo familiar de la muestra total. Con el objetivo de valorar el progreso hacia la autonomía total y la incidencia del estatus laboral en el mismo, se ha procedido a comparar la situación en los dos momentos del estudio para cada uno de los títulos (tabla 9.10).

El análisis comparativo de los porcentajes de autonomía social en t1 (final etapa universitaria) respecto a t2 (año y medio después) permite extraer algunas conclusiones respecto a la promoción de estudio:

-Se observa un incremento importante de las situaciones de independencia económica, que fácilmente pueden atribuirse al inicio de la vida laboral. Las diferencias más importantes se constatan entre los farmacéuticos.

-Parece claro que el logro de un empleo no es suficiente para el abandono del núcleo familiar: las situaciones de independencia plena sólo afectan al 17% del total de la muestra en t2, la mitad de los cuales ya tenía esta situación antes de finalizar la carrera.

-Al año y medio de concluir los estudios, casi una cuarta parte de la muestra mantiene una dependencia total de la familia de origen, porcentaje que se incrementa entre los ex-alumnos de Geografía e Ha. Como ya hemos analizado, una parte de la muestra total está constituida por aquellos graduados con dedicación plena a estudios, generalmente de 3er. ciclo.

Los datos apuntan la tesis, ya constatada en otros estudios de seguimiento, de una tendencia al alargamiento de los procesos de independencia del núcleo familiar. El logro de un empleo no es suficiente: detrás del inicio de las carreras profesionales hay, en la gran mayoría, situaciones de inestabilidad contractual, que podrían lentificar la constitución de un hogar propio. Para la gran mayoría el proceso de inserción social estas apenas iniciado, como hemos visto que lo está su carrera profesional.

			Categoría 1		Categoría 2		Categoría 3		Categoría 4	
<i>n total</i>			N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Geog. Ha.</i>	<i>t1</i>	(27)	17	63	5	18	3	11	2	7
	<i>t2</i>	(31)	13	42	13	42	1	3	4	13
<i>Biología</i>	<i>t1</i>	(50)	38	76	3	6	7	14	2	4
	<i>t2</i>	(50)	12	24	25	50	4	8	9	18
<i>Farmacia</i>	<i>t1</i>	(59)	46	78	6	10	5	8	2	3
	<i>t2</i>	(59)	11	19	42	71	1	2	5	8
<i>Pedagogía</i>	<i>t1</i>	(52)	31	60	10	19	1	2	10	19
	<i>t2</i>	(52)	4	8	32	61	1	2	15	29
<i>Total</i>	<i>t1</i>	(188)	132	70	24	13	16	8	16	8
	<i>t2</i>	(199)	40	21	112	58	7	4	34	17

TABLA 9.10. Evolución de las situaciones de inserción social: categoría 1=dependencia familiar plena (reside en el domicilio familiar y depende económicamente de la familia); categoría 2= independencia económica y residencia en el núcleo familiar de origen; categoría 3= independencia física con dependencia económica; categoría 4= independencia total.

9.2. ANÁLISIS DIFERENCIAL DEL EFECTO DE LAS VARIABLES MEDIDAS EN T1 SOBRE EL ESTATUS PROFESIONAL

Los datos analizados hasta aquí confirman la necesidad de analizar los modelos de inserción en el contexto del título, tal y como habíamos mantenido a lo largo de la parte teórica. La constatación de una realidad objetiva diferente para las diversas titulaciones analizadas, unido al hecho de que las variables psicosociológicas presentaban un comportamiento diferencial -como pudimos comprobar en el capítulo VIII-, nos lleva a plantear el estudio de las variables implicadas en la explicación del logro desde la perspectiva de cada titulación.

Lógicamente, la separación de los grupos reduce considerablemente la potencia de las pruebas estadísticas a la hora de revelar diferencias significativas. Sin embargo, queda cubierto el objetivo de observar las tendencias de los datos y las variables que pueden explicar en mayor medida la variabilidad individual en el logro de la inserción, una vez neutralizado el efecto del título, de las condiciones macroeconómicas, geográficas, y del momento coyuntural concreto.

En el siguiente apartado incidiremos, por un lado, en el análisis del *“perfil personal objetivo”* esto es, de aquellas variables que definen la realidad socio-educativa del graduado para, en un segundo apartado, valorar la influencia del *“perfil subjetivo”* individual. Dada la baja representatividad de los datos de Geografía e Ha. eliminaremos a este grupo de los análisis subsiguientes.

9.2.1. CALIDAD DE LA INSERCIÓN INICIAL EN EL MERCADO DE TRABAJO Y EL PERFIL SOCIO-EDUCATIVO

Llegado el momento de analizar la influencia de las variables socio-educativas en la explicación del estatus conseguido, nos encontramos con dificultades para cumplir las condiciones de aplicación de las pruebas estadísticas; concretamente el contraste de proporciones de ji-cuadrado exige un nivel inferior al 5% de celdas con frecuencia menor de 5, nivel que no pudimos conseguir a pesar de los intentos de recategorizar las variables. Ya que la transgresión de esta norma implica sesgos en la interpretación de los resultados, en este apartado de la influencia del perfil objetivo dentro de cada titulación hablaremos en términos de tendencias.

9.2.1.1. ESTATUS DE INSERCIÓN y PERFIL SOCIOLÓGICO

A lo largo del capítulo V tuvimos ocasión de valorar la información sobre la relación entre las variables sociológicas -básicamente sexo y clase social- y los itinerarios de inserción socio-profesional. A partir de los datos de nuestra investigación, hemos podido constatar la influencia de estas variables en la elección de los itinerarios educativos: el sexo marcaba diferencias porcentuales entre los estudios de "ciencias" y "letras", mientras que las variables de clase social (nivel de estudios y categoría profesional del padre y de la madre) mostraban su influencia en la elección de itinerarios más prestigiosos.

Si tenemos en cuenta la calidad de la inserción conseguida por esta promoción de estudiantes al año y medio de concluir los estudios, podemos constatar fácilmente como los "hilos" de la influencia de estas variables se producen más allá del trayecto educativo. Ahora bien, ¿permite el estudio diferencial intragrupo detectar diferencias en función de estas variables o, por el contrario, existe una interacción entre el tipo de estudio y el perfil sociológico de manera que una vez elegido un itinerario la influencia de estas variables es impredecible?

LA INFLUENCIA DEL SEXO

La tabla 9.11 presenta la distribución por sexo de las cinco categorías de inserción consideradas para cada uno de los estudios analizados. A pesar de que la categoría de mujer es superior en todos ellos, cabe resaltar algunas tendencias de los datos entre los titulados de Farmacia y Biología, ya que en Pedagogía la categoría hombre es minoritaria:

-Las situaciones de no-inserción profesional (inactividad y paro) tiene, entre los titulados y tituladas de Farmacia, unos niveles similares que sin embargo toman un giro en favor de las universitarias cuando analizamos la calidad de la inserción conseguida; éstas presentan un menor porcentaje de inserción laboral que sus compañeros de promoción y un mayor logro de inserción profesional plena.

-Los términos de la relación se invierten entre los graduados de Biología, donde es fácil constatar una mayor tendencia a la inactividad entre los universitarios. Eliminados aquellos que estaban realizando el servicio militar en el momento de la encuesta (16% de los hombres), todavía se mantienen las diferencias que permiten entrever una ligera superioridad en el porcentaje de hombres que estaban realizando estudios de tercer ciclo, principalmente el doctorado y que, a la larga, podría ser discriminativa. Las situaciones de inserción inadecuadas afectan más a las mujeres que a los hombres pero, en cambio, existe un mayor porcentaje de las mismas que ha conseguido una situación totalmente adecuada (el 32% frente al 8%).

		<i>Inactividad</i>		<i>Paro</i>		<i>Inser. Lab.</i>		<i>I. Prof. Par</i>		<i>I.Prof. Plena</i>		<i>Total</i>	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Biología</i>	<i>H</i>	5	42	1	8	---	---	5	42	1	8	12	100
	<i>M</i>	5	13	6	16	5	13	10	26	12	32	38	100
<i>Farmacia</i>	<i>H</i>	3	20	1	7	2	13	5	33	4	27	15	100
	<i>M</i>	10	22	3	7	---	---	9	20	23	51	45	100
<i>Pedagogía</i>	<i>H</i>	---	---	2	40	---	---	2	40	1	20	5	100
	<i>M</i>	2	4	4	9	11	24	19	41	10	22	46	100

TABLA 9.11. Relación entre el sexo y el estatus de inserción inicial en el mercado laboral, por tipo de estudios.

A la luz de estos datos, podemos verificar que muchos de los resultados sobre las diferencias en los indicadores de calidad de la inserción para la mujer universitaria están mediatizados por la influencia directa del título académico sobre esta calidad. Resulta, pues, evidente la necesidad de establecer el estudio de las variables en el contexto de los títulos concretos.

Por otro lado, es pronto todavía para valorar la influencia de la variable sexo ya que las trayectorias profesionales están sin concluir y que una gran mayoría de los graduados no tiene responsabilidades familiares. Baste recordar que esta influencia se hace más evidente en la situación posterior de repartición de los roles familiares que, en algunas ocasiones, limitan la proyección profesional de la mujer; por lo tanto no podemos considerar el tema zanjado, ni aventurar conclusiones en una u otra dirección.

LA CLASE SOCIAL

Hemos seleccionado dos variables para poder detectar las posibles tendencias explicativas del constructo clase social: la categoría profesional (PROPA) y el nivel de estudios (ESTUPA) del padre; el motivo de tal elección es la baja tasa de dedicación laboral de las madres. Los resultados quedan recogidos en las tablas 9.12 y 9.13, respectivamente. Obsérvese que en la variable PROPA se ha eliminado la categoría "otros", que incluía situaciones diferentes (jubilados, parados, fallecidos).

Las dos variables analizadas orientan hacia una misma tendencia de los datos, aunque la variable "categoría profesional del padre" muestra mayores diferencias

porcentuales que el nivel de estudios, por lo que pudiera tener un mayor peso diferenciador:

-Los dos indicadores de clase social no parecen tener demasiada relevancia en la explicación del logro de los pedagogos, dada la poca variabilidad dentro del grupo, pero muestran alguna influencia diferencial en los grupos de "ciencias".

-En las categorías "bajas" se observa una menor tendencia a prolongar la trayectoria educativa o a posponer la incorporación al mercado laboral; ésta es superior entre los farmacéuticos donde, mientras un 21% de los hijos de clases acomodadas ampliaban su formación, tan sólo lo hacían el 7% de los niveles socio-económicos bajos. La explicación se encuentra, lógicamente, en las posibilidades económicas de las familias.

-Se observa también una cierta tendencia de las clases desfavorecidas a sufrir situaciones de desempleo; pero, una vez situados, las condiciones no parecen ser peores que las de las categorías socio-económicas medias y altas; incluso en Biología son las categorías medias las que obtienen unas condiciones de inserción más desfavorables. Por otro lado, en Farmacia el total de insertados profesionalmente es inferior en las categorías bajas (el 64% frente al 90%) pero lo hace, en mayor medida, en situaciones de inserción profesional plena.

A pesar del intento de recategorización de las dos variables estudiadas, el número de celdas con frecuencia esperada inferior a 5 es superior al permitido por la prueba de contraste de proporciones de ji-cuadrado, por lo que no podemos aportar un valor estadístico de la significación de estas diferencias, sino sólo resaltar las diferencias encontradas; podemos indicar también que dada la procedencia social del grupo que continuaba estudios de tercer ciclo en el momento de la encuesta, puede esperarse un incremento en la magnitud de tales diferencias, sobre todo entre los titulados de Farmacia.

Ahora bien, si junto con estos resultados tenemos en cuenta que las clases socio-económicas más desfavorecidas -sobre todo las del ámbito rural- sufren un proceso de cribado superior a las clases sociales altas, resulta fácil justificar el peso diferenciador de estas variables. Sin embargo, y al igual que sucede con el sexo, su efecto es acumulativo desde las primeras elecciones académicas, hecho que oculta la verdadera magnitud de la influencia cuando se analizan parcelas separadas del proceso de inserción.

		<i>Inactividad</i>		<i>Paro</i>		<i>Inser. Lab.</i>		<i>I. Prof. Par</i>		<i>I. Prof. Plena</i>		<i>Total</i>	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Biología</i>	<i>Baja</i>	3	21	3	21	--	--	4	29	4	29	14	100
	<i>Media</i>	3	25	3	25	3	25	1	8	2	17	12	100
	<i>Alta</i>	4	31	--	--	2	15	4	31	3	23	13	100
<i>Farmacia</i>	<i>Baja</i>	1	7	3	20	2	13	1	7	8	53	15	100
	<i>Media</i>	4	31	--	--	--	--	2	15	7	54	13	100
	<i>Alta</i>	5	21	1	4	--	--	9	37	9	37	24	100
<i>Pedagogía</i>	<i>Baja</i>	--	--	3	17	4	22	7	39	4	22	18	100
	<i>Media</i>	2	14	1	7	3	21	5	36	3	21	14	100
	<i>Alta</i>	--	--	2	22	1	11	4	44	2	22	9	100

TABLA 9.12. Relación entre la categoría profesional del padre y el estatus de inserción inicial en el mercado laboral, por tipo de estudios.

		<i>Inactividad</i>		<i>Paro</i>		<i>Inser. Lab.</i>		<i>I. Prof. Par</i>		<i>I. Prof. Plena</i>		<i>Total</i>	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Biología</i>	<i>Primarios</i>	4	20	3	15	--	--	8	40	5	25	20	100
	<i>Medios</i>	3	17	4	22	4	22	5	28	2	11	18	100
	<i>Superior</i>	3	27	--	--	1	9	2	18	5	45	11	100
<i>Farmacia</i>	<i>Primarios</i>	4	21	1	5	--	--	4	21	10	53	19	100
	<i>Medios</i>	3	14	3	14	2	9	4	19	9	43	21	100
	<i>Superior</i>	5	26	--	--	--	--	6	31	8	42	19	100
<i>Pedagogía</i>	<i>Primarios</i>	1	3	3	10	8	26	13	42	6	19	31	100
	<i>Medios</i>	--	--	2	18	2	18	4	36	3	27	11	100
	<i>Superior</i>	1	11	1	11	1	11	4	44	2	22	9	100

TABLA 9.13. Relación entre el nivel de estudios del padre y el estatus de inserción inicial en el mercado laboral, por tipo de estudios.

9.2.1.2. ESTATUS DE INSERCIÓN Y PERFIL ACADÉMICO

EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

En el capítulo V tuvimos ocasión de señalar algunas investigaciones conducidas con el objetivo de contrastar el valor de las predicciones de los modelos meritocráticos, según los cuales el currículum académico explicaría buena parte de la variabilidad encontrada entre los trabajadores. La relación entre las variables no siempre ha sido clara sobre todo porque en ocasiones se analiza la influencia de las credenciales educativas formales desde una perspectiva indiscriminada, sin tener en cuenta las diferencias en la estructura de las notas

de los bloques de “ciencias”-“letras”, como pudimos comprobar en nuestra investigación. ¿Permiten los datos aventurar alguna correspondencia entre la “élite” académica y la laboral?

El análisis de la tabla 9.14 pone en evidencia que aquellos estudiantes que durante su trayectoria académica alcanzan una media de notable-sobresaliente logran en t2 un estatus de inserción profesional, en mayor proporción que aquellos estudiantes con un currículum académico menos brillante. Así, si agrupamos los parados con los insertados laboralmente bajo la rúbrica de “no-inserción profesional” y comparamos sus resultados académicos con los “insertados en su campo profesional” se obtienen las siguientes diferencias:

-Frente al grupo de rendimiento bajo, definido como estudiantes que han pasado de curso con una media de aprobado pero con suspensos, aquellos estudiantes con una media de notable-sobresaliente tienen unos porcentajes ligeramente más elevados de inserción en su campo profesional: mientras el 64% de biólogos, el 83% de farmacéuticos y el 50% de los pedagogos del grupo de rendimiento bajo obtenían en t2 una situación adecuada, los porcentajes se incrementaban al 78%, el 100% y el 71% respectivamente, entre los estudiantes de rendimiento alto.

LA TIPOLOGÍA DE ESTUDIANTE

Si la lógica meritocrática se confirma a partir de la tendencia de los datos analizados anteriormente, no cabe decir lo mismo en relación a la influencia de la dedicación al estudio versus la combinación estudio-trabajo en los resultados obtenidos en el mercado laboral.

A luz de los datos mostrados por la tabla 9.15, podemos constatar que la inserción temprana en el mercado de trabajo relacionado con los estudios incrementa las posibilidades de inserción, en mayor medida que la dedicación intensiva al estudio o el trabajo en campos nada relacionados.

-Los datos muestran claramente esta relación entre los titulados de Pedagogía, donde de un total de 33 graduados insertados profesionalmente, 22 (un 67%) estaban realizando trabajos relacionados total o en parte con sus estudios durante t1. Entre estos titulados, la estrategia de la dedicación total al estudio durante la carrera o la inserción en campos nada relacionados parece tener bastante menos eficacia.

-Entre los biólogos la tendencia es similar a la encontrada con los pedagogos; si bien para los titulados en Farmacia, la estrategia que más aleja de la posibilidad de conseguir un trabajo adecuado es, sin duda, la inserción temprana en campos totalmente alejados de los estudios.

		<i>Inactividad</i>		<i>Paro</i>		<i>Inser. Lab.</i>		<i>I. Prof. Par</i>		<i>I.Prof. Plena</i>		<i>Total</i>	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Biología</i>	<i>Bajo</i>	4	26	4	22	1	6	5	28	4	22	18	100
	<i>Medio</i>	5	24	2	9	3	14	7	33	4	19	21	100
	<i>Alto</i>	1	10	1	10	1	10	2	20	5	50	10	100
<i>Farmacia</i>	<i>Bajo</i>	1	5	2	10	1	5	7	37	8	42	19	100
	<i>Medio</i>	4	17	2	9	1	4	3	13	13	56	23	100
	<i>Alto</i>	8	44	---	---	---	---	4	22	6	33	18	100
<i>Pedagogía</i>	<i>Bajo</i>	---	---	---	---	5	50	4	40	1	10	10	100
	<i>Medio</i>	1	8	2	15	2	15	7	54	1	8	13	100
	<i>Alto</i>	1	3	4	14	4	14	11	38	9	31	29	100

TABLA 9.14. Relación entre el currículum académico y el estatus de inserción inicial en el mercado laboral, por tipo de estudios.

		<i>Inactividad</i>		<i>Paro</i>		<i>Inser. Lab.</i>		<i>I. Prof. Par</i>		<i>I.Prof. Plena</i>		<i>Total</i>	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Biología</i>	<i>cat.1</i>	3	14	5	23	2	9	8	36	4	18	22	100
	<i>cat.2</i>	3	30	---	---	2	20	2	20	3	30	10	100
	<i>cat.3</i>	4	22	2	11	1	5	5	27	6	33	18	100
<i>Farmacia</i>	<i>cat.1</i>	8	25	1	3	---	---	9	28	14	44	32	100
	<i>cat.2</i>	3	20	2	13	2	13	2	13	6	40	15	100
	<i>cat.3</i>	2	15	1	8	---	---	3	23	7	77	13	100
<i>Pedagogía</i>	<i>cat.1</i>	1	7	4	29	3	21	4	29	2	14	14	100
	<i>cat.2</i>	---	---	1	9	5	45	4	36	1	9	11	100
	<i>cat.3</i>	1	4	1	4	3	11	14	52	8	30	27	100

TABLA 9.15. Relación entre la situación laboral durante la carrera y el estatus de inserción inicial en el mercado laboral, por tipo de estudios. *Cat1*= estudiante; *cat.2*= combina estudios con un trabajo nada relacionado con la carrera; *cat.3*= combina estudios con un trabajo relacionado con la carrera.

9.2.2. CALIDAD DE LA INSERCIÓN INICIAL EN EL MERCADO DE TRABAJO Y PERFIL SUBJETIVO

Hipótesis 4.2. *Una mayor implicación en la conducta exploratoria en t1 influirá en la calidad de la inserción conseguida en t2, siempre y cuando las condiciones objetivas (título) sean iguales.*

Desde el modelo de inserción asumido en esta investigación era de esperar que aquellas personas más implicadas en la exploración de la carrera profesional (medido a través de la escala de conducta exploratoria) obtendrían mejores resultados y mostrarían diferencias significativas en las medias de los "insertados profesionalmente" y "no-insertados profesionalmente".

Para poder valorar más adecuadamente el efecto de las variables psicológicas y conductuales -"elaboración personal del rol", "significado del trabajo" y "exploración de la carrera"- medidas al final de la etapa universitaria sobre los logros en t2, se ha procedido a recategorizar la variable "inserción", eliminando al grupo de inactivos y distinguiendo entre dos categorías:

(1) NO INSERCIÓN = PARO e INSERCIÓN LABORAL

(2) INSERCIÓN = INSERCIÓN PROFESIONAL PARCIAL Y PLENA

Tras aplicar una prueba de contraste de medias (T-Student) hemos procedido a calcular la magnitud de la asociación entre aquellas variables del perfil subjetivo que han mostrado diferencias estadísticamente significativas o que, sin llegar a serlo, alcanzan unos valores límites, que posiblemente se incrementarían con un mayor número de individuos. En este primer análisis bivariado, hemos incluido a los titulados de Farmacia, aunque el grupo de no-insertados es minoritario y puede oscurecer los resultados obtenidos.

9.2.2.1. LA ELABORACIÓN PERSONAL DEL ROL

El estudio transversal de los datos en t1 (fase de planificación de la inserción), nos llevó a confirmar la relación entre la dimensión cognitiva y afectiva de la elaboración personal del rol para concluir que unos niveles elevados de conflicto y ambigüedad de rol dificultaban el proceso de identificación con una opción profesional, con lo que se obtenían niveles bajos de identidad. Unas y otras variables del constructo "imagen personal del rol" aparecían relacionadas con la exploración de la carrera.

¿Podemos afirmar, vistos los datos, que estas variables presentan alguna asociación con el logro de una inserción profesional? Si esto es así, es de esperar que aquellas personas no-insertadas profesionalmente en t2, muestren en t1 una media de conflicto y ambigüedad de rol superiores a la media del grupo y significativamente mayor que la media del grupo de insertados profesionalmente.

La tabla 9.16. resume los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) del grupo insertados y no insertados para las tres variables consideradas; la primera columna incluye los datos de la muestra total obtenida en 5º curso por la facultad correspondiente, con el objetivo de poder valorar la tendencia señalada. Como fácilmente podemos constatar, aparecen una serie de tendencias claras:

-Aquellos titulados que al año y medio de concluir los estudios han logrado un puesto en su campo profesional obtuvieron en el último año de carrera unos niveles inferiores a la media de su grupo de conflicto de rol y de ambigüedad de rol (o mayor grado de información), así como una mayor identificación con su campo profesional. Por su parte, aquellos graduados que en t2 mantienen una situación de desempleo o de inserción en campos totalmente alejados de sus estudios y de inferior cualificación, obtuvieron niveles superiores de conflicto y ambigüedad de rol y una menor identificación con su profesión. Dentro de esta tendencia común aparecen algunas diferencias entre las titulaciones que procederemos a analizar.

-Los niveles de conflicto de rol entre los biólogos insertados y no-insertados toman una dirección contraria a la esperada; en esta facultad, aquellos que han conseguido la inserción en su campo profesional, tanto parcial como plena, tenían en t1 una media ligeramente superior de conflicto de rol; estas diferencias no son estadísticamente significativas. Sin embargo, este mismo grupo manifestó unos niveles de información significativamente superiores. Como tuvimos ocasión de analizar, los niveles de conflicto de rol de los estudiantes de Biología fueron superiores a los del conjunto de las cuatro facultades analizadas en t1; y en general, la actitud de este grupo era de percepción de una contradicción entre sus expectativas y las alternativas abiertas en el mercado laboral. Ya en su momento hicimos hincapié en la posibilidad de que el choque con un mercado de trabajo cerrado fuera más duro para los estudiantes de Biología que para los de Pedagogía, en tanto que inicialmente podrían haber desarrollado unas expectativas superiores respecto a sí mismos. También cabe pensar que aquellos más implicados en la exploración profesional fueran los que en mayor medida percibieran estos niveles de conflicto de rol.

-En segundo lugar, nos encontramos con que aquellos estudiantes de Farmacia que en t2 no han logrado insertarse como profesionales mostraban en t1 un nivel ligeramente inferior de ambigüedad de rol. Las diferencias entre las dos medias no son estadísticamente significativas ($p=658$) y son menos relevantes dado el conocimiento global de esta opción profesional y la poca variabilidad del grupo en esta variable. Sin embargo, dentro de esta misma facultad la variable conflicto de rol parece tener mayor poder discriminativo sobre todo entre los insertados laboralmente, cuya media en t1 fue significativamente superior al resto (con un valor de 42.5 frente a una media global de 32.0).

	BIOLOGÍA				FARMACIA				PEDAGOGÍA			
	no-insertados		insertados		no-insertados		insertados		no-insertados		insertados	
	Media	D.T	Media	D.T	Media	D.T	Media	D.T	Media	D.T	Media	D.T
<i>Imagen del rol</i>												
Conflicto de rol	38.7	6.03	39.9	4.58	35.0	7.26	31.9	5.37	35.8	4.83	33.6	5.16
Información de rol	21.8	4.36	25.9	6.13	29.0	6.26	27.6	6.95	28.9	4.11	29.8	7.01
Identidad	3.7	1.07	3.9	.85	3.8	.41	4.0	.79	3.7	.75	4.2	.77

TABLA 9.16.

El contraste estadístico de medias (tabla 9.17) de insertados en su campo profesional y no-insertados (método T-TEST), nos orientará en la selección de aquellas variables que presentan una mayor relevancia. Dado que el número de individuos dentro de cada subgrupo es pequeño, hemos optado por recoger también aquellas variables que puedan tener un valor p límite. Los resultados deben tomarse con mayor cautela en la submuestra de Farmacia, vistas las diferencias entre los dos grupos.

-Para los biólogos insertados en su campo profesional la variable más discriminativa es el nivel de información sobre su campo profesional. El contraste de medias resulta estadísticamente significativo; el cálculo de la magnitud de la asociación entre las dos variables (correlación biserial puntual) es de .30* (significativa al 5%).

-Para el grupo de pedagogos, la variable más discriminativa del constructo de la imagen del rol profesional es la identidad; aunque el valor de la diferencia no llega a ser estadísticamente significativo ($p=.07$), el valor de la asociación entre la inserción profesional y la identidad es de .36* (significativa al 5%).

		valor de t	grados de libertad	significación
Conflicto de rol	Biología	-.70	38	.490
	Farmacia	1.26	45	.214
	Pedagogía	1.47	48	.149
Información de rol	Biología	-2.02	38	.050
	Farmacia	.45	45	.658
	Pedagogía	-.39	48	.696
Identidad	Biología	-.70	37	.491
	Farmacia	-.58	45	.567
	Pedagogía	-1.83	48	.073

TABLA 9.17

	Biología	Farmacia	Pedagogía
$r_{\text{inser.información}}$	.30*	----	----
$r_{\text{inser.identidad}}$	----	----	.36**
	*significativa 5%		**significativa 1%

TABLA 9.18

9.2.2.2. EL SIGNIFICADO DEL TRABAJO

El análisis transversal realizado en base a los datos de t1, puso de manifiesto la relación entre el valor del incentivo (medido a partir de la escala *de relevancia del trabajo*) y la implicación en la exploración de la carrera. Investigaciones previas han evidenciado, también, la influencia de esta variable sobre el logro posterior, a partir del efecto motivador sobre la conducta (tanto en relación al nivel de esfuerzo como respecto a la persistencia en el mismo). ¿Mostraban las personas insertadas en su campo profesional una mayor implicación en los roles profesionales?

-Como muestran los valores descriptivos de las variables (tabla 9.19), el valor del incentivo sólo parece diferenciar los dos grupos de inserción en la submuestra de Farmacia: los titulados que en t2 están trabajando en su campo profesional mostraron en t1 un nivel de motivación por el trabajo por encima de la media del grupo; mientras

que sus compañeros de promoción que en t2 están en paro o en una situación inadecuada, obtenían unos valores inferiores a la media del grupo. Las diferencias son estadísticamente significativas ($p = .015$), de modo que esta variable es la que posee un mayor poder de discriminación en esta carrera (tablas 9.20 y 9.21). El cálculo de la magnitud de la asociación entre estas dos variables es de .30* (valor de la correlación biserial puntual).

-En las otras dos carreras analizadas no parece existir evidencia respecto a la influencia de estas dos variables ya que las medias de los grupos de universitarios insertados profesionalmente y no insertados son estadísticamente iguales.

Signif. trabajo	variables	BIOLOGÍA				FARMACIA				PEDAGOGÍA			
		no-insertados		insertados		no-insertados		insertados		no-insertados		insertados	
		Media	D.T	Media	D.T	Media	D.T	Media	D.T	Media	D.T	Media	D.T
	Relevancia Trabajo	32.2	5.21	32.8	5.17	29.2	5.19	35.2	5.42	34.4	4.96	32.9	5.04
	Consecuencias empleo	37.3	9.17	38.3	6.33	37.8	2.63	39.9	5.79	37.2	6.68	37.4	6.77

TABLA 9.19

		valor de t	grados de libertad	significación
Relevancia trabajo	Biología	-.34	36	.735
	Farmacia	-2.53	43	.015
	Pedagogía	.93	45	.356
Consec. empleo	Biología	-.38	38	.706
	Farmacia	-.85	45	.402
	Pedagogía	-.14	48	.891

TABLA 9.20

	Biología	Farmacia	Pedagogía
r inser.rel. trab.	----	.30*	----
	*significativa 5%	**significativa 1%	

TABLA 9.21

9.2.2.3. LA EXPLORACIÓN DE LA CARRERA

Si observamos los resultados obtenidos en las variables de exploración de la carrera es fácil interpretar que las dimensiones cognitiva (altas expectativas de autoeficacia) y afectiva (ansiedad estado), influyen sobre el logro de una situación adecuada siempre y cuando exista una implicación conductual; deducción, por otro lado, totalmente lógica. El estudio de cada una de las variables permite entresacar las siguientes conclusiones (tabla 9.22):

-Los grupos de insertados y no insertados mostraban en t1 (final etapa universitaria) unos niveles similares de *expectativas de autoeficacia*, con la excepción de los pedagogos; en este último caso la media de los insertados en el campo profesional es superior, pero el contraste estadístico de las diferencias (valor t) no resulta significativo.

-El estudio comparativo de las medias del *estado de ansiedad* frente al proceso de inserción entre los grupos de insertados y no insertados muestran una relación diferente: en Biología y Farmacia el grupo de graduados insertados obtenía en t1 unos niveles superiores a la media de ansiedad estado, mientras que en el grupo de Pedagogía, son los graduados no insertados los que muestran unos niveles estadísticamente superiores de ansiedad ante el proceso de transición (el valor de correlación es de $-.44$ estadísticamente significativo al 1%)

Existen algunas explicaciones lógicas para estos resultados: en primer lugar, una parte de los insertados en esta última carrera corresponde a estudiantes que en el momento de la encuesta ya trabajaban en su campo profesional lo que pudo, sin duda, influir en reducir los niveles de ansiedad de este grupo; por el contrario, los niveles de ansiedad del grupo de no-insertados son sustancialmente superiores al resto. De otro lado, los biólogos insertados mostraban unos niveles de conflicto de rol superiores al conjunto de la muestra que pudieron, también, afectar los valores de la ansiedad estado.

-Por último la influencia de la conducta exploratoria sigue la dirección marcada en la hipótesis, pues muestra un patrón diferencial entre el grupo de insertados y no-insertados común para todas las facultades: el grupo de graduados que en t2 estaba insertado en su campo profesional mostraba en t1 unos niveles de conducta exploratoria superiores a la media global, mientras que aquellos que en t2 están en paro o en situaciones inadecuadas obtuvieron unos valores de conducta exploratoria inferiores a la media.

	BIOLOGÍA				FARMACIA				PEDAGOGÍA			
	no-insertados		insertados		no-insertados		insertados		no-insertados		insertados	
	Media	D.T	Media	D.T	Media	D.T	Media	D.T	Media	D.T	Media	D.T
<i>Expectativas Autoefic.</i>	24.0	2.57	23.5	3.09	24.2	4.45	24.8	3.39	23.8	4.05	25.5	3.17
<i>Conducta exploratoria</i>	38.3	13.52	44.8	8.54	36.7	10.03	42.8	9.57	43.9	10.62	50.8	13.42
<i>Ansiedad estado</i>	26.5	9.39	30.1	8.45	24.2	10.74	28.2	9.72	35.6	9.83	24.2	11.90

TABLA 9.22

	valor de t	grados de libertad	significación	
Expectativas autoefic.	Biología	.90	38	.374
	Farmacia	-.39	44	.696
	Pedagogía	-1.63	47	.110
Conducta exploratoria	Biología	-1.82	38	.077
	Farmacia	-1.44	45	.158
	Pedagogía	-1.84	48	.072
Ansiedad estado	Biología	-1.21	38	.234
	Farmacia	-.94	45	.354
	Pedagogía	3.38	48	.001

TABLA 9.23

Esta tendencia muestra la misma dirección en todas las facultades, sin embargo la magnitud de la diferencia se hace especialmente relevante en Biología, donde el valor de t es de 3.38, significativo al 1%, lo que permite afirmar que la conducta de exploración durante el proceso facilita la inserción profesional, siempre y cuando las condiciones objetivas de empleo sean iguales. Dado que la medición de conducta exploratoria es anterior en el tiempo a la inserción, podemos hablar de influencia, en términos de tendencias, pero tan sólo en Biología podemos rechazar la hipótesis estadística de independencia al 1%; el valor de las diferencias queda oscurecido, en Farmacia, por la diferencia de tamaño entre los grupos mientras que, en Pedagogía, el valor roza la significación ($p = .072$). Los valores de la asociación coinciden con los datos obtenidos:

	Biología	Farmacia	Pedagogía
$r_{inser.explor}$	.29*	.20	.26*
$r_{inser.ansiedad}$	----	----	-.44**
	*significativa 5%	**significativa 1%	

TABLA 9.24.

9.2.3. ANÁLISIS DE LA INSERCIÓN PROFESIONAL DESDE LA PERSPECTIVA MULTIVARIABLE

No cabe duda que uno de los objetivos básicos que ha perseguido la investigación sobre el desempleo es la predicción del riesgo de paro con el fin de establecer medidas para paliar tal riesgo. Pero además, desde la perspectiva concreta del proceso de inserción del titulado universitario, nos interesa conocer no sólo la predicción del desempleo sino de la inserción en campos alejados de sus estudios. La comprobación exigiría el planteamiento de modelos causales que van más allá de las posibilidades de nuestra investigación; sin embargo, existen técnicas estadísticas que nos aceptan al análisis multivariable y que pueden ser pasos previos de la comprobación de modelos.

El objetivo final de nuestra investigación fue planteado desde la perspectiva de encontrar aquellas variables del perfil objetivo y subjetivo que discriminan más el grupo de insertados profesionalmente de los no insertados y su aplicación dentro del contexto del título. El análisis discriminante puede aplicarse como técnica estadística cuando la variable criterio es, como en nuestro caso, una variable cualitativa.

En coherencia con el planteamiento inicial de nuestro estudio, así como con los resultados que hemos ido obteniendo en la exploración univariada y bivariada de los datos, se ha realizado un análisis para los dos tipos de carrera, Biología y Pedagogía, ya que en la de Farmacia el desequilibrio entre los grupos de insertados profesionalmente -parcial y plena- y no insertados -paro e inserción laboral-, es demasiado elevado.

9.2.3.1. TÉCNICA DEL ANÁLISIS DISCRIMINANTE

Como técnica estadística de clasificación y asignación de individuos a grupos, conocidas sus características, el análisis discriminante calcula una función discriminante que se puede utilizar para hacer predicciones futuras (Bisquerra, 1989a). Martínez Ramos, (1984) resume dos objetivos básicos de la técnica:

1) *La explicación del fenómeno estudiado*: consiste en determinar si en función de las variables con las que se ha caracterizado a los grupos, éstos quedan suficientemente discriminados; y, además, permite establecer qué variables contribuyen más a discriminar entre los grupos que se han formado.

2) *La predicción del comportamiento*: consiste en atribuir o asignar un individuo a un grupo -en este caso inserción profesional o no inserción profesional-, con un cierto grado de riesgo.

Cuando se trabaja con dos grupos, como en nuestro caso, el problema del análisis discriminante es un problema de regresión múltiple. El objetivo es encontrar una ecuación de predicción de los resultados que discrimine suficientemente el grupo de no insertados de los insertados. Así, la función discriminante no es más que una ecuación de regresión múltiple con la única diferencia de que la variable dependiente o el criterio, es una variable nominal. Este hecho supone pues poder establecer una predicción cuando la variable a predecir es cualitativa.

La ecuación discriminante será óptima en la medida en que proporcione una regla de clasificación que disminuya los errores de clasificación y en la medida en que explique una mayor parte de la variabilidad intragrupos. Para ello, el *output* del programa estadístico SPSSX incluye información que nos permitirá justificar la posible adecuación de este fenómeno.

9.2.3.2. SELECCIÓN DE LAS VARIABLES.

A lo largo del capítulo VIII, tuvimos ocasión de analizar las relaciones entre la variable criterio y el conjunto de variables del *perfil objetivo y subjetivo* de nuestros graduados. A partir de este estudio biviado tenemos información sobre aquel conjunto de variables que muestran una cierta relevancia en la explicación del fenómeno y por lo tanto, el análisis discriminante se efectuará con aquellas variables, con el objetivo de poder encontrar una ecuación discriminante significativa.

VARIABLES INTRODUCIDAS EN EL ANÁLISIS DISCRIMINANTE

-Del perfil socio-educativo se ha seleccionado las variables de *rendimiento*, *estatus laboral durante los estudios* y *categoría socio-profesional del padre*. Estas tres variables se entran como variables ordinales.

-Del perfil subjetivo se selecciona para ambos análisis las variables *conducta exploratoria* y *ansiedad estado*. La variable *expectativas de autoeficacia* se introduce en Pedagogía pero no en Biología, ya que no se detectó ningún efecto relevante en el estudio previo. Otro tanto sucede con la variable *información /ambigüedad de rol*, que ha resultado significativa en Biología, pero no en Pedagogía; por último, *la identidad profesional* se ha incluido en ambos análisis.

Una vez introducidas estas variables en el programa, existen diversos criterios para establecer la entrada y selección de las mismas en la ecuación. En nuestro caso usamos el método 'stepwise' similar al utilizado por la regresión múltiple, que selecciona las variables en función de un criterio preestablecido de tolerancia. En nuestra investigación hemos aplicado el *método de Wilks*, que utiliza como criterio de selección de pasos la variable que minimiza la lambda de Wilks. El programa se para cuando ninguna de las variables que restan presentan una "F-to-enter" superior al nivel de tolerancia, ni ninguna de las entradas tiene una "F-to-remove" inferior a este nivel, situación que implicaría una expulsión del programa.

La *variable criterio o dependiente* se ha mantenido con dos grupos:

GRUPO 1: no insertados profesionalmente (parados e insertados laboralmente)

GRUPO 2: insertados profesionalmente (parcial y plena).

9.2.3.3. COMPROBACIÓN DE LOS SUPUESTOS PARAMÉTRICOS

-El primer supuesto es que las variables proceden de una distribución normal multivariable. En el capítulo VIII presentamos un análisis descriptivo de cada una de ellas y, en el mismo proceso, se procedió a la comprobación de su normalidad, como requisito de la distribución normal multivariable.

-El segundo supuesto es que, en la población, las matrices de varianza-covarianza de los grupos son iguales o muy parecidas. El paquete estadístico SPSSX incluye el tests de M. Box que permite contrastar la hipótesis de homogeneidad de varianza. Los resultados de F confirman la homogeneidad de varianzas para la muestras de Pedagogía ($F=1.54$) y Biología ($F= 2.75$), al 5%.

-Por último, las variables deben ser elegidas de manera que puedan definir y discriminar los dos grupos: ya hemos visto cómo hemos usado criterios estadísticos para ello (apartado 9.2.3.1.).

9.2.3.4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DISCRIMINANTE EN LA MUESTRA DE PEDAGOGÍA

La tabla sumario presenta un resumen del proceso de decisión que se ha tomado en cada paso del análisis discriminante. En este caso tres variables han sido incluidas en el análisis y el valor lambda observado en cada paso con su significación: en el primer paso la variable elegida es *situación laboral durante la carrera* (combinación de los estudios con un trabajo relacionado); en un segundo paso ha entrado la variable de *ansiedad estado* y, en el último paso, la *conducta exploratoria*. Después de entrar estas variables el resto no han superado el valor de entrada y el programa da por finalizada la operación.

SUMMARY TABLE					
STEP	ACTION		VARs	WILKS'	
	ENTERED	REMOVED	IN	LAMBDA	SIG.
1	RELACA		1	.714	.000
2	ESTADOAN		2	.609	.000
3	CEXu		3	.581	.000

TABLA 9.25

El análisis de las medias obtenidas por el grupo de insertados permite concluir que la probabilidad de logro de un puesto profesional de pedagogo se relaciona con la inserción temprana en el campo de los estudios, un nivel elevado de conducta exploratoria y un bajo nivel de ansiedad.

CÁLCULO DE LA FUNCIÓN DISCRIMINANTE

A partir de los coeficientes de discriminación se puede obtener la ecuación de la función discriminante, que es similar a la de la regresión:

$$D = B_1 X_1 + B_2 X_2 + \dots + B_v X_v + B$$

Aplicando los coeficientes de cada una de las variables tenemos que:

$$D = 0,676 * X_1 + 0,026 * X_2 - 0,052 * X_3 - 1.409$$

Siendo X_1 el grado de participación laboral durante la carrera en campos relacionados; X_2 la puntuación obtenida en la variable conducta exploratoria y X_3 el nivel de ansiedad ante el futuro de inserción. A partir de aquí puede calcularse la puntuación discriminante para cada caso.

SIGNIFICACIÓN DE LA FUNCIÓN DISCRIMINANTE

Para valorar la adecuación de la función hemos considerado dos criterios: en primer lugar, el porcentaje de casos correctamente clasificados a partir de la ecuación de predicción y en segundo lugar, el análisis de varianza.

La matriz de confusión (tabla 9.26) muestra los resultados de la clasificación de cada uno de los casos de la muestra, comparando el estatus de inserción real que ha obtenido cada uno de los sujetos con el estatus de predicho en función de la ecuación.

El porcentaje total de casos bien clasificados es de un 82%, porcentaje que nos indica que la función discriminante es, para esta facultad, bastante efectiva. A partir de la ecuación, un total de nueve casos han sido mal clasificados y dos casos no han sido agrupados (missings).

MATRIZ DE CONFUSIÓN			
GRUPO ACTUAL	Nº DE CASOS	GRUPO ASIGNADO	
		No-inserción	Inserción
No-inserción	17	14 82.4%	3 17.6%
Inserción	33	6 18.2%	27 81.8%
Casos no agrupados	2	1 50.0%	1 50.0%

Porcentaje de casos "agrupados" correctamente clasificados: 82.00%			

TABLA 9.26

Las puntuaciones discriminantes no indican la importancia de cada variable en la ecuación discriminante, ya que el sistema de medida es diferente: un coeficiente alto no indica necesariamente una mayor importancia. Un indicador para analizar la contribución de una variable en la función discriminante es la correlación entre los valores de la función y los de la variable. El *output* proporciona una matriz de correlaciones intragrupo entre la función y todas las variables del análisis. Obsérvese como la alta correlación de la variable expectativas de autoeficacia (ExAU) es superior a la de la conducta exploratoria; la asociación de esta primera con la variable de ansiedad estado podría explicar que no entre en la ecuación discriminante.

TABLA 9.27

	FUNCIÓN
RELACA	.75
ESTADOAN	-.60
ExAU	.44
CEXu	.42
RENDI	.36
IDEN	.22
PROPA	-.01

La significación de la función discriminante puede valorarse también a partir del cálculo de la significación de las diferencias entre las medias de las puntuaciones discriminantes de los dos grupos (insertados y no insertados). El output de la tabla 9.28, recoge algunos de los datos más importantes del análisis:

CANONICAL DISCRIMINANT FUNCTIONS									
FUNCTION	EIGENVALUE	PERCENT of VARIANCE	CUMULATIVE PERCENT	CANONICAL CORRELATION	AFTER FUNCTION	WILKS' LAMBDA	CHI-SQUARED	D.F.	SIG.
1	0.721	100.00	100.00	0.647	0	0.581	18.736	3	.000

TABLA 9.28

El cálculo de la significación de las diferencias a partir de la lambda de Wilks (.581), transformada en ji-cuadrado (18.73), resulta estadísticamente significativo ($p = .000$). Este resultado nos indica que las diferencias entre las puntuaciones discriminantes de los grupos son estadísticamente significativas.

Pero además de estos valores, la función es más eficaz en la medida en que mayor sea el criterio discriminante o "*eigenvalue*", que representa una estimación de la variabilidad intergrupo explicada por la función discriminante. Obsérvese que la función discriminante explica el 72% de la variabilidad, valor más que adecuado. Por último, el coeficiente de correlación canónica representa el valor de la asociación entre las puntuaciones discriminantes y los grupos, que en este caso es de .65, valor que puede considerarse elevado.

9.2.3.5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DISCRIMINANTE EN LA MUESTRA DE BIOLOGÍA

La tabla 9.29 resume los pasos del análisis: sólo dos variables han sido incluidas en el análisis: en el primer paso la variable elegida es el grado de información sobre el rol profesional; en un segundo paso ha entrado la variable de conducta exploratoria. Tras este paso, ninguna de las variables que restan presentan una "*F-to-enter*" superior al nivel de tolerancia, ni ninguna de las dos variables entradas tiene una "*F-to-remove*" inferior a este nivel, situación que implicaría una expulsión del programa.

SUMMARY TABLE					
STEP	ACTION		VARs	WILKS'	
	ENTERED	REMOVED	IN	LAMBDA	SIG.
1	INFORMA		1	.764	.008
2	CEXu		2	.719	.016

TABLA 9.29

El análisis de las medias permite concluir que la probabilidad de logro de un puesto profesional de biólogo se relaciona con un bajo nivel de ambigüedad de rol (o lo que es lo mismo una alta puntuación en información) y un nivel elevado de conducta exploratoria, resultados que son coherentes con los obtenidos en el estudio individual de las variables.

CÁLCULO DE LA FUNCIÓN DISCRIMINANTE

Aplicando los coeficientes de cada una de las variables se calcula la ecuación discriminante:

$$D = 0,470 \cdot X_1 + 0,159 \cdot X_2 - 5.840$$

Siendo X_1 la puntuación obtenida en la variable conducta exploratoria y X_2 el grado de información sobre el rol profesional. A partir de aquí puede calcularse la puntuación discriminante para cada caso

SIGNIFICACIÓN DE LA FUNCIÓN DISCRIMINANTE

La matriz de confusión (tabla 9.30) muestra los resultados de la clasificación de cada uno de los casos de la muestra. El nivel de predicción obtenido para el grupo de biólogos, un 62,5%, es inferior al obtenido en la submuestra de Pedagogía mostrando por lo tanto una menor efectividad ya que un total de quince casos han sido mal clasificados.

MATRIZ DE CONFUSIÓN			
GRUPO ACTUAL	Nº DE CASOS	GRUPO ASIGNADO	
		No-inserción	Inserción
No-inserción	12	8 66.7%	4 33.3%
Inserción	28	11 39.3%	17 60.7%
Casos no agrupados	10	3 30.0%	7 70.7%
----- Porcentaje de casos "agrupados" correctamente clasificados: 62.50%			

TABLA 9.30

La contribución de una variable en la función discriminante a partir del estudio de la correlación entre los valores de la función y los de la variable (matriz de correlaciones intragrupo), indica que la variable con una mayor contribución es el conocimiento del rol profesional.

TABLA 9.31

	FUNCIÓN
INFORMA	.89
CEXU	.62
IDEN	.39
RELACA	.20
RENDI	-.06
PROPA	.05
ESTADOAN	.04

Podemos observar que la variable *estado de ansiedad* obtiene una correlación nula con la función discriminante. Recordemos que en esta facultad, el grupo de insertados mostró al final de la carrera un fuerte sentimiento de conflicto de rol y ansiedad ante la falta de perspectivas de su carrera; estos sentimientos han interferido, pues, en estos indicadores y han limitado, quizás, la posibilidad de encontrar una función más efectiva.

Verificamos, también, cómo la estimación del porcentaje de la variabilidad intergrupo explicada por la función discriminante a partir del valor propio ("*eigenvalue*") es .39%, mientras que el valor de la correlación canónica -asociación entre las puntuaciones discriminantes y los grupos- es de .53, valor que puede considerarse moderado.

CANONICAL DISCRIMINANT FUNCTIONS

FUNCTION	EIGENVALUE	PERCENT of VARIANCE	CUMULATIVE PERCENT	CANONICAL CORRELATION	AFTER FUNCTION	WILKS' LAMBDA	CHI-SQUARED	D.F.	SIG.
1	0.390	100.00	100.00	0.531	0	0.719	8.237	2	.015

TABLA 9.32

El cálculo de la significación de las diferencias a partir de la lambda de Wilks (.719), transformado en ji-cuadrado (8.24), resulta estadísticamente significativo ($p = .001$). Este resultado nos indica que las diferencias entre las puntuaciones discriminantes de los grupos son estadísticamente significativas al 5%.

Tras valorar los diversos indicadores de efectividad de las funciones discriminantes a partir de los cuales predecir la calidad de la inserción profesional inicial en el mercado de trabajo cualificado, podemos concluir que la importancia de las variables personales consideradas dentro del constructo de exploración de la carrera.

CONCLUSIONES

En las primeras páginas de esta investigación tuvimos ocasión de expresar la meta general que ha orientado el desarrollo de este trabajo, tanto en su parte teórica como empírica: encontrar una aproximación teórica y metodológica al fenómeno de la inserción y conocer las variables implicadas en la explicación del proceso de inserción inicial de los universitarios.

En los capítulos VII y VIII se han expuesto una serie de conclusiones parciales atendiendo a las dos fases de la investigación: el proceso de planificación (*fase I*) y el acceso al mercado de trabajo graduado (*fase II*). Este apartado final presenta, en primer lugar, una síntesis e interpretación de aquellas conclusiones desde la perspectiva de la descripción y explicación del proceso de inserción inicial en el mercado de trabajo cualificado, resaltando aquellas tendencias comunes encontradas en los cuatro subgrupos.

En segundo lugar abordaremos las implicaciones principales que se derivan de los resultados para concluir con una prospectiva sobre aquellas líneas de investigación que han quedado abiertas, en unos casos consecuencia de las limitaciones de nuestro trabajo y, en otros, resultado de nuestras propias conclusiones.

A lo largo de todo el desarrollo de la investigación hemos querido mantener un planteamiento coherente con nuestros presupuestos iniciales y considerar la titulación como unidad de análisis diferencial dentro de la cual interpretar las características de los graduados, sus expectativas, actitudes, aspiraciones y comportamientos y, a la vez, entender sus posibilidades a tenor del valor de cambio del título en el mercado laboral. Hubiera sido deseable contar con efectivos suficientes para poder presentar un análisis diferencial en cada uno de los cuatro centros analizados; sin embargo, el grupo de Geografía e Ha, poco representativo al inicio de la investigación, quedó además mermado en la segunda fase del estudio de seguimiento. Los resultados obtenidos para este grupo deben ser considerados con cautela.

Por último, recordar que las conclusiones elaboradas hacen referencia a una población de estudio concreta de donde proceden los datos analizados: estudiantes de la Universidad de Barcelona de la promoción 1991 del último curso de Farmacia, Biología, Pedagogía y Geografía e Ha. Entendemos que las conclusiones deben interpretarse en este contexto o en contextos afines.

EL PROCESO DE INSERCIÓN DESDE EL MARCO DE LA PLANIFICACIÓN DEL ALUMNO DE QUINTO DE CARRERA

1. El universitario: una realidad diferencial. El análisis de los resultados nos ofrece una primera aproximación a las diferencias socio-educativas, actitudinales y/o comportamentales en el perfil del estudiante, que se generan en el contexto del título o de las relaciones entre título-mercado de trabajo.

En referencia al *perfil socio-demográfico*, el sexo y la clase social constituyen dos variables discriminativas -en términos de porcentajes- del proceso de elección de los itinerarios educativos previos: el sexo marca las diferencias entre los estudios de "ciencias" y "letras", mientras que las variables de clase social (nivel de estudios y categoría profesional del padre) intervienen en la elección de los itinerarios socialmente más "prestigiosos".

Por otro lado, el *perfil educativo* se muestra fuertemente condicionado por la dificultad de los estudios, observándose una clara barrera entre las clásicas carreras de "ciencias" y "letras". Para las primeras, el perfil de notas detecta un sesgo hacia los aprobados frente al predominio de notables de las segundas; se observa también una mayor proporción de retraso curricular en las carreras de "ciencias", pero mientras en éstos se debe a problemas de rendimiento, entre los estudiantes de "letras" se explica por una mayor propensión a la participación laboral durante los estudios.

La influencia que tiene la *percepción de la imagen social* de la profesión en la selección de los itinerarios educativos explica, también, una parte de las *diferencias actitudinales* encontradas entre los cuatro grupos analizados:

- El valor que los estudiantes atribuyen a su profesión en el mercado de trabajo (en términos de prestigio) va unido a las posibilidades teóricas de inserción de su promoción. Éstas, a su vez, constituyen las bases sobre las que el graduado elabora sus propias expectativas de resultados personales y la satisfacción con la carrera cursada, como se desprende de los datos encontrados. Por ejemplo, la carrera de Farmacia tiene, entre sus estudiantes, un halo de prestigio que destaca del conjunto de los otros tres títulos analizados; los futuros farmacéuticos mostraron unas elevadas posibilidades de inserción en el mercado profesional y se manifestaron más satisfechos con la carrera elegida que sus compañeros de promoción. La asociación entre estas variables pone de manifiesto que el barómetro con el que el

pregraduado mide el valor social -prestigio- y personal -satisfacción- del título aparece mediatizado por las posibilidades de empleo. Sin embargo, conviene no perder de vista que la proximidad del final de los estudios podría incrementar el valor de los criterios económicos (empleo).

-Además, la percepción de las posibilidades de empleo genera también una respuesta afectiva diferente, puesto que hallamos estados ansiosos relacionados con la anticipación del desempleo entre las carreras con peores perspectivas.

-Por último, el grado de definición social de la profesión parece influir sobre la elaboración personal que el estudiante realiza de su papel profesional: de este modo, los estudiantes de las carreras con un campo profesional más definido y socialmente más valorado mostraron unos niveles inferiores de conflicto y ambigüedad de rol. Pero, además, los niveles más altos de conflicto de rol se dieron para aquellos titulados -concretamente biólogos- que mostraron una mayor distancia entre el prestigio de su título en el mercado laboral y el prestigio en la Comunidad Educativa. En este grupo de graduados se detectó un fuerte grado de insatisfacción y ansiedad ante el futuro que atribuimos a una reducción de las expectativas generadas inicialmente.

2. El estudiante: actor del proceso de Inserción. Los resultados obtenidos en la fase previa a la transición nos orientan, también, sobre las relaciones entre las variables personales analizadas en la planificación del proceso y su relación con los comportamientos de exploración de la carrera, más allá de la influencia del título o de sus posibilidades de empleo.

La elaboración personal del rol profesional constituye un requisito esencial para poderse enfrentar a las tareas de desarrollo de la carrera en los momentos de transición al mercado laboral. A lo largo de las respuestas de los alumnos, pudimos constatar que este importante dominio de la cualificación profesional es una asignatura pendiente en todas las carreras:

-Los estudiantes mostraron, en general, un importante desconocimiento de su papel como profesionales. Curiosamente, la falta de información sobre el perfil profesional no impidió a los graduados de las cuatro carreras manifestarse, en igual medida, bastante o muy identificados con su profesión, si bien los resultados constatan que la existencia de cualquiera de

las disfunciones de rol -el conflicto de rol o, en mayor medida la ambigüedad de rol- conlleva un menor nivel de identificación con la profesión.

-Los datos confirman la relación entre la dimensión cognitiva y afectiva de la imagen de la profesión y la autoestima; además, esta variable mediatiza la asociación entre la cognición del rol y la identidad. Cabe pensar que una de las causas que subyacen a las disfunciones de rol se encuentra en los problemas que tienen las personas con niveles bajos de autoestima para integrar y sistematizar una imagen del rol profesional e identificarse con el mismo. La independencia encontrada entre los niveles de autoestima y ambigüedad de rol en el subgrupo de Farmacia no contradice necesariamente esta tesis; muy al contrario, puede argüirse que el prestigio social de estos estudios compensaría la falta de una imagen personal en aquellos estudiantes de autoestima baja, homogeneizando los niveles de ambigüedad de rol (percepción de una falta de información).

-Otra de las variables de personalidad relacionada con las variables de imagen de rol es la ansiedad estado. La predisposición a valorar las situaciones como amenazantes explica que estas personas muestren, en igualdad de condiciones objetivas, mayores niveles de conflicto y ambigüedad. Sin embargo la influencia de esta variable es menos clara que la autoestima, ya que presenta tendencias diferentes según la carrera.

-Las dificultades para elaborar una imagen clara e identificarse con ella aparecen directamente relacionadas con el nivel de ansiedad ante el proceso de inserción e inversamente con las expectativas de autoeficacia y con la conducta exploratoria. Hemos de señalar, por último, la independencia del conflicto de rol y la conducta exploratoria, que tiene su explicación en la propia conceptualización del conflicto de rol.

Independientemente del título, *el trabajo es un objetivo vital central* para la gran mayoría de los estudiantes que participaron en el estudio; la consecución de un puesto profesional es para muchos una importante fuente de motivación y de satisfacción de funciones vitales relevantes (independencia, consideración social, identidad, etc.). Sin embargo, cuando se mide la relevancia del trabajo desde la perspectiva de la implicación y el compromiso, los resultados muestran una mayor dispersión:

-Se observa un consenso absoluto intersexos e intertítulos en considerar como el objetivo laboral más importante: “un trabajo interesante y estimulante”, que se concreta en la elección posterior de “adecuado a la formación” o “con posibilidades para aprender”. Se reafirma así la relevancia del valor expresivo del trabajo.

-El sexo aparece como la variable más discriminativa. Pero las diferencias recaen en la magnitud de las respuestas, no en las tendencias de las mismas. Y así, posiblemente por las dificultades que tradicionalmente ha tenido la mujer para elaborar sus proyectos profesionales, la mujer universitaria se muestra más apegada al valor del trabajo como fuente de satisfacción de las funciones vitales y afirma una mayor implicación en la consecución del éxito profesional que su compañero varón. Esta voluntad de autoafirmación no le lleva a eliminar sus expectativas de roles familiares, ya que los porcentajes de mujeres que se plantean una implicación en el seguimiento de los hijos es superior al de los hombres, quienes en una gran mayoría no se han planteado la cuestión más que a muy largo plazo. Queda pendiente el análisis de las repercusiones que sobre las trayectorias profesionales puedan tener estos hechos.

-Se confirma el papel motivacional que el valor del incentivo ejerce sobre la conducta del sujeto, enraizado en los modelos cognitivos y motivaciones. Y así, independientemente del tipo de estudios, el valor del incentivo (formulado en términos de implicación y compromiso) se relaciona directamente con la dimensión comportamental de la exploración de la carrera.

- Los sentimientos hacia sí mismo aparecen de nuevo como el hilo conductor de las actitudes y motivaciones. A tenor de nuestros datos, la autoestima está directamente asociada a la importancia e implicación personal en el trabajo (*salience*), lo que confirmaría el supuesto de que aquellas personas con problemas de autoimagen tienden a evitar situaciones de fracaso como medio para proteger su, ya de por sí, lesionada autoestima.

Respecto a la *percepción del control* (dimensión cognitiva de la exploración de la carrera), se ratifica la relación entre las expectativas de autoeficacia en la búsqueda de empleo y las expectativas de resultados de modo que, independientemente del título, quienes se consideran más capaces de buscar empleo, creen tener también más posibilidades de lograrlo. Sin embargo, presentan fuentes explicativas diferentes que confirman la necesidad de considerar las dos variables de control:

-Se advierte una mayor dependencia de las expectativas de resultados de la percepción de la situación exterior. Estos datos son consistentes con las predicciones de la teoría social cognitiva acerca de la formulación de las creencias de control, de manera que no es imprescindible la experiencia directa de no control para la formación de expectativas de incontrolabilidad sobre los resultados de una acción, sino que pueden adquirirse a través de la experiencia vicaria (experiencias de compañeros) o de la persuasión verbal (informaciones de medios de comunicación, profesorado, etc.).

- Las expectativas de autoeficacia aparecen más relacionadas con la percepción del sí mismo que con las condiciones del mercado de trabajo. La magnitud de la relación con la autoestima global nos lleva a pensar que dado que el estudiante carece en general de experiencia en un proceso de búsqueda de empleo cualificado, utiliza como fuente las creencias generales sobre sí mismo. De esta forma, las personas con una imagen global negativa de sí mismas tienden a ver la situación como más incontrolable. En la medida en que las condiciones objetivas de empleo son altas, la autoestima también aparece asociada a las expectativas de resultados.

-Aun cuando nuestros datos son transversales, sí permiten confirmar algunos de los presupuestos del modelo Lazarus y Folkman, según el cual los determinantes inmediatos del proceso de apreciación secundaria (creencias específicas sobre el control) se encuentran en la transacción entre las características personales (autoestima) y la percepción de la situación. Los datos no confirman sin embargo la relación entre la relevancia del trabajo (factor personal) y la apreciación (expectativas), aunque ambas se relacionan con la actividad exploratoria.

Los niveles de ansiedad ante el proceso de inserción ponen en evidencia que la anticipación del paro puede llegar a ser una creencia internalizada y vivida afectivamente como tal:

-Al margen de las condiciones objetivas de empleo, los niveles de ansiedad estado o situacional estaban fuertemente relacionados con la percepción del control de la situación, confirmando la interacción entre la dimensión afectiva y cognitiva de la exploración de la carrera: aquellos que poseían mayores expectativas de encontrar trabajo y se creían más capaces de buscarlo, se mostraron menos ansiosos. Estos resultados confirman una de las previsiones establecidas por el modelo del afrontamiento desde la teoría cognitivo-transaccional.

-El análisis diferencial corrobora, también, que la magnitud de las respuestas ansiosas tienen una base estructural, de manera que esta variable se presenta asociada a dos rasgos de personalidad: la situación era vivida con más ansiedad por aquellas personas con niveles de autoestima baja o niveles altos de ansiedad estado, en coherencia con las formulaciones de Spielberger.

Respecto a la dimensión conductual de la exploración, los datos confirman que los estudiantes muestran unos niveles muy bajos de *conducta exploratoria*. Este hecho resulta sorprendente si tenemos en cuenta que las variables se midieron a menos de un mes de concluir sus estudios. A pesar de ello, la variabilidad de los datos confirma su relación con una serie de variables, tanto de naturaleza extrínseca como intrínseca:

-El hecho de que los estudiantes de Biología y Pedagogía presentaran unos niveles de exploración más altos que sus compañeros de Farmacia, podría apoyar la tesis de que las "fuerzas ambientales pueden estimular esta conducta" (postulado de la teoría del aprendizaje social), ya que sus posibilidades objetivas de inserción son notablemente diferentes y al mismo tiempo, los alumnos de Pedagogía podrían estar más estimulados por la naturaleza de sus estudios. Sin embargo, hemos podido comprobar su relación con elementos intrínsecos -como la relevancia del trabajo- y no nos cabe duda de la influencia de fenómenos como la curiosidad, la autoconfianza, el autocontrol, que confirman su base personal.

-Lógicamente, la falta de una actitud activa de implicación personal en la exploración profesional explica, en parte, los niveles de ambigüedad de rol, así como otros indicadores de competencias en el proceso de inserción, donde los mismos alumnos expresaron sus necesidades: desconocimiento del mercado laboral propio y de las salidas profesionales, desconocimiento de las técnicas de búsqueda de empleo y dificultades para elaborar un proyecto profesional.

-Los datos apoyan moderadamente la hipótesis de relación entre expectativas de control y conducta exploratoria en la dirección establecida por los modelos cognitivos, siempre y cuando se controle el efecto de la variable título: aquellos alumnos que en igualdad de condiciones objetivas de empleo poseían mayores expectativas de encontrar trabajo y se creían más capaces de buscarlo, mostraron también un mayor nivel de conducta exploratoria.

-La relación entre la conducta exploratoria y los niveles de ansiedad ante el proceso de inserción reveló algunos resultados sorprendentes: en Biología y Pedagogía aparece una relación negativa moderada; mientras que en Geografía y Farmacia la relación entre la ansiedad ante el proceso de inserción y la conducta exploratoria estaba mediatizada por la *salience* personal de la carrera (en términos de implicación y compromiso).

El análisis transversal de los datos no nos permite establecer relaciones de causalidad pero sí confirmar la interrelación entre las dimensiones de exploración de la carrera (cognitiva, afectiva y comportamental). La realidad confirma que, independientemente de las posibilidades y recursos, las personas elaboran juicios sobre sus capacidades y éstos se relacionan con los patrones conductuales y afectivos: aquellas personas que se consideran ineficaces exageran sus deficiencias (ambigüedad de rol, conflicto, problemas de identidad). Tales dudas crean ansiedad y estrés, lo que dificulta la utilización de los recursos objetivos que poseen y, en consecuencia, muestran una menor actividad exploratoria. Si esta relación es directa, confirmaría el principio esencial de los modelos cognitivos, según los cuales el pensamiento autorreferente actúa como intermediario entre el pensamiento y la acción, en nuestro caso el afrontamiento del proceso de inserción desde su antesala.

EL PROCESO DE INSERCIÓN EN EL MERCADO DE TRABAJO: ANÁLISIS DE LOS LOGROS Y DETERMINANTES

1. Las categorías de Inserción Inicial: una realidad diferencial. A tenor de los resultados obtenidos, se reafirma el significado diferencial que, tanto desde la perspectiva personal como social, tienen las categorías de inserción establecidas dentro del contínuum de no inserción-inserción. Entre una opción personal de continuación del trayecto educativo como inversión y el paro, o entre una trayectoria profesionalizadora y la inserción en un campo alejado de sus estudios, existen profundas diferencias que la investigación psicosociológica debe tomar en consideración.

Desde una perspectiva global, la transición de los graduados al mercado laboral cualificado presenta las siguientes características:

El proceso de *inserción profesional* está tan sólo iniciado: la situación de *inserción profesional plena* alcanza a un 27% del colectivo estudiado. Sin embargo, la definición de las situaciones de *inserción parcial* (30%) nos hace pensar que una buena parte de estas situaciones podría, en un espacio de tiempo, consolidarse en itinerarios profesionales, si los criterios de reclutamiento a partir de mercados de trabajo internos y de contactos continúan teniendo un peso tan determinante.

La *inserción laboral*, principalmente en tareas administrativas y comerciales, constituye para un 12% la alternativa al desempleo. Dentro de este grupo se incluyen aquellos que iniciaron la transición antes de finalizar los estudios y para los que el salto a condiciones laborales inestables dentro de su campo profesional no compensa la seguridad de un puesto de categoría inferior, pero seguro y en ocasiones mejor remunerado.

Las cifras de *desempleo global* (12%) son inferiores a las de la población en general en el momento de la encuesta. Pero frente a los resultados encontrados en estudios previos, es un *paro de rotación* (la situación sobreviene tras un período de actividad laboral desde la graduación), hecho que confirmaría el efecto de las medidas de contratación temporal sobre los itinerarios profesionales. El *paro de inserción* tiene una incidencia pequeña pero significativamente importante. Como pudimos comprobar fue, dentro de este grupo, donde se localizaron aquellos parados pasivos (que habían abandonado la búsqueda) o las situaciones de autoexclusión del mercado de trabajo cualificado.

Las tasas de *inactividad*, como opción personal temporal, superan las del desempleo; la continuación de estudios de tercer ciclo constituye la causa prioritaria. Como ya se preveía a tenor de las tendencias profesionales de la mujer universitaria durante la última década, su dedicación exclusiva a los roles familiares como una alternativa vital es prácticamente inexistente.

Respecto a las condiciones de acceso al trabajo, el conjunto de graduados insertados realiza una *transición rápida al trabajo*: una cuarta parte obtiene el trabajo antes de finalizar la carrera -incluyendo la mitad de los insertados laboralmente-, mientras un 59% del total de insertados accede al trabajo antes de seis meses tras la obtención del título. Una vez iniciado el proceso laboral, las trayectorias laborales se caracterizan por su *continuidad* (sin períodos de paro o como mucho los propios del cambio de contrato) en situaciones de *jornada completa* y con un *contrato* eventual o en prácticas; por lo cual la inestabilidad laboral es, como habíamos presupuesto, el común denominador del inicio de las trayectorias laborales.

Los *canales* de acceso al mercado de trabajo cualificado son, básicamente, los informales, a partir de las redes de influencia familiar y de las redes de contacto personales. El INEM constituye un canal seco para el empleo de los titulados universitarios, a la vista de los datos obtenidos en nuestra investigación.

La *valoración subjetiva del proceso de transición al mercado laboral* (nivel de satisfacción) del graduado está directamente relacionada con la calidad de la inserción conseguida, por lo que, independientemente del título, cuanto mayor sea la calidad de la inserción mayor será la satisfacción personal expresada por el titulado.

La relación entre los procesos de inserción profesional y social asoma claramente en el estudio: el logro de un trabajo constituye la fuente de una independencia económica del núcleo familiar. Sin embargo, la inestabilidad de las situaciones contractuales, lentifica el progreso hacia una *autonomía social* y la adquisición del estatus adulto.

Ahora bien, el estudio diferencial de los logros conseguidos por esta promoción de graduados confirma la existencia de una estrecha relación entre la calidad de inserción conseguida en el acceso al mercado de trabajo cualificado y el título. Esta realidad diferencial conlleva la relatividad de las conclusiones anteriores, dada su baja representatividad.

2. El título actúa como un filtro entre las características personales - objetivas y subjetivas- y las oportunidades abiertas en el mercado laboral, constituyendo la pieza fundamental en la definición de las probabilidades objetivas de inserción profesional de las promociones de graduados.

El análisis de la calidad de la inserción conseguida al año y medio de concluir los estudios muestra unos resultados netamente diferentes: mientras las trayectorias de los titulados en Farmacia se caracterizan por la cualificación (un 45% muestra una situación de inserción profesional plena), las trayectorias de los graduados en Geografía e Ha. nos presentan la cara más oscura del empleo universitario (tan sólo un 6% se ha insertado).

Los títulos de "ciencias" analizados presentan una mayor tendencia a la continuación de estudios de tercer ciclo, debido a su valor de cambio en el mercado laboral específico. Pero, además, el perfil de estos graduados corresponde a estudiantes con un buen currículum académico, frente a un perfil de inactivos de "letras" más heterogéneo.

Las condiciones laborales de los graduados insertados muestran también algunas tendencias ligadas al título: así, los titulados en Biología y Farmacia ofrecen un porcentaje superior de dedicación laboral plena, pero también superan a sus compañeros de “letras” en las tasas de graduados “sin contrato”.

Si la observación del proceso de inserción socio-profesional desde una perspectiva amplia confirma los postulados de los modelos conectivos y, por lo tanto, la rentabilidad personal y social de la inversión educativa (menores tasas de desempleo que en la población global); el estudio diferencial de las trayectorias de los diferentes titulados testa empíricamente los postulados del modelo de segmentación del mercado de trabajo. Las posibilidades de inserción profesional de una promoción de graduados dependen de la amplitud del mercado propio o específico (cerrado) y la competitividad de la misma cuando esta promoción accede al mercado abierto.

Así, los titulados de Farmacia gozan de un mercado de trabajo propio relativamente saludable pero, además, se muestran más competitivos que los biólogos en el mercado de trabajo abierto. Frente a esto, los titulados de Geografía e Ha. y Pedagogía tienen un mercado de trabajo propio muy reducido y no demasiadas posibilidades de competir en mercados abiertos que, además, no suelen constituir la tónica de nuestro mercado de trabajo, mucho más parcializado en “califatos” que por ejemplo el mercado de trabajo para los titulados anglosajones.

Además, la dinámica particular de los mercados de trabajo matiza el efecto de las condiciones económicas y, así, en un mismo espacio de tiempo, los pedagogos (sobre todo los especializados en orientación escolar y profesional) vieron ampliado su campo de actuación a partir de la aplicación de un conjunto de medidas destinadas a paliar los efectos de desempleo (técnicos de inserción, en orientación profesional, etc.). Mientras, la contracción del mercado docente, sobre todo en los centros de secundaria, reducía las posibilidades de los titulados en Geografía e Ha.

Más allá del título, nuestro interés se centró en analizar el peso explicativo de los determinantes personales, vía que podría asentar las bases de la intervención orientadora.

3. La calidad de la inserción en el mercado de trabajo y el perfil objetivo y subjetivo del graduado. El análisis retrospectivo de las características de los graduados insertados en su campo profesional y de los no insertados nos ha llevado a valorar la capacidad predictiva de las variables analizadas en la fase previa a la transición al mercado laboral.

El análisis de la influencia del perfil socio-educativo del graduado denota una serie de tendencias. En primer lugar, encontramos que las variables socio-demográficas (*sexo y clase social*) tienen un efecto acumulativo desde las primeras elecciones, por lo que es difícil valorar la magnitud de tales influencias desde un análisis parcial.

Frente a lo que pudiera creerse, parece ser que el *rendimiento educativo* explica parte de los logros de los graduados y así observamos que aquellos estudiantes de rendimiento alto lograban un estatus de inserción profesional en mayor medida que aquellos con un currículum académico menos brillante. Sin embargo, la lógica meritocrática se rompe cuando analizamos la influencia de la dedicación intensiva al estudio: nuestros resultados indican que la inserción temprana en el mercado de trabajo incrementa las posibilidades de inserción profesional, siempre y cuando esta actividad se desarrolle en un campo relacionado con los estudios.

Dentro de las variables del perfil subjetivo, los resultados apuntan también conclusiones importantes. Una de las primeras se refiere a la influencia de la elaboración de la imagen: la percepción clara del futuro rol profesional y su identificación con el mismo favorece la inserción profesional. De estas variables, la más predictiva para los biólogos es el nivel de información, mientras que para los pedagogos, las distancias más relevantes entre insertados profesionalmente y no insertados se sitúan en el grado en que se sienten identificados con la profesión.

La *relevancia del trabajo*, como implicación y compromiso con la carrera profesional, discrimina la calidad de la inserción de los estudiantes de Farmacia al año y medio de concluir la carrera. Estas diferencias no se producen en las otras dos carreras analizadas, por lo que su posible influencia podría estar mediatizada por el nivel de conducta exploratoria.

Las *dimensión cognitiva* (expectativas de control) y *afectiva* (ansiedad estado) intervienen sobre la calidad de la inserción conseguida siempre y cuando vayan acompañadas de una implicación conductual: el grupo de insertados profesionalmente obtuvo, en la fase previa a la inserción, unos niveles de expectativas de autoeficacia y de ansiedad similares a los del grupo de no insertados, a excepción de los graduados de Pedagogía, que mostraron un nivel de ansiedad ante el proceso de inserción significativamente mayor.

Por último, la influencia de la *conducta exploratoria* sobre la calidad de la inserción inicial en el mercado de trabajo, señala una misma tendencia en las tres facultades analizadas: el grupo de graduados que al año y medio de concluir los estudios estaba insertado en su campo profesional mostraba en su último año de carrera una actividad exploratoria significativamente superior a la media global; mientras que aquellos que estaban en paro o en situaciones inadecuadas obtuvieron unos valores inferiores a la media.

A partir de un análisis discriminante hemos obtenido una primera aproximación multivariada de aquellas variables del perfil objetivo y subjetivo del alumno universitario que más discriminan la calidad de la inserción inicial en el mercado de trabajo (debido al fuerte desequilibrio de los dos grupos analizados, Farmacia fue eliminada de este análisis):

La probabilidad de logro de un puesto profesional de pedagogo está relacionada con la inserción temprana en un campo relacionado con los estudios, un nivel elevado de conducta exploratoria y un nivel bajo de ansiedad. La capacidad de predicción a partir de la ecuación discriminante es del 82%.

La probabilidad de logro de un puesto profesional de biólogo está relacionada con un bajo nivel de ambigüedad de rol y un nivel elevado de conducta exploratoria. La capacidad de predicción a partir de la ecuación discriminante es del 63%.

La transición de la Universidad al mercado laboral constituye un tramo del proceso de inserción socio-profesional, pero es evidente que al año y medio de obtener el título universitario, los itinerarios profesionales están inacabados y para una parte de los graduados no se han iniciado todavía. Ahora bien, la trascendencia de estos primeros pasos en el ámbito del empleo cualificado parece innegable. Para algunos las posibilidades de futuro parecen tener un horizonte despejado; pero, para otros, la persistencia de situaciones inadecuadas podría alejarles cada vez más de una posición adecuada en el mercado laboral que justificase la inversión personal y social realizada. Se impone, en consecuencia, resaltar una serie de implicaciones:

Desde el marco del análisis del establecimiento de un modelo global de la inserción en el mercado de trabajo cualificado, una de las conclusiones más relevantes de la investigación es la necesidad de elaborar planteamientos explicativos que integren los diferentes niveles de influencias; un modelo explicativo que articule las variables investigadas desde el macrocontexto, donde operan las variables económicas y sociales y se generan las oportunidades de inserción, al microcontexto, donde actúan las variables psicológicas y donde toman significado los determinantes cognitivos y conductuales.

El primer nivel de determinación lo constituye el ajuste entre la oferta y demanda de titulados que conforma el juego de fuerzas reales del mercado de trabajo. Más allá de la influencia del título, las conclusiones obtenidas confirman también que el graduado se "*labra*" parte de sus logros en el mercado de trabajo y es, en parte, *agente* de su propia inserción y no sólo *paciente* de los condicionantes externos (título, situación del mercado laboral) y personales (clase social, sexo). Durante su trayecto universitario, e incluso antes, el estudiante desarrolla un conjunto de aspiraciones y creencias sobre sus posibilidades, elabora una representación cognitiva de su papel profesional y su identificación; se implica más o menos activamente en una exploración de la carrera y, a la vez, siente el efecto de tales anticipaciones y conductas (ansiedad). Nuestro estudio ha puesto de manifiesto la influencia directa e indirecta de las mismas sobre la calidad de la inserción inicial en el mercado de trabajo cualificado.

Por todo ello, no cabe duda de que es una incongruencia analizar por separado los dos niveles de influencia a la hora de explicar o predecir la inserción de un graduado. Y así, si obviamos los condicionantes socio-económicos podemos caer en la tentación del determinismo psicológico y establecer que el paro es un problema del graduado, de su incapacidad para orientarse, de su falta de implicación; mientras que si nos situamos en el nivel macro, mermamos la capacidad de la persona como agente activo del proceso de inserción.

Desde la perspectiva de la política educativa resulta evidente la necesidad de crear una estructura referencial de información sobre los universitarios en el mercado laboral, que siga la evolución del empleo desde unidades de análisis contextualizadas. El establecimiento de sistemas de seguimiento centrados en los contextos próximos es un reto, también, para las universidades y una necesidad para un sistema competitivo como el que se avecina.

Esta información no sólo es importante desde la perspectiva de fundamentar las decisiones institucionales, sino que es también una pieza fundamental en la planificación de los estudiantes. Si éstos utilizan la información existente para elaborar una representación de su futuro rol profesional y generar sus expectativas de control, parece lógico que esta misma información deba ser lo más fiable y actualizada posible.

Pero es evidente que las necesidades de nuestros alumnos van más allá de la información. Queda por último mencionar la urgencia de desarrollar *programas de intervención orientadora* que ayuden a los alumnos a enfrentar las necesidades derivadas de la fase de la transición. Una serie de recomendaciones deberían tenerse en cuenta:

- Estos programas deben aplicarse en los contextos próximos al alumno, de manera que den respuesta a las necesidades específicas de cada tipo de carrera.

- El desarrollo de programas de intervención debe ir a la par que las tareas de desarrollo que enfrenta el alumno (elección de itinerarios educativos, ocupacionales, búsqueda de empleo, etc.) durante su trayectoria. La exploración de la carrera, tanto desde la perspectiva actitudinal (estímulo de la planificación personal, de la asertividad, del desarrollo de expectativas de control, etc.), conductual (estimular la conducta de exploración), así como el entrenamiento instrumental en las habilidades de toma de decisiones y búsqueda de empleo, pueden ser el hilo conductor de estas intervenciones.

- Ahora bien, hemos podido constatar el trasfondo personal de algunas de las variables; especialmente la influencia de la autoestima y la ansiedad estado, como factores mediadores. Es importante diseñar programas específicos de desarrollo personal que puedan ayudar a aquellos alumnos con problemáticas específicas, a reconstruir su autoconfianza y a controlar las situaciones estresantes.

- Dada la interacción entre factores personales y contextuales, es fundamental que las intervenciones no refuercen ni percepciones individualistas sobre el desempleo que pudieran, a la larga, crear consecuencias importante sobre la salud psicosocial en aquellos que no obtuvieran una posición adecuada, ni por el contrario, reforzar conceptos de incontrolabilidad de los procesos de inserción que inhibieran la conducta activa.

-También nos parecen inadecuados los planteamientos puntuales pasivos (información). Incluso, por muy actualizada que esté la información, ésta siempre estará por detrás de los cambios y por lo tanto es importante estimular en los estudiantes la propia capacidad de recoger y procesar información sobre el mundo laboral.

-Habría que desechar, por último, aquellos planteamientos centrados exclusivamente en las técnicas instrumentales de búsqueda de empleo que no tomen en cuenta el importante valor mediador de la dinámica personal.

A partir de las limitaciones de nuestro trabajo y de aquellas preguntas que han quedado sin respuesta o que han surgido en el transcurso del mismo, podemos apuntar una serie de caminos abiertos a futuras investigaciones:

Ante la ausencia de un corpus de investigación consistente, parece necesario replicar la investigación a partir de muestras más amplias y diversas que nos permitan avanzar en la construcción de un modelo de inserción del titulado universitario, así como en la constatación de los patrones específicos de las diversas poblaciones de graduados:

-Dentro de cada titulación, uno de los temas importantes es el seguimiento de diversas promociones de graduados, con el fin de poder neutralizar el efecto de las condiciones específicas que vive cada generación de alumnos.

-En el contexto de nuestro estudio, hemos limitado la muestra a una determinada tipología de estudiantes, que hemos denominado el "estudiante tradicional". Sin embargo, un contingente importante de universitarios está formado por profesionales ya insertados en el mercado laboral. Sería de interés conocer las trayectorias específicas de este grupo dentro del contexto de las titulaciones, así como aquellas variables implicadas en la explicación del logro de estas poblaciones.

-Nuestra investigación se ha centrado sólo en cuatro carreras; queda pendiente el comprobar en qué medida las variables personales analizadas explican los logros de otras titulaciones con características netamente diferentes, piénsese en los títulos del ámbito de las Ciencias Jurídico-Sociales o las carreras técnicas.

Otro de los temas importantes sería el seguimiento de los titulados para valorar la influencia de los factores considerados hasta el momento en que se suponen cristalizados sus procesos de inserción socio-profesional. Dentro de esta línea, debería darse respuestas a una serie de preguntas sobre los caminos que permiten el acceso a una inserción profesional plena: ¿se consolidan con el tiempo las situaciones de inserción profesional parcial en trayectorias adecuadas o, por el contrario, devienen en situaciones anquilosadas en la subocupación?, ¿cómo se produce el acceso al mercado cualificado de aquéllos que amplían su trayectoria educativa?, ¿cuál es el progreso profesional de los universitarios y universitarias y en qué medida la asumición de los roles familiares afecta este progreso?

Una comprensión más global del proceso de inserción debe conducirnos a prestar atención a un tramo del desarrollo contemplado sólo colateralmente en los estudios: el proceso de búsqueda de empleo tras la obtención del título. Aquí quedan también una serie de preguntas que contestar a partir de los datos de nuestra investigación: ¿de qué forma las variables independientes consideradas en nuestro estudio han intervenido en los comportamientos de búsqueda de empleo?, ¿cómo se ven afectadas las expectativas de control en función de los resultados de este proceso?, ¿influyen las expectativas de control en la selección de las estrategias de afrontamiento directas o paliativas? y, además, ¿cuál es la relación entre los comportamientos de búsqueda de empleo y la inserción en el mercado de trabajo?

Desde la perspectiva metodológica creemos que el enfoque longitudinal es imprescindible para poder dar respuesta a estas preguntas; sería interesante sin embargo que dentro de estos diseños se combinaran metodologías cuantitativas y cualitativas; y así, el seguimiento en base a entrevistas en profundidad permitiría ampliar el conocimiento de las dinámicas personales del afrontamiento de la transición.

Por último, y una vez explorado el proceso que genera la covariación de los grupos insertados profesionalmente, un interesante paso en la construcción de la teoría es la formulación y constatación de hipótesis acerca de la estructura causal que existe entre las variables observadas y los factores no observados y, por tanto, el diseño de estudios empíricos destinados a la comprobación de modelos causales que especifiquen la interrelación entre las variables y comprueben el efecto mediador de unas sobre otras. Estudios amplios de esta naturaleza podrían poner a prueba el peso explicativo de los determinantes personales objetivos, como el sexo y la clase social, que han quedado soslayados en nuestra investigación, o la influencia de determinantes personales subjetivos como la autoestima.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. y Teasdale, J.D. (1978). Helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Acebillo, P. (1991). Informarse es emplearse. *IMAGINEM*, 7, 17-19.
- Adams, J. y Hopson, B. (Eds.) (1977). *Transition: Understanding and managing personal change*. Montclair, NJ: Allenhold & Osmund.
- Adamski, W. y Grooting, P. (Eds.) (1989). *Youth, education and work in Europe*. Londres: Routledge.
- Adamski, W., Grooting, P. y Mahler, F. (1989). Transition from school to work. En W. Adamski y P. Grooting (Ed.), *Youth, Education and work in Europe* (pp. 1-29). Londres: Routledge.
- Adamski, W. y Staszynska, K. (1989). Social estructura and transition. En W. Adamski y P. Grooting (Eds.), *Youth, education and work in Europe* (pp. 30-51). Londres: Routledge.
- 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.
- Alegre, A. (1978). Enseñanza superior y empleo en España. *Revista de Educación*, 256-57, 206-226.
- Aleman, C. (1990). ¿Las prácticas en la empresa: hacia una redefinición del aprendizaje y del lugar de formación? *Revista de Educación*, 293, 175-183.
- Álex, L. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación. *Formación Profesional*, 2, 23-27.
- Alonso, J. (1984). Educación-empleo: datos para una adecuación necesaria. *Revista de Educación*, 273, 129-137.
- Altman, J.M. y Sedlacek, W.E. (1991). Differences in volunteer interest by level of career orientation. *Journal of Employment Counseling*, 28, 121-128.
- Álvarez, M. (1989). *La madurez vocacional en los alumnos de secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona: inédita.
- Álvarez, M. (1992). *Orientación vocacional*. Proyecto docente. Universidad de Barcelona: inédito.

- Álvaro, J.L. y Garrido, A. (1990). Procesos de socialización, incorporación al mercado de trabajo y autoestima. *Actas del III Congreso Nacional de Psicología Social*, Santiago de Compostela.
- Álvaro, J.L. (1992). *Desempleo y bienestar psicológico*. Madrid: Siglo XXI.
- Amatea, E.S., Cross, E.G., Clark, J.E. y Bobby, C.L. (1986). Assessing the work and family role expectations of career-oriented men and women: The life role salience scales. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 831-838.
- Amundson, N.E. Borgen, W.A. (1982). The dynamics of unemployment: Job loss and job search. *The Personnel of Guidance Journal*, 66, 562-564.
- Amundson, N.E. Borgen, W.A. (1987). Coping with unemployment: What helps and hinders. *Journal of Employment Counseling*, 24, 97-106.
- Arango, J. y Carabaña, J. (1983). La demanda de educación superior en España: 1960-2000. *REIS*, 24, 47-89.
- Aranguren, J.L.L. (1985). La juventud europea a lo largo de cuarenta años. *Papers*, 25, 19-22.
- Arnau, J. (1984). *Diseños experimentales en Psicología y Educación* (2 vol.). México: Trillas.
- Arnold, J. (1985). Tales of the unexpected: Surprises experienced by graduates in the early months of employment. *British Journal of Guidance and Counseling*, 13, 308-319.
- Arnold, J. (1989). Career decidedness and psychological well-being: A two cohort longitudinal study of undergraduate. *The British Psychological Society*, 62, 163-176.
- Arrizabalaga, A. (1991). Claves para la inserción profesional. *Herramientas*, 1, 26-31.
- Arrow, K. (1973). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 2(3), 193-216.
- Astin, A.W. (1991). The changing American colleges students: Implications for educational policy and practice. *Higher Education*, 22(2), 129-143.
- Ashton, D.N. y Maguire, M.J. (1986). *Young adults in labor market*. Research Paper, 55. Londres: Departament of Employment.
- Atkins, C.P. y Kent, R.L. (1988). What do recruiters consider important during the campus interview? *Journal of Employment Counseling*, 25, 98-103.
- Atkins, C.P. y Kent, R.L. (1989). Attitudes and perceptions of communication in the hiring process. *Journal of Employment Counseling*, 26(4), 63-69.
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Princenton, N.J.: Van Nostrand.

- Aubrey, R.F. (1982). A house divided: Guidance and counseling in the 20th. Century America. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 198-204.
- Baíllo, V. (1986). Orientación e información profesional y procesos de búsqueda de empleo. En *Enseñanza universitaria y mercado de trabajo: el primer empleo de los titulados universitarios* (pp. 251-260). Madrid: Fundación Universidad y Empresa.
- Ball, B. (1984). *Careers counseling in practice*. Londres: The Falmer Press.
- Baltes, P.B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 614-623.
- Banks, M.H. (1989). La investigación psicológica sobre el desempleo juvenil. En J.R. Torregrosa, J. Bergere y J.L. Alvaro (Eds.), *Juventud, trabajo y desempleo* (pp. 348-363). Madrid: Ministerio de Trabajo y S. S.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 8, 191-215.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martinez Roca. (edición original en inglés, Nueva Jersey: Prentice Hall, 1986).
- Bandura, A. y Wood, R.E. (1989). Effect of perceived controllability and performance standars on self-regulation of complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 805-814.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Revista Española de Pedagogía*, 187, 397-424.
- Bartolomé, M. (1993). Trayectoria educativa de la mujer: la lucha inacabada. En C. Flecha e I. de Torres (Eds.), *La mujer, nueva realidad respuestas nuevas* (pp. 49-84). Madrid: Narcea.
- Batista, J.M. (1984). Componentes Principales y Análisis factorial (Exploratorio y Confirmatorio). En J.J. Sanchez Carrión (Ed.), *Introducción a las técnicas de Análisis Multivariable aplicadas a las Ciencias Sociales* (pp. 23-132). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Baudelot, Ch. y otros. (1987). *Los estudiantes, el empleo y la crisis*. Madrid: Akal (original publicado en francés en 1981).
- Becker, G.S. (1964). *Human Capital*. New York: Columbia University Press.
- Bedeian, A.G., Pizzolatto, A.B., Long, R.G. y Griffeth, R.W. (1991). The measurement and conceptualization of career stages. *Journal of Career Development*, 17(3), 153-166.

- Beltrán, M. y otros. (1984). *Juventud española 1960-82*. Madrid: S.M. Ediciones.
- Benedito, V. y Millán, M.D. (1986). *Los licenciados en Pedagogía de la Universidad de Barcelona*. Barcelona: PPU.
- Benoit-Guilbot, O. (1990). La recherche d'emploi: stratégies, qualification scolaire ou professionnelle et "qualification sociale". *Sociologie du Travail*, 4, 491-506.
- Bergere, J. (1989). Las actitudes ideológico-políticas de los jóvenes madrileños en situación de desempleo: un análisis cualitativo. En J.R. Torregrosa, J. Bergere y J.L. Alvaro (Eds.), *Juventud, trabajo y desempleo* (pp. 25-56). Madrid: Ministerio de Trabajo y S. S.
- Berkell, D. y Brown, J. (Eds.) (1989). *Transition from school to work for persons with disabilities*. White Plains, NY.: Logman.
- Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. Nueva York: McGraw-Hill Book Company.
- Bermúdez, J. (1978). Análisis funcional de la ansiedad. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 153, 617-634.
- Bernbaum, J. y Cook, M. (1984). Newly-qualified graduate teachers: The search for employment. *Journal of Further and Higher Education*, 8(2), 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 Counseling 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 Behavior*, 23, 329-345.
- Betz, N.E. y Hackett, G. (1986). Applications for self-efficacy theory to understandings career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 279-289.
- Betz, N.E. y Fitzgerald, L.F. (1987). *The career psychology of women*. Nueva York: Academic Press.
- Bhaerman, R. y Spill, R. (1988). A dialogue on Employability Skills: How Can They be Taught? *Journal of Career Development*, 15(1), 41-52.
- Bhagat, R.S. y Allie, S.M. (1989). Organizational stress, personal life stress and symptoms of life strains: An examination of the moderating role of sense of competence. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 231-253.

- Bisquerra, R. (1989a). *Introducción conceptual al análisis multivariable: un enfoque informático desde los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD* (2 vol.). Barcelona: PPU.
- Bisquerra, R. (1989b). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (1991). *Proyecto docente e investigador*. Presentado al concurso de acceso a la cátedra de la Universidad de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación: inédito.
- Bisquerra, R. (1992). *Orientació Psicopedagògica i desenvolupament de recursos humans*. Barcelona: La Llar del llibre.
- Blai, B. (1991). College graduate's job outlook: Brighter to the year 2000. *College Student Journal*, 25(3), 341-344.
- Blanch, J.M. (1986). *Desempleo juvenil y salud psicosocial*. (Documentos de psicología social. Serie monografías nº2). Bellaterra: UAB, Área de Psicología Social.
- Blanch, J.M., Acebillo, P.M. y Salleras, M. (1987). Psychosocial factors of employability. En *II Congress of the Psychology of Work and Organisation*. Cambridge, abril de 1987.
- Blanch, J.M. (1990). *Del viejo al nuevo paro. Un análisis psicológico y social*. Barcelona: PPU.
- Blanch, J.M. (1991). Variables psicosociales del paro y perfil psicosocial del parado. Seminario monográfico organizado por el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra, 12 y 13 de diciembre de 1991.
- Blanch, J.M. (1992a). La transició de la mestressa de casa a la carrera, per la via de l'atur. En actas de las IV Jornadas de l'Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional, *Educació per a la carrera professional* (pp. 107-124). Barcelona, 26-27 de marzo 1992.
- Blanch, J.M. (1992b). Demanda d'ocupació i ganes d'ocupar-se: poder i voler treballar. *TALEIA*, 3, 32-39.
- Blau, P.M., Gustat, J.W., Jessor, R., Parnes, H.S. y Wilcox, R.C. (1956). Occupational choice: A conceptual framework. *Industrial and Labor Relations Review*, 9(4), 531-543.
- Blaug, M. (1985). Where are we now in the Economics of Education. *Economics of Education Review*, 4(1), 17-28.
- Bloomfield, M.(1911). *The vocational guidance of youth*. Nueva York: Houghton Mifflin.

- 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. *Journal of Vocational Behavior*, 33, 203-216.
- Blustein, D.L. (1989). The role of goal instability and career self-efficacy in the career exploration process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 194-203.
- Blustein, D.L. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *The Career Development Quarterly*, 41, 174-184.
- Bohoslavsky, R. (1977). *Orientación vocacional: la estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bolles, R.N. (1990). *The 1990 What Color is your Parachute? (18 ed.)*. Berkeley: Ten Speed Press.
- Borgen, F.H. (1991). Megatrends and milestones in vocational behavior: A 20-year counseling Psychology perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 39, 263-290.
- Borgen, W.A. y Amundson, N.E. (1987). The dynamics of unemployment. *Journal of Counseling and Development*, 66, 180-184.
- Borgen, W. A., Hatch, W. y Amundson, N. E. (1990). The experience of unemployment for university graduates: An exploratory study. *Journal of Employment Counseling*, 27, 104-112.
- Borja, A. (1990). Educación y nuevas tecnologías. Reflexiones sobre cambios en los perfiles profesionales y formación. *Revista de Educación*, 293, 221-252.
- Borman, K.M. y Hopkins, M.C. (1987). Leaving school for work. *Research in the Sociology of Education and Socialization*, 7, 131-159.
- Bornas, X. (1988). Atribuciones causales y fracaso escolar. *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 6, 205-221.
- Bosch, F., Díaz, J. y Santesmases, M. (1985). *La transición de la educación al mercado de trabajo: la opinión de los jóvenes madrileños*. Madrid: CIDE.
- Bosch, F., Díaz, J. y Santesmases, M. (1991). *La transició de l'educació al mercat de treball: l'opinió dels joves de Catalunya*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Boudon, R. (1983). Educación y movilidad: un análisis estructural. *Educación y sociedad*, 2, 173-185.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1983). El problema de la teoría del Capital Humano: una crítica marxista. *Educación y Sociedad*, 1, 197-206.

- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI. (original en inglés publicado por Basic Books en 1976).
- Boys, C.J. y Kirkland, J. (1987). *Degrees of success: career aspirations and destinations of college, university and polytechnic graduates*. Londres: J.K.P.
- Boys, C.J., Brennan, J., Henkel, M., Kirkland, J., Kogan, M. y Youl, P. (1988). *Higher education and the preparation for work*. Londres: Policy Series, 4.J.K.P.
- Bradley, L.J. (1988). Developmental assessment: A life-span process. En R. Hayes y R. Aubrey (Eds.), *New directions for counseling and human development*. Denver Colorado: Love Pub. Co.
- Bradley, S. (1991). An empirical analysis of occupational expectations. *Applied Economics*, 23, 1159-1174.
- Brannen, P. (Ed.) (1975). *Entering the world of work: Some sociological perspectives*. Londres: HMSO.
- Brennan, J. y McGreevor, Ph. (1987). *CNAA graduates: their employment and their experiences after leaving college*. Londres: CNAA.
- Brief, A.P., Van Sell, M. y Aldag, R.J. (1979). Vocational decision making among women: Implications for organizational behavior. *Academy of Management Review*, 4, 521-530.
- 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.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales en la R.F.A. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Burns, R.B. (1990). *El autoconcepto: teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ediciones EGA. (original publicado en inglés en 1979).
- Cabrera, F. y Espín, J.V. (1986). *Medición y evaluación educativa*. Barcelona: PPU.
- Cachón, L. (1986). Terciarización del sistema productivo. En *Enseñanza universitaria y mercado de trabajo: el primer empleo de los titulados universitarios* (pp. 108-118). Madrid: Fundación Universidad y Empresa.
- Callejo, M.J. (1987). La actitud laico-postindustrial de los jóvenes hacia el trabajo. En M. Vallés, A. Moncada y M. Callejo (Eds.), *La juventud ante el trabajo. Nuevas actitudes en los 80* (pp. 81-109). Madrid: Ed. Popular.

- Campbell, R.B. y Cellini, J.V. (1981). A diagnostic taxonomy of adult career problems. *Journal of vocational Behavior*, 19, 175-190.
- Campbell, N.K. y Hackett, G. (1986). The effects of mathematics task performance on math self-efficacy and task interest. *Journal of Vocational Behavior*, 28, 149-162.
- Cancio, M. (1984). Funciones sociales de la enseñanza superior: hipótesis de análisis". *Revista de Educación*, 273, 5-21.
- Carabaña, J. (1984). Sistema educativo y mercado de trabajo en el horizonte del año 2.000. *Revista de Educación*, 273, 23-43.
- Carabaña, J. (1987). ¿Desplazan en el mercado de trabajo español los que tienen más estudios a los que tienen menos? *Revista de Educación*, 283, 101-130.
- Carabaña, J. (1988). Sobre educación y mercado de trabajo: los problemas de la F.P. En J. Grao (Coord.), *Planificación de la educación y mercado de trabajo*. Madrid: Narcea.
- Cardús, S. (1985). Usos i abusos de les enquestes en els estudis sobre la joventud. *Papers*, 25, 7-83.
- Cardús, S. y Struch, J. (1984). *Les enquestes a la joventud de Catalunya. "Bells deliris fascinen la raó"*. Barcelona: Direcció General de Joventut.
- Carter, M. P. (1962). *House, school and work*. Oxford: Pergamon.
- Carter, M. P. (1966). *Into work*. Harmondsworth: Penguin.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. y Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Casals, J. (1984). *Els estudis sobre joventut a Espanya. 1960-83*. Barcelona: Esade.
- Casals, J. (1985). La transició al món dels adults com a objecte d'estudi. *Papers*, 25, 63-75.
- Casals, J. (1989). El primer lloc de treball: observacions sobre el pas de l'escola a la vida activa. *Perspectiva Escolar*, 137, 2-7.
- Casals, J., Masjuan, J.M. y Planas, J. (1989a). Educación e inserción social de los hombres y mujeres de 25 años. Estudios, valores y expectativas y modelos de inserción. *Revista de Educación*, 290, 177-196.
- Casals, J., Masjuan, J.M. y Planas, J. (1989b). *La inserción profesional y social de los jóvenes: los itinerarios de transición entre los 14 y los 25 años*. Barcelona: ICE-UAB y CIDE-MEC.

-
- Casals, J., Masjuan, J.M. y Planas, J. (1990). La inserción social de los jóvenes. *Revista de Educación*, 293, 109-122.
- Castañó, C. (1983). *Psicología y orientación vocacional*. Madrid: Morava.
- Castellanos, F. y Sanz, R. (1990). Un análisis de necesidades entre los estudiantes de la Universidad de Granada para la elaboración de un programa de orientación educativa. *RIE*, 8(16), 149-155.
- Castillo, J. (1989). La valoración del trabajo en la sociedad de consumo. En J.R. Torregrosa, J. Bergere y J.L. Alvaro (Eds.), *Juventud, trabajo y desempleo* (pp. 67-84). Madrid: Ministerio de Trabajo y S. S.
- CEDEFOP. (1990). *Perspectivas de formación profesional para determinados Estados miembros de la Comunidad Económica Europea. Informe de síntesis para Francia, Grecia, Italia, Portugal, España y Reino Unido*. Luxemburgo: oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.
- Charlot, A. (1986). Los problemas de inserción de los titulados universitarios: la respuesta del caso francés. En *Enseñanza universitaria y mercado de trabajo: el primer empleo de los titulados universitarios* (pp. 124-132). Madrid: Fundación Universidad y Empresa.
- Charlot, A. y Pottier, F. (1989). Dix ans d'insertion des diplômés universitaires. *Formation Emploi*, 25. CEREQ.
- Clarke, L. (1983). *The Transition from school to work: A critical review of research in the United Kingdom*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coleman, J.S. y Hussen, T. (1989). *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Madrid: Narcea (original en 1985, publicado por la OCDE).
- Collins, R. (1979). *The credential society: an historical sociology of education and stratification*. Nueva York: Academic Press.
- Consejo de Universidades. (1985). *El mercado de trabajo de los titulados universitarios en España*. Madrid: MEC.
- Consejo de Universidades. (1988). *La situaciones y perfil del desempleo y subempleo de los titulados universitarios*. Madrid: MEC.
- Consejo de Universidades (1989). *El stock de titulados universitarios y su relación con el mercado de trabajo: 1976-1986*. Madrid: MEC.
- Coobs, Ph.H. (1986). *La crisis mundial de la educación*. Madrid: Santillana. Aula XXI.

- Cook, M. (1985). The search for employment by students teachers: An empirical study. *Educational Research*, vol 27 (2), 32-45.
- Cooper, J.F. (1976). Comparative impact of theSCII and the Vocational Card Sort on career salience and career exploration of women. *Journal of Counseling Psychology*, 23, 348-352.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Corominas, E., Miró, J., Villar, E., Pérez, L., Cassú, L., Juvinyà, D., Besalú, X. y Surrall, J. (1992). *Qüestionari per a detectar les necessitats d'orientació educativa dels estudiants universitaris de Girona*. Universitat de Girona.
- Crain, W.C. (1980). *Theories of development: Concepts and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Davis, T.M. y Davis, J.F. (1986). Thelephon surveys of graduates can improve professional preparation programs. *College Students Journal*, 20(4), 335-338.
- 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, *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.
- Del Río, M.L. y Wiedmaier, A.M. (1991). *Proceso educativo y mercado de trabajo*. Madrid: Consejo Social de la Universidad Alcalá de Henares.
- Díaz Allué, M.T. (1973). *Problemática académica y profesional del universitario madrileño*. Madrid: ICE. Universidad Complutense.
- Díaz Allué, M.T. (1976). La orientación profesional del universitario, una apremiante necesidad. *Revista Española de Pedagogía*, 134, 379-412.
- Díaz Allué, M.T. (1989). *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Madrid: Narcea.
- Díaz Allué, M.T. (1990). Problemática de la inserción profesional del universitario. En *La reforma educativa: un reto para la orientación* (pp. 123-139). Valencia: AOEOEP.
- D'Iribarne, A. (1989). Del contenido del trabajo a la "cognición". *Revista de Economía y Sociología del Trabajo*, 6, 8-14.

- Donoso, T. y Marín, M.A. (1988). Las necesidades y problemática del estudiante universitario español desde la perspectiva de la orientación académica y profesional. En III Coloquio Europeo de Fedora sobre *Orientación Universitaria*. Atenas, Octubre de 1988.
- Doeringer, P.B. y Piore, M.J. (1971). *Internal labor markets and manpower analysis*. Lexinton, Mass. DC: Hert and Co.
- Drapela, V.J. (1975). Comparative Guidance through international study. *Personnel and Guidance Journal*, 53, 438-445.
- Echeverría, B. (1989). *Apuntes para una historia del trabajo desde occidente*. Doc. policopiado. Barcelona: Fac. Pedagogía. Dpto. MIDE.
- Echeverría, B. (1991). Actitud de los jóvenes ante el trabajo. En AEOEP, *La orientación profesional ante la unidad europea* (pp.88-100). Madrid: MEC y CIDE.
- Echeverría, B. (1992a). *Itinerarios de inserción socio-laboral de los orientadores*. Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. U. de Barcelona.
- Echeverría, B. (1992b). ¿Nuevas cualificaciones del orientador o nueva forma de interpretar la profesión? En AAVV, *El compromiso de la orientación escolar y profesional con los cambios de la sociedad* (pp. 177-188). Tenerife: AEOEP.
- Echeverría, B. (1993a). *Proyecto docente e investigador*. Presentado al concurso de acceso a la cátedra de la Universidad de Barcelona, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Barcelona: inédito.
- Echeverría, B. (1993b). *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: PPU.
- Einsenberg, P. y Lazarsfeld, P.F. (1938). The psychological effects of unemployment. *Psychological Bulletin*, 35, 358-390.
- Ellis, R.A.y Taylor, M.S. (1983). Role of self-esteem within the job search process. *Journal of Applied Psychology*, 68, 632-640.
- Enguita, M.F. (1989). Los efectos del desempleo juvenil sobre las transiciones a la vida adulta. En J.R. Torregrosa, J. Bergere y J.L. Álvaro (Eds.), *Juventud, trabajo y Desempleo* (pp.119-133). Madrid: Ministerio de Trabajo y S. S.
- Enguita, M.F. (1990a). No hay más cera que la que arde: educación, formación y empleo en España en el umbral de los 90. *Revista de Educación*, 293, 7-52.
- Enguita, M.F. (1990b). *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. Madrid: MEC.

- Erickson, E.H. (1950). *Childhood and society*. Nueva York: Norton.
- Erikson, E.H. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós. (versión original en inglés en 1968).
- Erikson, E.H., Erikson, J.M. y Kivnick, H.O. (1986). *The life cycle completed: A review*. New York: Norton.
- Escobar, M. (1989). Jóvenes urbanos en ambiente metropolitano. En J.R. Torregrosa, J. Bergere y J.L. Álvaro (Eds.), *Juventud, trabajo y desempleo* (pp. 95-115). Madrid: Ministerio de Trabajo y S. S.
- Escotet, M.A. (1990). Visión de la Universidad del siglo XXI: dialéctica de la misión universitaria en una era de cambios. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 211-228.
- Escudero, T. (1987). Buscando una mejor selección de universitarios. *Revista de Educación*, 283, 249-283.
- Espín, J.V. y Figuera, P. (1993). Las expectativas de rol en universitarios/as. En C. Flecha e I. de Torres (Eds.), *La mujer, nueva realidad, respuestas nuevas* (p. 272-284). Madrid: Narcea.
- Espinosa, J. (1988). El valor de la formación universitaria. En *La formación de postgrado* (pp. 29-31). Madrid: MEC.
- Eurostat (1989). *Definiciones y métodos de las estadísticas de empleo*. Luxembourg: Of. Pubs. C.E.
- Feather, N.T. y Davenport, P.R. (1982). Desempleo y sentimientos depresivos. *Estudios de Psicología*, 12, 63-79.
- Feather, N.T. y Bond, M.J. (1983). Time structure and purposeful activity among employed and unemployed university graduates. *Journal of Occupational Psychology*, 56, 241-254.
- Feather, N.T. y O'Brien, G. (1986). A longitudinal study of the effects of employment and unemployment on school-leavers. *Journal of Occupational Psychology*, 59, 121-144.
- Feather, N.T. (Ed.) (1982). *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Fernández Ballesteros, R. (1987). *El ambiente: análisis psicológico*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, J.A. (1988). La formació i la inserció professional: una reflexió desde la perspectiva de l'educació i el desenvolupament. En Jornades sobre *La inserció social i professional dels joves*. Barcelona, 22 de novembre de 1988.

- Fernández de Castro, I. (1990). Los difíciles itinerarios postescolares: algunas consideraciones metodológicas sobre los sistemas de información estadística. *Revista de Educación*, 293, 53-65.
- Ferreira-Marquez, J. (1989). Advances in the assessment of values and role salience. *Psychological Assessment*, 5, 147-160.
- Figuera, P. y Bisquerra, R. (1992). Transició i inserció: una aproximació conceptual. En actas de las IV Jornadas de l'Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional, *Educació per a la carrera professional* (pp. 274-286). Barcelona, 26-27 de marzo 1992.
- Figuera, P. y Torrado, M. (1994). La calidad de la Universidad desde el punto de vista de sus graduados: presentación de la experiencia de la Universidad de Barcelona. En actas del II Congreso sobre *Reforma de los Planes de Estudio y Calidad Universitaria*. Cádiz, 24-26 Mayo de 1994.
- Fitzgerald, L.F. y Betz, N.E. (1983). Issues in the vocational psychology of women. En S.H. Osipow (Ed.), *Theories of career development* (pp. 83-159). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Folkman, S. y Lazarus, R.S. (1986). The dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 992-1003.
- Folkman, S. y Lazarus, R.S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 466-475.
- 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.
- Fouad, N.A. (1992). Comments on Super's theory and C-DAC model. *Journal of Counseling & Development*, 17(1), 81-83.
- Frederickson, R.H. (1984). The value and use of career information. *The Vocational Guidance Quarterly*, 32, 277-281.
- Freeman, R.B. (1976). *The over-educated American*. Nueva York: Academic Press.
- Freeman, R.B. (1980). The facts about the declining economic value of college. *Journal of Human Resources*, 15, 124-142.
- Freixa, M. (1993). *Familia y deficiencia mental*. Salamanca: Amarú.
- Fundación Universidad-Empresa. (1986). *Enseñanza universitaria y mercado de trabajo: el primer empleo de los titulados universitarios*. Madrid: Forum Universidad y Empresa.

- Fundación Universidad-Empresa. (1988). *Experiencias de acercamiento entre la educación superior y el empleo*. Madrid: MEC y Forum Universidad y Empresa.
- Funes, J. (1989). Arribar a ser adult....amb feina. *Perspectiva escolar*, 137, 8-11.
- G.A.I.U. (1993). *Seguiment del procés d'inserció dels graduats. Estudi pilot Promoció 91*. Barcelona: Universitat de Barcelona (paper).
- Gallessich, J. y Olmstead, K.N. (1987). Training in counseling psychology: Issues and trends in 86. *Counseling Psychology*, 15, 596-600.
- Garanto, J. (1983). *El sentido del humor y las actitudes hacia sí mismo, índices de maduración personal en educadores*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona: inédita.
- Garanto, J. (1984). *Las actitudes hacia sí mismo y su medición*. Barcelona: Pub. y Edic. de la Universidad de Barcelona.
- García de Cortázar, M.L. (1987). *Educación superior y empleo en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y S. S.
- García de Cortázar, 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* (pp. 72-75). Madrid: Fundación Universidad y Empresa.
- García de Cortázar, M.L. (1992). *Situación profesional de las ingenieras españolas*. Madrid: Universidad Complutense (paper).
- García, J.M.A., Perez, G. y Rodríguez, A. (1988). Aproximación al fenómeno del paro: un modelo explicativo. *REIS*, 41, 177-188.
- 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 López, J. (1992). *Motivación y rendimiento escolar*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona: inédita.
- García Serrano, C. y Toharia, L. (1993). Paro y formación profesional: un análisis de los datos de la encuesta de la población activa. Ponencia presentada en el seminario sobre *El Mercado de trabajo: educación y empleo*. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. Valencia, 30 de Noviembre.
- García Torres, B. (1983). *Análisis y delimitación del constructo autoestima*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid: inédita.

- Gaskill, L.R. (1991). Women's career success: A factor analytic study of contributing factors. *Journal of Career Development*, 17(3), 167-178.
- Giner, S. (1983). *Sociología*. Barcelona: Península.
- Ginzberg, E. (1980). *The school work nexus*. California: Phi Delta Kappa.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S. y Herma, J.L. (1951). *Occupational choice*. Nueva York: Columbia University Press.
- Gladstein, G.A. y Apfel, F.S. (1987). A theoretically based adult career counseling center. *The Career Development Quarterly*, 36(3), 179-185.
- González Blasco, P. (Coord.) (1989). *Jóvenes españoles 89*. Madrid: Ediciones S.M.
- González Tirados, R. M. (1986). Un método para el análisis del fracaso escolar universitario: estudio piloto. En M. Latiesa (Comp.), *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad*. Madrid: Centro Superior de Investigación y Documentación Educativa.
- Gorz, A. (1986). *Los caminos del paraíso*. Barcelona: Laia.
- Grao, J. (1988). Planificación de la educación ¿hasta dónde queremos ir? En J. Grao (Coord.), *Planificación de la educación y mercado de trabajo* (pp. 35-43). Madrid: Narcea.
- Grao, J. (1991). *Demanda y rendimiento académico en la educación superior (estudio longitudinal de la inserción de dos cohortes de bachillerato en la UPV/EHU)*. Vitoria: Servicio de Publ. del Gobierno Vasco.
- Greve, R.M., Knapp, I., Mahler, F., Santis, G. y Ventrella, A.M. (1989). Changing values and the transition from school to work. En W. Adamski y P. Grooting (Eds.), *Youth, education and work in Europe* (pp. 66-89). Londres: Routledge.
- Greenhaus, J.H. y Sklarew, N.D. (1981). Some sources and consequences of career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 1-12.
- Guardo, C.J. (1982). Student generations and value change. *Personnel and Guidance Journal*, abril, 500-503.
- Guillén, M.F. (1989). *La profesión de economista*. Barcelona: Ariel.
- Gurney, R. (1980). Does unemployment affect the self-esteem of school-leavers? *Australian Journal of Psychology*, 32(3), 175-182.
- Gutek, B.A. y Larwood, L. (1989). *Women Career Development*. Londres: Sage Publications.

- Gutteridge, T. y Ullman, J. (1973). On the returns to the job search: An empirical study. *Academy of Management Proceedings*, 33, 366-372.
- Hackett, G., Lent, R.W. y Greenhaus, J.H. (1991). Advances in vocational theory and research: A 20-year retrospective. *Journal of Vocational Behavior*, 38(1), 3-38.
- Hall, D.T. (1987). *Career development in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hamachek, D.E. (1988). Evaluating self-concept and ego development within Erikson's psychosocial framework: A formulation. *Journal of Counseling and Development*, 66, 334-360.
- Hamachek, D.E. (1990). Evaluating self-concept and ego development in Erikson's last three psychosocial stages. *Journal of Counseling and Development*, 68, 677-683.
- Harris, M.M., Heller, T. y Braddock, D. (1988). Sex differences of psychological well-being during a facility closure. *Journal of Management*, 14, 391-402.
- Hartman, B.W., Foqua, D.R. y Blum, C.R. (1985). A path analytic model of career indecision. *The Vocational Guidance Quarterly*, 33(3), 231-240.
- Havighurst, R. (1953). *Human development and education*. Nueva York: Longman.
- Hayes, R. y Aubrey, R. (Eds.) (1988). *New directions for counseling and human development*. Denver, Colorado: Love Pub. Co.
- Healy, C.C. (1982). *Career development*. Boston: Allyn & Bacon.
- 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.
- Helwing, A.A. (1987). Information required for job hunting: 1.121 counselors respond. *Journal of Employment Counseling*, 24, 184-190.
- Helwing, A.A., Hiatt, R. y Vidales, J.L. (1989). Job hunting: Critical knowledge and skills. *Journal of Career Development*, 15(3), 143-153.
- Heppner, P.P. (1987). Broadening the conceptualization of problem solving withing career planning. *Journal of Career Development*, 14, 3-7.
- Heppner, P.P. y Cook, S.W. (1991). An investigation of coping styles and gender differences with farmer in career transition. *Journal of Counseling Psychology*, 38(2), 167-174.

-
- Hernández, J.M. (1986). Juventud y educación. Reflexiones desde la historia y el presente. *Studia Pedagogica*, 17-18, 33-46.
- Hernández, J. (1985). *La elección vocacional en los estudiantes murcianos: un análisis diferencial*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia: inédita.
- Herranz, R. (1990). La inserción laboral de los técnicos especialistas de F.P.2: un análisis comparado de las orientaciones y la experiencia de empleo en tres mercados locales de trabajo. *Revista de Educación*, 293, 151-173.
- Herr, E.L. y Cramer, S.H. (1984). *Career Guidance and Counseling through the life span*. Toronto: Little Brown.
- Herrera, E. y Rodríguez, M.J. (1990). Autoeficacia y educación. *Studia Pedagogica*, 22, 15-28.
- Herriot, P. (1988). Graduate recruitment: Psychological contracts and the balance of power. *British Journal of Guidance and Counseling*, 16(3), 229-241.
- Hirsh, W. (1988). Evaluating career structures: An essential input to effective career management and counseling. *British Journal of Guidance and Counseling*, 16(3), 268-276.
- Holland, J.L. (1985). *Making vocational choices (2nd. ed.)*. Englewood C. N.J.: Prentice Hall.
- Holmes, B.H. y Werbel, J.D. (1992). Finding work following job loss: The role of coping resources. *Journal of Employment Counseling*, 29, 22-29.
- Homs, O. (1985). Notes a l'assaig de José Luis Aranguren sobre la joventut europea. *Papers*, 25, 27-30.
- Homs, O. (1988). *La inserció professional 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 (monográfico).
- Homs, O. (1991b). *La inserció professional dels titulats de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: CIREM.
- Hontagas, P., Moret, D., Peiró, J.M. y Sancerni, M.D. (1990). Autoestima, estatus ocupacional y diferencias sexuales: un estudio longitudinal de los jóvenes en su transición al mercado laboral. En J. Peiró (Comp.), *Trabajo, organizaciones y marketing social*. Barcelona: PPU.

- Hopson, B. y Scally, M. (1980). Change and development in adult life: Some implications for helpers. *British Journal of Guidance and Counseling*, 8(2), 175-187.
- Hopson, B. (1981). Response to the papers by Schlossberg, Brammer and Abrego. *The Counseling Psychologist*, 9 (2), 36-39.
- Hoyt, K.B. (1985). Career guidance, educational reform and career education. *The Vocational Guidance Quarterly*, 34(1), 6-14.
- ICANOP. (1992). *La inserció laboral dels titulats d'FP2 a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- 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.
- Infestas, A. (1985). Juventud y empleo: tendencias y expectativas. *Studia Pedagogica*, 17-18, 47-59.
- Infestas, A. (1986). El rendimiento académico de la Universidad. La influencia de factores extrauniversitarios. En M. Latiesa (Comp.), *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad*. Madrid: Centro Superior de Investigación y Documentación Educativa.
- Inglehart, R. (1971). The silent revolution in Europe: Intergenerational change in post-industrial societies. *American Political Science Review*, 65, 991-1017.
- Isús, S. (1993). *La inserción académica de los alumnos del curso de orientación universitaria*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona: inédita
- 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 (original publicado en inglés en 1982).
- Jones, P. (1985). Qualifications and labor market outcomes among 16-year-old school leavers. *British Journal of Guidance and Counseling*, 13(3), 275-291.
- Jones, L.P. (1989). A typology of adaptations to unemployment. *Journal of Employment Counseling*, 26, 50-59.
- Jones, D.B. y Pinkney, J.W. (1989). An exploratory assessment of the sources of job-interviewing anxiety in college students. *Journal of College Student Development*, 30, 553-560.

- Jordaan, J.P. (1963). Exploration behavior: The formation of self and occupational concepts. In D. E. Super (Ed.), *Career development: Self-concept theory* (pp. 42-78). Nueva York: College Entrance Examination Board.
- Jover, D. y Márquez, F. (1988). *Formación, inserción y empleo juvenil: apuntes desde una experiencia*. Madrid: Editorial Popular.
- Juárez, P. y Vázquez, M. (1981). Actitudes y expectativas profesionales de universitarios y alumnos de formación profesión. *Revista de Educación*, 267, 109-131.
- Jurado, P. (1990). *La integración socio-laboral de los sujetos con retraso mental ligero y de capacidad intelectual límite en el ámbito de la educación especial*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona: inédita.
- Kanchier, C. y Unruth, W.R. (1988). The career cycle meets the life cycle. *The Career Development Quarterly*, 37(2), 127-137.
- Keil, T. (1981). Social structure and status in career development. En A.G. Watts, D.E. Super y J.M. Kidd (Eds.), *Career development in Britain* (pp.155-192). Cambridge: Hobsons Press.
- Keller, J.V., Piotrowski, Ch. y Rabold, F.L. (1990). Determinants of career selection in undergraduates. *Journal of College Student Development*, 31(3), 276-280.
- Kelvin, P. (1981). Work as a source of identity: The implications of unemployment. *British Journal of Guidance and Counseling*, 9(1), 2-11.
- Kerlinger, F.N. (1981). *Investigación del comportamiento: técnicas y metodologías*. México: Interamericana.
- Kessler, R.C., Price, R.H. y Wortman, C.B. (1985). Social factors in psychopathology: stress, social support and coping processes. *Annual Review of Psychology*, 36, 531-572.
- Kingston, B., Rickett, R.M. y Shock, M. (1986). *What do graduates do?* Londres: AGCAS.
- 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.
- Kogan, M. (1988). La capacidad de respuesta de la educación superior. En *Experiencias de acercamiento entre la educación superior y el empleo* (pp. 21-36). Madrid: MEC y Forum Universidad y Empresa.
- Lamo de Espinosa, E. (1988). Universidad y mercado de trabajo. En J. Grao (Coord.), *Planificación de la educación y mercado de trabajo* (pp. 144-173). Madrid: Narcea.

- Latiesa, M. (1986). Estudio longitudinal de una cohorte de alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid. Análisis de la deseción universitaria. En M. Latiesa (Comp.), *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad*. Madrid: Centro Superior de Investigación y Documentación Educativa.
- Latiesa, M. (1989). Demanda de educación superior: evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de carrera. *REIS*, 46, 101-139.
- Lavercombe, S. y Fleming, D. (1981). Attitudes and duration of unemployment among sixteen-year-old school-leavers. *British Journal of Guidance and Counseling*, 9(1), 36-45.
- Lavin, T.J. y Prull, R.W. (1989). Student personality traits and values across generations. *Journal of College Student Development*, 30, 407-412.
- Law, B. (1981a). *Third dimension?* En A.G. Watts, D.E. Super y J.M. Kidd (Eds.), *Career development in Britain* (pp.300-337). Cambridge: Hobsons Press.
- Law, B. (1981b). Community interaction a 'mid-range' focus for theories of career development in young adults. *British Journal of Guidance and Counseling*, 9(2), 142-158.
- Layton, P.L. (1984). *Self-efficacy, locus of control, career-salience, and women's career choice*. Tesis Doctoral. Universidad de Minosota: inédita.
- Lazarus, R.S. (1981). The stress and coping paradigm. En C. Eisdorfer, D. Cohen, A. Keinman y M. Maxim (Eds.), *Models for clinical psychopathology*. Nueva York: Spectrum.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca (original publicado en 1984).
- Leana, C.R. y Feldman, D.C. (1988). Individual reactions to job loss: Perceptions, reactions and coping behaviors. *Journal of Management*, 14, 375-389.
- Leana, C.R. y Feldman, D.C. (1991). Gender differences in responses to unemployment. *Journal of Vocational Behavior*, 38(1), 65-77.
- L'Écuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Lent, R.W. y Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-381.
- Leslie, L.L. y Brinkman, P.T. (1988). *The economic value of Higher Education*. Nueva York: McMillan.

-
- Levin, H. y Rumberger, R.W. (1988). Requisitos educativos para el futuro mercado de trabajo. En J. Grao (Coord.), *Planificación de la educación y mercado de trabajo* (pp. 113-132). Madrid: Narcea.
- Levin, H. (1989). Mapping the economics of education: An introductory essay. *Educational Researcher*, 18(4), 13-16.
- Levine, A. y Hirsch, D. (1991). Undergraduates in transition: A new wave of activism of american college campus. *Higher Education*, 22(2), 119-128.
- Levinson, D.J., Darrow, C.H., Klein, E.B., Levinson, M.H. y Mckee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. Nueva York: Ballantine Books.
- Litt, M. (1988). Self-efficacy and perceived control: Cognitive mediators of pain tolerance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 149-160.
- Littlepage, G., Perry, S. y Hodge, H. (1990). Career experiences of Bachelor's Degree recipients: Comparison of psychology and other majors. *Journal of Employment Counseling*, 27, 50-59.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development: conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- London, M. y Greller, M.M. (1991). Demographic trends and vocational behavior: A twenty year retrospective and agenda for the 1990s. *Journal of Vocational Behavior*, 38(2) 125-163.
- López Feal, R. (1986). *Construcción de instrumentos de medida en ciencias conductuales y humanas*. Barcelona: Alamex.
- López Feal, R. (1990). *Perfil social, académico y laboral de los psicólogos que cursan estudios en la Universidad de Barcelona*. Div. de CC. de la Salut. Universitat de Barcelona (paper).
- López Feal, R. (1991). *Situació laboral dels llicenciats en Filologia Catalana que han cursat estudis als centres universitaris de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (paper).
- Lyddon, W.J. (1989). Root metaphor theory: A philosophical framework for counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling and Development*, 67, 442-448.
- Mackay, D.I. (1971). *Labor markets under different employment conditions*. Londres: Allen & Unwin.
- Mahler, F. (1989). Transition and socialization. En W. Adamski y P. Grooting (Eds.), *Youth, education and work in Europe* (pp. 152-173). Londres: Routledge.

- Maizels, J. (1967). Changes in employment among school leavers: a sample study of one cohort of secondary modern boys. *British Journal of Industrial Relations*, 3(1), 77-89.
- Maizels, J. (1970). *Adolescent needs and the transition from school to work*. Londres: Athlone Press.
- Marini, M.M. (1984). The order of events in the transition to adulthood. *Sociology of Education*, vol. 57(1), 63-84.
- Martín Barrientos, M.C. (1976). Situación profesional de los licenciados en Pedagogía por la Universidad Complutense. *Revista Española de Pedagogía*, 134, 435-448.
- Martín Moreno, J. y De Miguel, A. (1979). *Universidad, fábrica de parados*. Barcelona: Vicens Vives.
- Martinez, A.C., Sedlacek, W.E. y Bachhuber, T.D. (1985a). Male and female college graduates-7 months later. *The Vocational Guidance Quarterly*, Dic., 77-84
- Martinez, A.C., Sedlacek, W.E. y Bachhuber, T.D. (1985b). Career status and satisfaction of recent graduates in Business, Arts and Humanities. *Journal of Employment Counseling*, 24(2), 53-55.
- Martínez Ramos, E. (1984). Fundamentos del Análisis Discriminante y su aplicación en un estudio electoral. En J.J. Sanchez Carrión (Ed.), *Introducción a las técnicas de Análisis Multivariable aplicadas a las Ciencias Sociales* (pp. 133-163). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Masjuan, J.M. y Vivas, J. (1990). *Les sortides professionals dels mestres*. ICE de Universitat Autònoma de Barcelona.
- Masjuan, J.M., Ajenjo, M., Vivas, J. y Zaldívar, M. (1990). *Estudi dels itineraris d'ocupació i formació dels nous titulats universitaris (Dret, Econòmiques, Empresarials y Esade)*. ICE de Universitat Autònoma de Barcelona i Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Masjuan, J.M., Zaldívar, M. y Vivas, J. (1992). *Estudi dels itineraris d'ocupació i formació dels nous titulats universitaris (Química, IQS, ETS, Psicologia i Ciències de la Informació)*. ICE de Universitat Autònoma de Barcelona i Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Maslow, A. (1973). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
- May, R. (1950). *The meaning of anxiety*. Nueva York: Ronald Press.
- Mazen, A.M. y Lemkav, J.P. (1990). Personality profiles of woman in traditional and non traditional occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 37(1), 46-59.

- McGreevor, P. (1988). Modelo del primer empleo y estudios universitarios. En *Experiencias de acercamiento entre la educación superior y el empleo* (pp. 71-86). Madrid: MEC y Fundación Universidad y Empresa.
- McIntire, S.A. y Levine, E.L. (1991). Combinig personality variables and goals to predict performance. *Journal of Vocational Behavior*, 38, 288-301.
- Medina, E. (1983). Educación, universidad y mercado de trabajo. *REIS*, 24, 7-46.
- 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.
- Millàn, M.D., Díez, P., Escudé, A. y Rubio, M.J. (1992). *Noves activitats professionals per als pedagogs*. Barcelona: Institut Català de Noves Professions.
- Miller, D.C. y Form, W.H. (1964). *Industrial sociology: The sociology of work organizations*. Nueva York: Harper & Row.
- Miller, T.K. y Winston, R.B. Jr. (1990). Assessing students' psychosocial development . En D.G. Creamer (Ed.), *Student Development and higher education: Theory and assessment (Vol.2)*. Alexandria, VA: American College Personnel Association.
- Mincer, J. (1989). Human capital and the labor market: A review of current research. *Educational Research*. 18(4), 27-34.
- Modesto Escobar, R. (1985). Los jóvenes parados. *Papeles de Economía Española*, 22, 362-379.
- Molero, J., Buesa, M. y Fernandez, 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. (1989). Transición de la escuela al trabajo: la orientación ocupacional. En *La reforma educativa: un reto para la orientación* (pp. 97-106). Valencia: AEOEP.
- Montané, J (1990). La orientación ocupacional: enfoques y técnicas. En *actas de las VI Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional*. Canarias, 29 octubre-3 noviembre de 1990.

- Montané, J., Jariot, M., Martínez, M. y Marsol, L. (1992). *Los procesos de inserción y la influencia del programa PIBE*. Documento policopiado. Universidad Autónoma 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, 88-111.
- Moor, C.H. (1976). *From school to work: Effective counseling and guidance*. Londres: Sage Publication.
- Mora, J.G. (1993). Educación y empleo: una perspectiva regional. Ponencia presentada en el seminario sobre *El Mercado de trabajo: educación y empleo*. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. Valencia, 30 de Noviembre.
- Morales, P. (1988). *Medición de actitudes en psicología y educación*. San Sebastián: Tartalo.
- MOW (1987). *The meaning of working*. Londres: Academic Press.
- Murphy, K. y Welch, F. (1989). Wage premiums for college graduates: Recent growth and possible explanation. *Educational Research*, 18(4), 17-26.
- Musgrave, P.W. (1974). Towards a sociological theory of occupational choice. En W.M. Williams (Ed.), *Occupational choice*. Londres: Allen & Unwin.
- Myers, J.E. y Blake, R.M. (1984). Employment of gerontological counseling graduates: A follow-up study. *The Personnel and Guidance Journal*, 62, 333-335.
- Nepomiastchy, S. (1988). Titulados y mercado de trabajo. En *Experiencias de acercamiento entre la educación superior y el empleo* (pp. 87-97). Madrid: MEC y Fundación Universidad y Empresa.
- Neugarten, B. L. (1976). Adaptation and the life cycle. *Counseling Psychologists*, 6(10), 16-20.
- Nevill, D.D. y Super, D.A. (1988). Career maturity and commitment to work in university students. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 139-151.
- Nicholson, N. and Arnold, J. (1989). Graduate entry and adjustment to corporate life. *Personnel Review*, 18(3), 23-25.
- Nurius, P.S. (1986). Reappraisal of the self-concept and implications for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 429-438.
- OCDE (1987). *Universities under scrutiny*. París: OCDE.

- Oñate, P. (1989). *El autoconcepto*. Madrid: Narcea.
- Orizo, F.A. (1991). *Los nuevos valores de los españoles (España en la encuesta europea de valores)*. Madrid: Fundación Santa María.
- Ornstein, S. y Cron, W.L. (1989). Life stages versus career stage: A comparative test of theories of Levinson and Super. *Journal of Organizational Behavior*, 10, 117-133.
- Osipow, S.H. (1990). Convergence in Theories of career choice and development: Review and prospect. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 122-131.
- Palenzuela, D.L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-219.
- Palenzuela, D.L. (1984). Una evaluación de la indefensión aprendida: crítica de la reformulación de Abramson, Seligman y Teasdale. *Análisis y Modificación de Conducta*, 10, 483-510.
- Paradela, L.F. (1983). El empleo de los titulados superiores. Madrid: Ministerio de Trabajo y S. S.
- Pascarella, E.T. y Terenzini, P.T. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pearsons, R. (1988). La entrada en el mercado de trabajo: la necesidad de información. En *Experiencias de acercamiento entre la educación superior y el empleo* (pp. 99-105). Madrid: MEC y Fundación Universidad y Empresa.
- Pearson, R.E. y Petitpas, A.J. (1990). Transitions of athletes: Developmental and preventive perspectives. *Journal of Counseling & Development*, 69(1), 7-17.
- Peiró, J.M. (1989). Desempleo juvenil y socialización para el trabajo. En J.R. Torregrosa, J. Bergere y J.L. Alvaro (Eds.), *Juventud, trabajo y desempleo* (pp. 161-178). Madrid: Ministerio de Trabajo y S. S.
- Peiró, J.M., Hontagas, P. y Salanova, M. (1989). La Formación Profesional 1, ¿es una vía de acceso al mercado laboral? *Papeles del psicólogo*, 39/40, 21-30.
- Peiró, J.M., Hontagas, P. y Salanova, M (1990). Escuela y formación como "desempleo encubierto". *Revista de Educación*, 293, 203-219.
- Pedró, F. (1988). Sistema educatiu i atur juvenil. *Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia*, 2(1), (monogràfic).

- 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.
- Pérez Boullosa, A. Alfaro, I. Barberá, M.A. Ramírez, L. (1994). El prácticum de "orientación educativa": evaluación de un programa de formación e inserción laboral. En *Desarrollo de la carrera: modelos y programas actuales* (pp. 360-371). Valencia: AEOEP.
- Pérez Díaz, V. (1981). Universidad y empleo. *Papeles de Economía Española*, 8, 296-319.
- Pérez Escoda, 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.
- Pérez Escoda, N. (1994). *La inserción laboral integrada en el currículum de la formación ocupacional*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona: inédita.
- Perkins, J. (1988). La enseñanza superior en los Estados Unidos. Los últimos diez años. En *Experiencias de acercamiento entre la educación superior y el empleo* (pp. 37-38). Madrid: MEC y Fundación Universidad y Empresa.
- PESIT (1984). *Estudio sociológico sobre los ingenieros de telecomunicaciones*. Madrid: Fundación Universidad y Empresa (paper).
- Petit, V. y Meuris, G. (1989). Les attitudes des étudiants universitaires belges face au travail professionnel. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, 3, 313-327.
- Phillips, C. (1987). The mature graduate labour market. *Employment Gazette*, junio, 285-290.
- Pierson, P. y Archambault, N. (1987). Role stress and perceived intensity of burnout among schools psychologists. *Psychology in the Schools*, 24(3), 244-253.
- Placier, P., Moss, G. y Blockus, L. (1992). College students personal growth in retrospect: A comparison of African American and white alumni. *Journal of College Student Development*, 33, 462-471.
- Planas, J. (1988). Juventud y transición: la inserción profesional y social de los jóvenes. *Revista Guía*, 3-5.
- Planas, J. (1989). Canvis en el mercat de treball i la necessària reforma educativa. *Perspectiva Escolar*, 137, 12-19.

- Planas, J. (1991). Los itinerarios individuales de inserción profesional y social de los jóvenes y los instrumentos de información estadística en España. Ponencia presentada al Coloquio sobre *Formación y mercado de trabajo: la utilización de los datos para la toma de decisiones*. Nancy: CEDEFOP.
- 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.
- Purkey, W.W.(1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall Inc..
- Quintanilla, I. (1985). Desempleo, teoría de la atribución y reacciones depresivas. Actas del I Congreso Nacional de Psic. Soc. *Psicología Social de los Problemas Sociales* (pp. 91-95). Universidad de Granada.
- Raban, T. (1988). *Working in the European Communities: A guide for graduates recruiters and job-seekers*. Londres: Hobsons Publishing.
- Racionero, L. (1983). *Del paro al ocio*. Barcelona: Anagrama.
- Ralston, S.M. y Yoder, D.D. (1989). Effect of a referent's status on the evaluation of job applicants. *Journal of Employment Counseling*, 26, 84-93.
- Reynolds, S. y Gilbert, P. (1991). Psychological impact of unemployment: linteractive effects of vulnerability and protective factors on depresion. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 76-84.
- Riba, M.D. (1989). *Una panorámica de las técnicas estadísticas multivariables*. Documentos del Laboratori de Psicologia Matemàtica (2a. edición). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Richmond, J. y Benton, S. (1988). Student affairs graduates: Anticipated and actual placement plans. *Journal of College Student Development*, 29, 119-124.
- 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.
- Rickowski, G. (1992). Work experiences schemes and part-time jobs in a recruitment context. *British Journal of Education and Work*, 5(1), 19-46.
- Riverin-Simard, D. (1990). Adult vocational trajectory. *The Career Development Quaterly*, 39(2), 129-142.
- Risk, J.W. (1987). The recruitment process for school-leavers: Practical and teoretical implications. *British Journal of Guidance and Counseling*, 13(3), 297-312.

- 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, J.A. (1991). Nuevas tendencias en la investigación sociológica. *Revista Española de Investigación Sociológica*, 56, 203-217.
- Rodríguez, A. y García, J.M.A. (1989). Personalidad, valores y expectativas en jóvenes titulados en paro. En J.R. Torregrosa, J. Bergere y J.L. Alvaro (Eds.), *Juventud, trabajo y desempleo* (pp. 191-204). Madrid: Ministerio de Trabajo y S. S.
- Rodríguez Dieguez, A. (1992). Precisiones conceptuales en torno a la "career education". En actas de las IV Jornadas de l'Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional, *Educació per a la carrera professional* (pp. 27-56). Barcelona, 26-27 de marzo 1992.
- Rodríguez Espinar, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (1983). *Els serveis d'Informació Professional i Ocupacional a Catalunya*. Barcelona: I.C.E. Universidad de Barcelona.
- Rodríguez Espinar, S. (1986). *Proyecto docente e investigador*. Presentado al concurso de acceso a la cátedra de la Universidad de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación: inédito.
- Rodríguez Espinar, S. (1990). Problemática y tendencias de la orientación universitaria. En *La reforma educativa: un reto para la orientación* (pp. 107-122). Valencia: AEOEP.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1987). *Fonaments i prospectiva de l'orientació professional a Catalunya*. Barcelona: Laertes.

- Rodríguez Moreno, M.L. (1991a). *Proyecto docente e investigador*. Presentado al concurso de acceso a la cátedra de la Universidad de Barcelona, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación: inédito.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1991b). *El mundo del trabajo y las funciones del orientador: fundamentos y propuestas formativas*. Barcelona: Barcanova.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1991c). Sugerencias para la discusión sobre las nuevas funciones de la orientación en la transición del mundo educativo al laboral. En *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional*. Madrid, noviembre de 1991.
- Rodríguez, M.L. (1992). La educación para la carrera profesional y el currículum escolar. En actas de las IV Jornadas de l'Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional, *Educació per a la carrera professional* (pp. 304-310). Barcelona, 26-27 de marzo 1992.
- Rodríguez, M.L., Donoso, T. y Figuera, P. (1993). Un instrumento para evaluar la conducta exploratoria. VI Seminario de Modelos de Investigación Educativa, *Investigación sobre diferenciación educativa y orientación: la dimensión metodológica*. Madrid, septiembre de 1993.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1993). Programas de orientación para la transición escuela-trabajo. En actas de las Primeras Jornadas Valencianas de la AEOEP, *Desarrollo de la carrera: modelos y programas actuales* (pp. 305-332). Valencia, 27-30 de Septiembre de 1993.
- Romero, R. (1985). *Estudi sociològic de la joventut de Catalunya*. Barcelona: Direcció General de Joventut.
- Rose, J. (1987). *En busca de empleo. Formación, paro, empleo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y S. 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.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press. (Traducido al castellano bajo el título de *La imagen del adolescente y la sociedad*, Buenos Aires: Paidós, en 1973).
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. Nueva York: Basic Books.
- Rosenbuj, T. (1992). Nuevas profesiones y juventud. *La Libreta Magazine*, 25, 20-22.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monograph*, 80, 1-28.

- Rowley, K. y Feather, N.T. (1987). The impact of unemployment in relation to age and length of unemployment. *Journal of Occupational Psychology*, 60, 323-332.
- Rumberger, R.W. (1980). The economic decline of college graduates: Fact or fallacy? *Journal of Human Resources*, 15, 99-112.
- Ruiz Quintanilla, A. (1989). Los valores que la juventud asocia al trabajo. Resultados en la comparación de ocho naciones. En J.R. Torregrosa, J. Bergere y J.L. Alvaro (Eds.), *Juventud, trabajo y desempleo* (pp. 261-286). Madrid: Ministerio de Trabajo y S. S.
- Ruiz Olabuenaga, J.I. (1988). *El mercado laboral : el caso universitario vasco*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sáez, F. (1986) El empleo de los titulados superiores: problemas y estrategias. En *Enseñanza universitaria y mercado de trabajo: el primer empleo de los titulados universitarios* (pp. 91-107). Madrid: Fundación Universidad y Empresa.
- Sáez, F. (1993). Mercado de trabajo y formación: desajustes y políticas. Ponencia presentada en el seminario sobre *El Mercado de trabajo: educación y empleo*. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. Valencia, 30 de Noviembre.
- Salgado, J. (1985). Atribuciones causales y expectativas de control en parados y no parados. Actas del I Congreso Nacional de Psic. Soc. *Psicología Social de los Problemas Sociales* (pp. 143-147). Universidad de Granada
- Salvador, A. y Peiró, J.M. (1986). *La madurez vocacional*. Madrid: Alhambra Universidad.
- Sancerni, M.D. (1987). *Aspectos psicosociales de la transición de la escuela al trabajo: un estudio de un modelo*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia: inédita.
- Sanchez Carrión, J.J. (Ed.) (1984). *Introducción a las técnicas de Análisis Multivariable aplicadas a las Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Sanchís, E. (1991). *De la escuela al paro*. Madrid: Siglo XXI.
- Sandín, B. (1981). Consideraciones sobre el cuestionario 8SQ. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 169, 323-327.
- Santos, M.A. (1989). Autoeficacia percibida, aprendizaje y motivación en el aula: repaso de un modelo. *Bordón*, 41 (4), 701-716.
- Sanz, R. (Coord.) (1982). *Orientación profesional y empleo en la universidad*. ICE. Universidad de La Laguna.
- Savickas, M.L. (1989). Annual review: Practice and research in career counseling and development in 1988's. *The Career Development Quarterly*, 38(2), 100-134.
- Schaff, A. (1985). *Qué futuro nos aguarda*. Barcelona: Grijalbo.

- Schein, E.H. (1982). *Dinámica de la carrera empresarial*. México: Fondo Educativo Interamericano (original en inglés 1978).
- Schlossberg, N.K. (1981). A model for analysing human adaptation to transitions . *The counseling Psychologist*, 9(2), 2-18.
- Schlossberg, N.K. (1984). *Counseling 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.
- Schultz, T.W. (1961) Investment in Human Capital. *Academic Economic Review*, 51, 1-17. (versión española en *Educación y Sociedad*, 1,181-195, año 1983)
- Schwartz, B. (1985). *La inserció social i professional dels joves*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Secretaria de la dona de la U.S.T.E.C. (1990). *Reforma i coeducació. Alguns aspectes significatius de l'experimentació a Catalunya*. Barcelona:
- Selva, J. (1989). *Un modelo de señalización laboral para el estudio de la inserción laboral y las transiciones en el sistema educativo*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia: inédita.
- Seligman, M.E.P. (1981). *Indefensión*. Madrid: Debate. (edición original en inglés publicada en 1975).
- Sewell, W.H. y Hauser, R.M. (1975). *Education, occupation and earnings*. Nueva York: Academic Press.
- Shamir, B. (1986). Self-esteem and the psychological impact of unemployment. *Social Psychology Quaterly*, 49(1), 61-72.
- Sierra Bravo, R. (1988). *Técnicas de investigación social (5a. edición)*. Madrid: Paraninfo
- Silber, E. y Tippet, J.S. (1965). Self-esteem: Clinical assessment and measurement validation. *Psychological Reports*, 16, 1017-1071.
- Singleton, B.S. (1987). Sources and consequences of role conflict and role ambiguity among departament chairs. *Journal of Education*, 7(2), 39-50.
- Smith, H.L. (1986). Overeducation and underemployment: An agnostic reviuw. *Sociology of Education*, 59, 85-99.
- Soler, C., Sierra, J., Cazorla, J. y Fishman, R. (1984). La actividad de los jóvenes madrileños: estudio, trabajo y paro. *REIS*, 26, 273-308.

- SPSS Inc. (1990a). *SPSS Reference Guide*. Chicago: SPSS Inc.
- SPSS Inc. (1990b). *SPSS Advanced Statistics: User's Guide*. Chicago: SPSS Inc
- Spence, A.M. (1973). Job market signalling. *Quarterly Journal of Economics*, 87(3).
- Spielberger, C.D. (1966). Theory and research on anxiety. En C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and Behavior*. Nueva York: Academic Press.
- Spielberger, C.D. (Ed.) (1972). *Anxiety: Current tends in theory and research*. Nueva York: Academic Press.
- Spill, R. (1986). *A systems approach to youth employment competences*. Washintong DC: Employment and Training Administration.
- Steenbarger, B.N. (1991). All the world is not a stage: Emerging contextualist themes in counseling and development. *Journal of counseling & development*, 70(2), 288-296.
- 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.
- Stephens, W.R. (1970). *Social reform and the origins of vocational guidance*. Washington, D.C.: National Vocational Guidance Association.
- Stiglitz, J.E. (1975). The theory of "screening": Education and distribution of income. *American Economic Review*, VI, 283-300.
- Stumpf, S.A., Colarelli, S.M. y Hartman, K. (1983). Development of the Career Exploratory Survey (CEX). *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-227.
- 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., Brief, A.P. y Hartman, K. (1987). Self-efficacy expectations and coping with career-related events. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 91-108.
- Stumpf, S.A. y Lockhart, M.C. (1987). Career Exploration: Work-rol salience, work preferences, belief and behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 258-269.
- Subirats, M. (1981). *El empleo de los licenciados*. Barcelona: Fontanella.
- Sue, D.W. (1991). A diversity perspective on contextualism. *Journal of Counseling and Development*, 70(2) , 300-301.
- Sulgalski, T.D. y Greenhaus, J.H. (1986). Career exploration and goal setting among managerial employees. *Journal of Vocational Behavior*, 29, 102-114.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Nueva York: Norton.

- Super, D.E. (1942). *The dynamics of vocational adjustment*. Nueva York: Harper & Brothers Publishers.
- Super, D.E. (1957). *The psychology of careers*. Nueva York: Harper & Row.
- Super, D.E. y Hall, D.T. (1978). Career development: exploration and planning. *Annual Review of Psychology*, 29, 333-372.
- Super, D.E. (1980). A life span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- 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., Thompson, A.S., Lindeman, R.H., Jordaan, J.P. y Myers, R.A. (1981). *Career Development Inventory (College and University Form)*. Palo alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Super, D.E. (1982). The relative importance of work: Models and measures for meaningful data. *The Counseling Psychologist*, 10(4), 95-103.
- Super, D.E. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, 61, 555-562.
- Super, D.E. (1984). Career life development. En D. Brown y L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp.194-232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D.E. (1987). Life career roles: Self-realization in work and leisure. En D.T. Hall (Ed.), *Career development in organizations* (pp. 95-119). San Francisco: Josset-Bass.-
- Super, D.E. (1990). A life-span, life-space, approach to career development. En D. Brown y L. Brooks (Ed.2n. edición), *Career choice and development*. (pp. 167-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.A., Osborne, W.L., Walsh, D.J., Brown, S.D. y Niles, S.G. (1992). Developmental career assessment and counseling: the C-DAC model. *Journal of Counseling and Development*, 17(1), 74-80.
- Tabeira, M.C. (1994). *La educación para la carrera y la exploración profesional*. Tesis Doctoral en curso.

- Tarsh, J. (1988). El mercado de trabajo de los titulados en el Reino Unido. En *Experiencias de acercamiento entre la educación superior y el empleo* (pp. 123-145). Madrid: MEC y Fundación Universidad y Empresa.
- 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 Counseling 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. Alvaro (Eds.), *Juventud, trabajo y desempleo* (pp. 434-455). Madrid: Ministerio de Trabajo y S. S.
- TEA (1986). *STAI: Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo*. Madrid: TEA. (adaptación española del cuestionario de C.D Spielberger, R.L. Gorsuch y R.E. Lushene, publicado por Consulting Psychologists Press, Inc. California, 1970).
- Thomas, L.C. (1990). Self-esteem: Implications for jobs expectations and job search strategies. (Doctoral Dissertation, Ohio State University, 1990). *Dissertation Abstracts International*, 51 (3-B), 1534-1535.
- Thompson, D.N. y Layne, B.H. (1981) The employment status of M. ED. Graduates Georgia State University. *College Student Journal*, 14(3), 223-230.
- Thurow, L.C. (1983). Educación e igualdad económica. *Educación y Sociedad*, 2, 159-171. (traducción del original publicado en 1972 por *The Public Interest*, nº 28, 66-81).
- Tiggeman, M. y Winefield, A. (1984). The effects of unemployment on the mood, self-esteem, locus de control and depressive affect of school-leavers. *The British Psychological Society*, 57, 33-42.
- Tiggeman, M. y Winefield, A. (1989). Predictors of employment, unemployment and further study among school-leavers. *Journal of Occupational Psychology*, 62, 213-221.
- Tolosana, C. (1990). La educación del sentido de la iniciativa. *Revista de Educación*, 293, 185-202.
- Torregrosa, J.R., Bergere J. y J.L. Álvaro (Eds.) (1989). *Juventud, trabajo y desempleo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y S. S.
- Tous, J.M. (1987). *Psicología de la personalidad*. Barcelona: PPU.
- Trueta, J. (Institut) (1991a). *Prensa, Universitat i treball: estudi de la demanda de titulats universitaris a través de la premsa*. Barcelona: Institut d'Estudis Universitaris Josep Trueta.

- Trueta, J. (Institut) (1991b). *La Universitat Catalana desde la perspectiva de les empreses*. Barcelona: Institut d'Estudis Universitaris Josep Trueta.
- Ullah, P., Banks, M. y Warr, P. (1985). Social support, social pressures and psychological distress during unemployment. *Psychological Medicine*, 15, 283-295.
- Urraca, S. (1981). *Actitudes ante la muerte (preocupación, ansiedad, temor) y religiosidad*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid: inédita.
- Vacc, N.A. y Silvestro, J.R. (1980). Changing college students: A comparasion of attitudes and opinions in 1967 and 1978. *College Student Journal*, 14(1), 14-18.
- Vaes, G. (1988). El titulado y el mercado de trabajo. En Fundación Universidad-Empresa, *Experiencias de acercamiento entre la educación superior y el empleo* (pp. 147-151). Madrid: MEC y Forum Universidad y Empresa.
- Villamarín, F. (1987). *Verificación de la teoría de la autoeficacia de Bandura mediante técnicas de Biorretroalimentación*. Tesis doctoral en microfichas. Bellaterra: UAB.
- Villar, E. (1991). *Aprendizaje, motivación y conducta adaptativa: la búsqueda de empleo de los titulados superiores*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona: inédita.
- Vinokur, A. y Caplan, R. (1987). Attitudes and social suport: Determinants of job-seeking behavior and well-being among the unemployed. *Journal of Applied Social Psychology*, 17, 1007-1024.
- Vondracek, F.W., Shimizu, K., Schulrnberg, J, Hostetler, M y Sakayanagi, T. (1990). A comparasion between american and japanese students' work values. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 274-286.
- Vunderink, D.Ph. (1992). A careers advisory service. En la II Conferencia Europea sobre el Empleo, *The relationship between student advisers and employers* (pp. 22-26). Louvain-la-Neuve, marzo de 1992.
- Wallace, G.R. y Walker, S.P. (1990). Self-concept, vocational interés and choice of academic major in college students. *College Student Journal*, 23(4), 361-367.
- Warr, P.B. y Jackson, P.R. (1983). Self-esteem and unemployment among young workers. *Le travail humain*, 46, 355-366.
- Warr, P.B. (1987). *Work, employment and mental health*. Oxford: Oxford Science Publications.
- Watts, A.G., Super, D.E. y Kidd, J.M. (Eds.) (1981). *Career development in Britain*. Cambridge: Hobsons Press.

- Watts, A.G. y Hawthorn, R. (1992). *Careers education and the curriculum in higher education*. Cambridge: CRAC.
- Walters, P.M. (1986). Sex and institutional differences in labor market effects on the expansion of higher education. *Sociology of Education*, 59, 199-211.
- Weber, M. (1969). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.
- Wegman, R., Chapman, R. y Johnson, M. (1985). *Looking for work in the new economy*. Salt Lake City: Olympus Publishing.
- Wegman, R. (1991). How long does unemployment last? *The Career Development Quarterly*, 40(1), 71-81.
- Weininger, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, Nueva Jersey: General Learning Press.
- Welbers, G. (1985). Fer front a la transició de l'educació a la feina. Un problema cada vegada més complex per als joves. *Papers*, 25, 101-134.
- Wert, J.I. (1991). El País (suplemento nº13), domingo 19 de mayo de 1991.
- Whitfield, E.A. (1988). Responsibility for career transition preparation. *Journal of Career Development*, 15(1), 13-19.
- Wild, B.K. y Kerr, B.A. (1984). Training adolescent job-seekers in persuasion skills. *The Vocational Guidance Quarterly*, septiembre, 63-69.
- Williams, M. y Winston, R.B. (1985). Participation in organized student activities and work: Differences in developmental task achievement of traditionally aged college students. *NASPA Journal*, 22(3), 52-59.
- Winefield, A. y Tiggeman, M. (1985). Psychological correlates of employment and unemployment: Effects, predisposing factors and sex differences. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 229-242.
- Winefield, A. 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.
- Winston, R.B. (1990). The Student Developmental Task and Lifestyle Inventory: An approach to measuring students' psychosocial development. *Journal of College Student Development*, 31, 108-120.
- Winston, R.B., Miller, T.K. y Prince, J.S. (1987). *Student Development task inventory*. Athens: GA: Student Development Associates, Inc.

- Wohlgemuth, E. y Betz, N.E. (1991). Gender as moderator of the relationships of stress and social support to psysical health in college students. *Journal of Counseling Psychology*, 38(3), 367-374.
- Wortley, D.B. y Amatea, E.S. (1982). Mapping adult life changes: A conceptual framework for organizing adult development theory. *The Personnel and Guidance Journal*, 476-482.
- Wylie, R.C. (1974). *The self-concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- 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, J.P. y Birch, W.G. (1974). Counseling and guidance graduates: Follow-up. *Counselor Education and Supervision*, 13, 232-238.
- Zimpfer, D.G. y Detrude, J.C. (1990). Follow-up of doctoral graduates in counseling. *Journal of counseling and Development*, 69, 51-56.

ANEXOS

**ANEXO 1. VERSIÓN EXPLORATORIA DEL "CUESTIONARIO DE EXPECTATIVAS DE INSERCIÓN
SOCIO-PROFESIONAL DEL UNIVERSITARIO"**

CUESTIONARIO DE EXPECTATIVAS DE LOS UNIVERSITARIOS

Edición experimental
M^a Pilar Figuera Gazo

DATOS PERSONALES

1. Edad:

2. Sexo: ☐ H. ☐ M.

3. Estado civil: ☐ Casado/Juntado
☐ Separado/divorciado
☐ Viudo
☐ Soltero

4. ¿Tienes hijos?:

☐ Si
☐ No

5. ¿Tienes una relación sentimental estable?:

☐ Si ⇨ ¿Desde cuándo? _____
☐ No

6. Lugar de nacimiento _____ 7. Lugar de residencia actual _____

SITUACIÓN FAMILIAR

8.

Profesión

Nivel de estudios

Padre
Madre
Cónyuge/Novio

9. ¿A qué clase social consideras que pertenece tu familia?:

☐ Baja ☐ Media-Baja ☐ Media ☐ Media-Alta ☐ Alta

DATOS ACADÉMICOS

10. Estudios de acceso a la carrera

☐ C.O.U. ☐ Más de 25 años ☐ Escuela Universitaria ☐ Otros _____

11. ¿En qué lugar elegiste la carrera?

☐ opción 1ª ☐ opción 2ª ☐ opción 3ª ☐ Otras

12. Duración de la carrera:

☐ Un año por curso ☐ Un año más que los cursos ☐ Dos años más ☐ Más de dos años

13. Ha sido debido a:

☐ Interrupción por S. Militar
☐ Matrimonio/hijos
☐ Enfermedad.

☐ Trabajo
☐ Repetición de materias
☐ Otros (especificar) _____

14. Calificación media durante la carrera:

☐ Notable-Sobresaliente
☐ Aprobado-Notable

☐ Aprobado, con algún suspenso por curso
☐ Más de dos suspensiones por curso

DATOS PROFESIONALES

15. Situación profesional actual

☐ Estudiante a tiempo completo
☐ Realización de trabajos esporádicos/temporales
☐ Trabajo media jornada
☐ Trabajo jornada completa

16. ¿Está relacionado con tu carrera?

☐ No
☐ En parte (especificar) _____
☐ Totalmente (esp.) _____

Quizás, cuando tomaste la opción de realizar esta carrera, tenías una imagen clara y precisa de su papel o rol profesional y te considerabas personalmente adecuado para el desempeño de la profesión. O, por el contrario, el azar o la frustración de otras vías o la poca información te llevaron a una carrera con pocos datos sobre su rol profesional. A lo largo de la misma has ido recibiendo información de los profesores, comunidad, mass-media, mercado de trabajo,... Las preguntas que vienen a continuación te plantean una serie de cuestiones sobre la imagen que tienes de este papel profesional.

17. Piensa detenidamente en los siguientes aspectos y señala en cuantas ocasiones TE SIENTES INQUIETO al pensar en las diferentes situaciones expresadas. Marca una x en el grado que consideres más oportuno. No te olvides contestar todas las cuestiones.

- Las salidas profesionales no satisfacen mis aspiraciones respecto a mi futuro.
- Mis características personales no son las más adecuadas para el ejercicio profesional.
- Carezco de las capacidades que son necesarias.
- Mi formación es insuficiente para insertarme como profesional.
- Tendré dificultades para el ejercicio profesional por carecer de experiencia.
- Creo que existen otros profesionales mejor preparados para realizar esas funciones.
- Tengo problemas para aceptar el desempeño de determinadas funciones (por cuestiones éticas, personales,...)
- Los profesores nos transmiten imágenes diferentes sobre lo que es el profesional.
- La sociedad y la universidad ven de distinta manera al profesional.
- Las salidas profesionales reales no se corresponden con el estatus que debería tener.
- En realidad mi carrera no tiene un campo ocupacional definido.
- El mercado demanda otros profesionales en mi lugar
- El ejercicio profesional puede dificultar o ser incompatible con el desarrollo de los roles familiares
- El ejercicio profesional me impide la dedicación a otros intereses—ocio,...—

NUNCA	ALGUNA	BASTANTES	CASI SIEMPRE
-------	--------	-----------	--------------

18. Valora la información de que dispones sobre cada uno de los siguientes aspectos relacionados con las salidas profesionales de tu carrera.

- Organizaciones laborales donde poder desempeñar el rol.
- Vías de acceso a los diferentes puestos.
- Funciones a desempeñar en diferentes ocupaciones.
- Medios y procedimientos para llevar a cabo las funciones.
- Requisitos formativos.
- Requisitos de personalidad.
- Requisitos aptitudinales o capacidades requeridas.
- Posibilidades de promoción en los diferentes ámbitos y organizaciones
- Perspectivas de empleo.
- Posibilidad de combinar el trabajo con el desempeño de otros roles (familiares, ocio,...)

NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHA
------	------	----------	-------

19. ¿Cómo valorarías las posibilidades de empleo de los titulados en tu carrera?

- ☐ Nulas
☐ Pocas

- ☐ Bastantes
☐ Muchas

1. No me lo he planteado
2. He pensado en ello pero no se cómo llevarlo a cabo/espero acabar la carrera
3. He iniciado ya alguna gestión
4. Ya he realizado los pasos/ya lo he hecho

- Consultar con profesores que puedan darme información o perspectivas diferentes ...
- Buscar información a partir de diferentes profesionales del campo/os ocupacional/es que más me interesan
- Evaluar mis planes profesionales con personas que me conocen y tienen información sobre mi campo profesional
- Consultar personalmente bibliografía especializada (informes de colegios profesionales, INEM,...etc.) sobre perspectivas de empleo, necesidades de formación,.....
- Leer con asiduidad la prensa , boletines oficiales, analizando detenidamente el tipo de ofertas que puedan interesarme y los requisitos exigidos.
- Realizar cursos de formación complementaria o especialización no exigidos por la carrera
- Asistencia a seminarios, conferencias, congresos
- Realizar trabajos o prácticas no exigidas por la universidad (temporales, de verano, ... con o sin remuneración), relacionados con mi campo profesional.
- Buscar vías de participación en las actividades del departamento.
- Ofertarme directamente a posibles contratantes (visitar empresas, mandar curriculum,...)
- Buscar información sobre condiciones o vías de acceso a organizaciones que puedan interesarme (ayuntamientos, etc.)
- Apuntarse a la bolsas de trabajo (Facultat, Colegios profesionales, etc.)
- Apuntarme en el INEM
- Buscar información sobre derecho laboral (condiciones salariales, tipos de contrato, programas de apoyo al autoempleo...)
- Recoger información de fuentes directas—organizadores— sobre posibilidades de formación postcarrera (post-grado, doctorado, masters, ...)
- Elaborar un modelo de currículum y carta de presentación
- Realizar entrevistas de selección, pases de tests, con el objetivo de prepararme y adquirir mayor seguridad
- Ejercitarme en la elaboración de proyectos o programas
- Otras (especificar)

[illegible]

☐ Entre tu familia ☐ Contexto universitario

☐ Amigos ☐ Mundo laboral

☐ Comunidad

☐ Nada identificado ☐ Bastante

☐ Poco ☐ Totalmente identificado

☐ NO ☐ NO SE ☐ SI... ¿Qué carrera?

24. Al terminar los estudios piensas preferentemente: (señala por orden –de 1 a 3– los más importantes)

- | | |
|--|--|
| ☐ Continuar formándome | ☐ Dedicarme a la familia |
| ☐ Buscar trabajo en la especialidad de mis estudios | ☐ Darme un tiempo de reflexión. No trabajar |
| ☐ Buscar cualquier tipo de trabajo | ☐ No se |
| ☐ Preparar oposiciones en mi especialidad | ☐ Otras opciones (especificar) _____ |
| ☐ Preparar una oposición cualquiera | |

25. ¿Qué importancia crees que tiene el trabajo en la planificación de tu vida futura?

- ☐ Es muy importante. Las otras áreas de mi vida están supeditadas al mismo
- ☐ Es importante, pero está supeditado a otros aspectos y tiene un lugar secundario
- ☐ Ninguna, es un tema que no me preocupa y no entra dentro de la planificación de mi vida

26. ¿Tienes una idea clara de la actividad profesional a la que te gustaría dedicarte?

- ☐ Sí, tengo las ideas muy claras
- ☐ Tengo algunas preferencias
- ☐ Lo único que me interesa es trabajar en lo que sea

27. ¿Estarías dispuesto a aceptar un empleo de las siguientes características? (señala un 1 si no estás nada dispuesto, 2 si lo estás poco, 3 bastante y 4 si estás totalmente dispuesto)

- | | |
|--|---|
| ☐ Monótono | ☐ Mal pagado. |
| ☐ Jornada irregular (nocturno, fin de semana,...) | ☐ Que te exija cambio de ciudad |
| ☐ De categoría inferior | ☐ Que exija establecerse por cuenta propia |
| ☐ Inestable. | ☐ No te aporta experiencia en tu profesión |

28. ¿Por cuánto dinero aceptarías un trabajo de 40 horas semanales? _____

29. Valora la importancia de obtener un empleo para conseguir los siguientes logros en tu vida:

- Sentirte bien contigo mismo
- Tener independencia económica.
- Disfrutar de un buen ambiente familiar.
- Sentirte útil.
- Poder presentarte como profesional.
- Sentirte alguien.
- Establecer buenas relaciones con la gente.
- Sentirte valorado/a.
- Realizar tus proyectos.
- Organizar tu vida.

NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHA

30. Si al acabar los estudios tuvieras varias ofertas de trabajo, elegirías aquella que básicamente fuera: (ordena –de 1 a 3– las tres que consideres más importantes)

- | | |
|---|--|
| ☐ Interesante | ☐ Que fuera variado |
| ☐ Buen sueldo | ☐ Unas condiciones físicas de trabajo adecuadas |
| ☐ Que me proporcionara oportunidades para aprender | ☐ Un horario de trabajo conveniente |
| ☐ Buenas relaciones interpersonales | ☐ Adecuado a mi formación. |
| ☐ Seguridad en el trabajo | ☐ En el que me pudiera sentir autónomo |

31. A continuación tienes una serie de afirmaciones sobre tí mismo. Valora en qué medida estas de acuerdo con cada una de ellas.

- Tengo la convicción de que conseguir trabajo me va a costar mucho más que a los demás
- Confío en mis propias capacidades y se que encontraré empleo
- No vale la pena buscar trabajo ni preocuparse con ello proque no se encuentra
- Si me lo propongo creo que tiraré adelante
- Cuando intento proponerme cosas siempre pasa algo
- Ya he comprobado que buscar trabajo es una pérdida de tiempo
- No soy un as, pero pienso moverme y encontrar trabajo
- Creo que buscar trabajo y progresar profesionalmente no será más difícil que el trayecto educativo, y he conseguido superarlo.

MUY EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
----------------------	------------------	------------	-------------------

- El llegar lo más lejos que pueda en mi vida profesional es para mí una necesidad importante
- El sentirme a gusto es más importante que el progresar y triunfar en mi profesión.
- Tiendo a planificar mis cosas, mi carrera, mi trabajo, con tiempo.
- Me considero una persona ambiciosa
- Soy una persona organizada
- El éxito profesional es fundamental si uno se quiere sentir feliz de verdad.
- Soy de los que trabajan muy duro hasta conseguir lo que les interesa

- En general estoy satisfecho conmigo mismo
- A veces pienso que no sirvo para nada
- Creo tener varias cualidades buenas
- Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente
- Creo que no tengo muchos motivos para enorgullecerme
- A veces me siento realmente inútil
- Siento que soy una persona digna de estima, al menos en igual medida que los demás
- Desearía sentir más respeto por mí mismo
- Me inclino a pensar que, en conjunto, soy un fracaso
- Asumo una actitud positiva hacia mí mismo

- La opinión sobre mí mismo es muy variable
- Algunos días tengo una opinión muy buena de mí mismo, otros la tengo muy mala

32. ¿Esperas en el margen máximo de seis meses encontrar un empleo en el ámbito profesional de tus estudios?

- ☐ Creo que si (pasa a la pregunta 33)
- ☐ Tengo pocas o ninguna esperanza (pasa a la pregunta 35)

33. Señala –desde nada = 1, a mucho = 4–, en que medida esperas que los siguientes aspectos contribuyan al logro de un puesto en tu ámbito profesional.

- | | |
|---|---|
| ☐ Mi currículum académico | ☐ Mi buena suerte |
| ☐ Mi experiencia profesional | ☐ La información que tengo del mercado laboral |
| ☐ Mi esfuerzo en lograrlo | ☐ A la situación actual de mejora del empleo |
| ☐ Mis cualidades personales | ☐ A las posibles ayudas de conocidos y amigos |
| ☐ El hecho de ser hombre/mujer | ☐ Otras (especificar) |

34. Imagínate que transcurrido ese tiempo continuas en paro o en una situación profesional inferior a la esperada. ¿A qué causa/s lo atribuirías? (Una vez contestada pasa a la pregunta 37)

35. ¿Qué te hace pensar esto?

- | | |
|--|--|
| ☐ No tengo un buen curriculum académico | ☐ No tengo influencias |
| ☐ Me falta experiencia profesional | ☐ El azar suele ir en mi contra |
| ☐ Me cuesta esforzarme para conseguir las cosas | ☐ Falta de datos sobre cómo y dónde buscar empleo |
| ☐ Buscan preferentemente hombres/mujeres | ☐ Falta de demandas |
| ☐ Mis cualidades físicas (presencia, minusvalía....) | ☐ Otras (especificar) |

36. Si te dijeran que encontrarás un trabajo adecuado, ¿lo atribuirías a?:

37. Normalmente, cuando pensamos en situaciones importantes para nosotros tenemos toda una serie de sentimientos. En las preguntas anteriores hemos incidido en cuestiones relativas a las expectativas al acabar la carrera. Lee cada frase y señala con una x la respuesta que indique mejor cómo te sientes CUANDO PIENSAS EN TU FUTURO PROFESIONAL, tal como estas haciendo en este cuestionario. Piensa que no hay respuestas buenas ni malas. No emplees demasiado tiempo en cada frase.

- Me siento calmado.
- Me siento seguro.
- Estoy tenso.
- Estoy contrariado.
- Me siento cómodo (estoy a gusto).
- Me siento alterado.
- Estoy preocupado por posibles desgracias (fracasos) futuras.
- Me siento descansado.
- Me siento angustiado.
- Me siento confortable.
- Tengo confianza en mí mismo.
- Me siento nervioso.
- Estoy desasosegado.
- Me siento muy "atado" (como oprimido)
- Estoy relajado.
- Me siento satisfecho.
- Estoy preocupado.
- Me siento aturdido y sobreexcitado.
- Me siento alegre.
- En este momento me siento bien.

[illegible]

- Me siento bien
- Me canso rápidamente
- Siento ganas de llorar
- Me gustaría ser tan feliz como otros
- Pierdo oportunidades por no decidirme pronto
- Me siento descansado
- Soy una persona tranquila, serena y sosegada
- Veo que las dificultades se amontonan y no puedo con ellas
- Me preocupo demasiado por cosas sin importancia
- Soy feliz
- Suelo tomar las cosas demasiado seriamente
- Me falta confianza en mí mismo
- Me siento seguro
- No suelo afrontar las crisis o dificultades
- Me siento triste (melancólico)
- Estoy satisfecho
- Me rondan y molestan pensamientos sin importancia
- Me afectan tanto los desengaños, que no puedo olvidarlos
- Soy una persona estable
- Cuando pienso sobre asuntos y preocupaciones actuales, me pongo tenso y agitado

[illegible]

- ☐ Las personas que me rodean son conscientes de la dificultad que supone el encontrar empleo y progresar, y me apoyan y estimulan sin presionarme
- ☐ Son conscientes de la situación actual y me ayudan, pero en ocasiones me siento presionado
- ☐ No me siento presionado, pero tampoco apoyado
- ☐ Me siento presionado y poco apoyado para resolver la situación
- ☐ Me siento solo
- ☐ Otras (especificar) _____

40. Posiblemente, cuando te has planteado tu futuro más o menos inmediato, no sólo has pensado en tu carrera profesional, sino también el posible lugar que ocuparán una/un compañera/o y unos hijos, así como la organización y seguimiento de un futuro hogar. Las siguientes afirmaciones reflejan aspectos de la importancia que cada esfera –ocupacional, convivencia con la pareja/matrimonio, hijos y hogar– esperas que tenga en tu vida, así como el grado en que cuentas estar implicado en cada una de ellas. Señala con una cruz cada aspecto según la siguiente escala:

1. En desacuerdo
2. Algo en desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. Algo de acuerdo
5. De acuerdo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- La meta más importante en mi vida es tener un trabajo/carrera profesional que sea interesante y estimulante.
- Espero de mi profesión satisfacciones más auténticas que de cualquier otra cosa que yo haga
- Cuento con dedicar una parte significativa de mi tiempo para construirme una carrera profesional y desarrollar las capacidades necesarias para progresar en ella
- Construirme un nombre y una buena reputación a través de mi profesión no es una meta importante en mi vida
- Llegar a conseguir cierta status profesional es importante para mí
- Valoro el estar comprometido con la profesión y espero dedicar el tiempo y esfuerzo necesarios para progresar en ella
- Pretendo dedicar todo el tiempo y energía necesarios para progresar en mi campo profesional
- Quiero trabajar, pero no me interesa una vida profesional absorbente
- Preveo realizar tantos sacrificios como sean necesarios para progresar en mi carrera profesional
- Conseguir el éxito en mi trabajo/carrera profesional es importante para mí
- A pesar de que ser padres requiere muchos sacrificios merecen sin duda la pena
- Si yo eligiera no tener hijos, me arrepentiría de ello.
- Para mí es importante sentir que soy/seré un padre/madre eficaz.
- En conjunto, la idea de tener hijos, criarlos y educarlos, no me resulta atractiva.
- Mi vida estará vacía si no tengo hijos.
- Pienso que es más importante tener algo de tiempo para invertir en mí mismo y mi propio desarrollo que el tener hijos y ser responsable de su cuidado.
- Espero dedicar una cantidad significativa de mi tiempo y energía al cuidado y educación de mis propios hijos.
- Pretendo estar muy implicado en los detalles del seguimiento diario del cuidado y educación de mis hijos.
- Llegar a estar comprometido en los detalles diarios del cuidado y educación de los hijos supone una renuncia en otras áreas de mi vida que no estoy dispuesto a hacer. ..
- No espero implicarme mucho en el cuidado y educación de mis hijos.
- Mi vida estaría vacía si nunca me casara/tuviera una relación de convivencia.
- Tener éxito en la relación con mi pareja es lo más importante en mi vida.
- Espero que el matrimonio me proporcione satisfacciones más auténticas que cualquier otra cosa en la que pudiera estar implicado
- Estar casado o convivir con la persona que yo amo es lo más importante
- Cuento con que las principales satisfacciones en mi vida me lleguen de mi relación de convivencia.
- Espero dedicar el tiempo necesario para conseguir que mi compañero se sienta querido, apoyado y cuidado.

- Dedicar un tiempo significativo de mi vida para "pasar tiempo juntos" con mi pareja, no es algo que espere hacer.
- Espero dedicar bastante tiempo y esfuerzo para construir y mantener una relación de convivencia satisfactoria.
- Realmente implicarme en una relación de convivencia implica una renuncia a otras áreas que no estoy dispuesto a aceptar.
- Pretendo "trabajar duro" para construir una buena relación de pareja incluso si esto significa limitar mis oportunidades para conseguir otras metas.

- Para mí es importante tener un hogar del que poderme sentir orgulloso/a
- El tener una casa confortable y agradable es de gran importancia para mí.
- Tener una casa "que marche bien" es una meta en mi vida.
- Conseguir un hogar cómodo y agradable es algo que espero conseguir.
- Yo quiero un lugar para vivir pero no me preocupa su apariencia.
- Pienso dejar muchos de los detalles diarios del funcionamiento de mi casa a otra persona.
- Espero dedicar el tiempo y atención necesarios para tener una casa limpia y atractiva.
- Pretendo estar muy implicado en el cuidado de la casa.
- Espero asumir la responsabilidad para asegurarme que mi hogar está bien llevado y organizado.
- Dedicar buena parte de mi tiempo a organizar y cuidar mi casa no es algo que piense hacer.

41. Los siguientes ejemplos representan lo que cada una de estos estudiantes universitarios espera conseguir en un plazo de 10-15 años, tanto en el ámbito ocupacional, como en el familiar. Cada uno de ellos puede representar un estereotipo que se ajuste o no a tus expectativas futuras. Lee cada uno de ellos y elabora –en el espacio que encontrarás en la siguiente hoja– tu propia planificación de futuro. Coje de cada lo que responde a tu caso y añade aquellos elementos que faltan. recuerda no olvidar las referencias a cada ámbito, así como el grado de compromiso y dedicación para cada uno de ellos. No te preocupes demasiado por la redacción pero intenta que la letra sea clara.



Cristina se imagina feliz trabajando –sólo media jornada– en un laboratorio farmacéutico o en una farmacia. Ha planificado casarse, y no piensa esperar mucho tiempo para tener hijos –dos o tres–. Le interesa su profesión pero también el seguimiento y educación de sus hijos, y esa dedicación a media jornada le supondría sentirse realizada en las dos áreas. Quizás ampliará la dedicación cuando los niños sean mayores, de todas formas el triunfo profesional no es una meta prioritaria en su vida. Ya han hablado con Mario que ella se encargará de llevar el peso de la casa, para que él se dedique intensivamente a su profesión de abogado. ¡Mario si tiene madera de triunfador!...

Ana espera llegar a trabajar de ejecutiva en una empresa del área de Barcelona. Cuenta con su capacidad y tenacidad y también con dedicar todo el tiempo necesario para conseguir sus metas. No tiene claro si se casará al acabar la carrera, pero sí que hasta que no esté situada profesionalmente no tendrá hijos —sólo uno—. Su carrera profesional será tan importante como la de su marido y las responsabilidades de la casa ocupan para ella un lugar secundario. Espera repartirlas con Alberto, su novio, para conseguir que les interfiera lo más mínimo su trayectoria profesional...



Jaime piensa invertir un tiempo en prepararse las oposiciones de profesor de Instituto. Siempre ha creído que para él obtener una plaza en un instituto cercano a su pueblo sería "tocar techo": el sueldo es bastante respetable y tendría seguridad laboral. Pero seguramente lo más importante es que el horario le dejaría tiempo suficiente para dedicarse intensivamente a la música. En cuanto pudiera pediría un año de excedencia. No se imagina casado, le horrorizan las ataduras. ¡Ni oír hablar de deberes familiares!...o en todo caso para cuando ya esté "curtido"...



Joan se integró desde tercer curso como colaborador del departamento de Psicología Experimental y sus aspiraciones son conseguir un puesto de titular. Se casará al volver de E.E.U.U., a donde

ha pedido una beca para doctorarse, ¡que se cotiza mucho!. Es consciente que el conseguir la meta que persigue le exigirá una dedicación intensiva, pero cuenta con que Angels le organizará los problemas diarios de la casa y los hijos. Ella siempre lo ha apoyado. Además una buena organización familiar asegura el triunfo profesional de la familia...



Marina se encuentra bastante perdida. ¡A un paso de acabar los estudios y no le atraen las salidas de su carrera! No sabe por qué ha ido año tras año demorando la decisión de dejar medicina, pero es consciente que la vida de otras personas no puede quedar en sus manos. En estos momentos no tiene expectativas de futuro, no hay nada que le resulte atrayente, y a la vez piensa que ha perdido ya demasiados años. Quizas que Jordi se haya ido con "otra" le facilite tomar la decisión de dar un giro en su vida. Por ahora lo único que tiene claro es dedicar unos meses a viajar...



OBSERVACIONES:

.....

