

Hacia un modelo de empleabilidad en educación superior

Towards an Employability Model in Higher Education

Cristina González-Lorente ¹

Pilar Martínez-Clares ²

Resumen: *A través de una revisión bibliográfica, se pretende reflexionar sobre la importancia de incorporar la orientación a lo largo de la educación superior e incitar a la construcción activa del proyecto profesional y de vida como herramienta que favorece la transición a la vida activa. Se trata de una propuesta teórica que integra un modelo de empleabilidad que centra la atención en la necesidad de fomentar la identidad personal y profesional de cada alumno mediante un proceso continuo de formación y orientación a lo largo de la carrera. Comprender e integrar la importancia de trabajar la empleabilidad de los universitarios desde que inician sus estudios bajo la propuesta de este modelo puede representar nuevas oportunidades para realizar propuestas de intervención psicopedagógica, desde la orientación profesional en equilibrio con el triángulo formación-orientación-empleo y desde los servicios y organismos destinados a ello.*

Palabras clave: *transición a la vida profesional, primer empleo, enseñanza superior, orientación profesional.*

¹ Máster en Orientación e Intermediación Laboral. Contratada Predoctoral FPU-MECD en la Universidad de Murcia, España. Correo electrónico: c.gonzalezlorente@um.es.

² Doctora en Educación. Profesora Titular de la Universidad de Murcia, España. Correo electrónico: pmclares@um.es.

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XVIII, Nº 35, abril - septiembre 2020. Pág. 47-66.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2020.18\(35\)04](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2020.18(35)04) / Recibido: 24-09-2019 / Aprobado: 25-04-2020.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Abstract: *Through a bibliographic review, the aim is to reflect on the importance of incorporating career guidance throughout higher education and to motivate the construction of a professional and personal project of each student that favors the transition into a productive life. This theoretical proposal integrates a model of employability that is based on fostering the personal and profession identity of each university student through a continuous process of training and career guidance throughout the entirety of one's higher education experience. Understanding and integrating the importance of working with the employability of students from the moment they begin their journey at university with this proposed model can represent new opportunities to carry out psychopedagogical intervention proposals for career guidance and its organisms in accordance with the training-guidance-employment triangle.*

Keywords: *transition from school to work, initial employment, higher education, vocational guidance.*

Introducción

La previsibilidad es un lujo que no podemos permitirnos. La forma de vivir y gestionar nuestras vidas ha cambiado tanto que la incertidumbre es un elemento vital. Ahora navegamos, surfeamos en un mundo VUCA (volátil, incierto, complejo y ambiguo), pero hemos de ir en busca de sentido, como diría Frankl (2016). La dura crisis que ha afectado a una parte importante del mundo y, muy especialmente a nuestro país, revela que, más que vivir una época de cambios, vivimos un cambio de época. Uno de sus signos es la pérdida de empleo, la cual es una de las principales preocupaciones de los jóvenes universitarios.

Desde una visión política, económica y social, debemos reflexionar y debatir para consensuar alternativas y adelantarnos a este futuro cada vez más incierto. Se trata de anticipar qué situaciones venideras sucederán en una búsqueda individual y colectiva que nos ofrezca estabilidad y seguridad en nuestro presente, a través del uso de la gestión del conocimiento como ingrediente para manejar lo incierto. Inmersos en un contexto donde la única certeza conocida hasta el momento es el cambio, si algo caracteriza la sociedad actual es, precisamente, su naturaleza imprevisible, únicamente acotada por los límites de la imaginación humana. El sociólogo Bauman (2003, p. 31) utilizó el apelativo "líquido" para referirse a estos momentos etéreos, con unas estructuras personales, sociales, políticas y económicas perecederas, de usar y tirar, sin tiempo suficiente para asentar unos marcos de referencia para la sociedad que convierten en vanos los esfuerzos de predecir un futuro estático.

En esta búsqueda de sentido, caracterizado por delimitar nuestros horizontes, metas y utopías, Schwab (2016), fundador del Foro Económico Mundial, acuñó recientemente el término de Cuarta Revolución Industrial para describir la socie-

dad del presente y los albores del futuro. Señala que esta última revolución no solamente cambiará lo que hacemos, sino también lo que somos, lo que afecta a nuestra identidad y a todos los ámbitos relacionados con ella.

Dentro de esta nueva realidad, la velocidad, el alcance y el impacto de las transformaciones en cualquier contexto generan un incremento sin precedentes de los momentos de cambio que afecta, de forma intergeneracional, a toda la población. Cada vez más, es preciso enfrentarse a un mayor número de transiciones en nuestro desarrollo profesional y vital, lo que dificulta la toma de decisiones, a pesar de contar con más información y alternativas que nunca, es decir, nos sitúa ante lo que Schwart (2004) denomina "la paradoja de la elección": ser visibles frente al derecho a la privacidad, la globalización frente a la deslocalización, el consumo frente a la sostenibilidad, el talento frente al automatismo, la persona frente a la máquina... o el empleo (o, tal vez, el desempleo) frente a la empleabilidad.

Sin duda, todas estas decisiones, con sus constantes alternativas y momentos de transición, tienen una influencia directa en el mundo del trabajo. Cinco son las grandes tendencias que están marcando radicalmente el mundo laboral y que van a definir cómo van a ser los trabajos en el futuro. Estas cinco corrientes vienen definidas no solo por los cambios demográficos y la aparición de la generación de los *millennials*, sino, también, por la influencia de la tecnología, que promueve la globalización y la movilidad. Todo ello sostiene nuevos comportamientos sobre cómo nos informamos, cómo nos relacionamos y cómo trabajamos.

La educación superior debe asumir un triple compromiso en este escenario para actuar con certezas en el mundo incierto que nos circunda. El primero se relaciona con la posibilidad de dotar al alumnado de una formación crítica que le ofrezca herramientas y recursos para entender el mundo y transformarlo. Para ello, y en segundo lugar, se debe centralizar la atención en el aprendizaje, donde los estudiantes son los protagonistas de su propia acción. Finalmente, en tercer lugar, la educación superior debe establecer y ofertar una organización y unos procesos de gestión y orientación profesional de acuerdo a las demandas sociales, pero, también, debe estar al servicio de las intenciones educativas.

En nuestro contexto, pasan cosas inesperadas y la incertidumbre se ha instalado en nuestras vidas; estamos viviendo tiempos de singularidad. Nos enfrentamos a un período desconocido, donde lo nuevo no termina de asentarse y lo antiguo no acaba de desaparecer de nuestro entorno. Por primera vez en la historia, para liderar la próxima o eminente revolución ya no será necesario estar presente en un lugar o momento determinado, sino estar a la vanguardia tecnológica para garantizar el próximo avance, el próximo paso (Ortega, 2016).

De la estabilidad laboral a la empleabilidad

El mercado laboral es uno de los escenarios que más interés despiertan en el futuro inmediato al verse fuertemente influenciado por la irrupción de la Cuarta Revolución Industrial. La mayoría de analistas coinciden en señalar el gran efecto que tiene y tendrá esta revolución en el mundo profesional, con una transición

progresiva de un trabajo más manual a otro más automatizado y, paradójicamente, con un mayor valor del capital humano (Echeverría, 2016).

El futuro e inmediato presente del mercado laboral es ciertamente desconocido y tremendamente cambiante. No tenemos muy claro hacia dónde se dirige; solo sabemos que está cambiando y muy rápido. El mercado laboral está en plena transformación y eso exige un modo nuevo de entender la formación. El hecho de alcanzar y mantener un empleo deseado ya no depende tanto de lo que se sabe en el momento de la contratación, sino de lo que se puede aprender y poner en práctica, así como de la posibilidad de adaptación constante. Se da paso así al concepto de la empleabilidad, entendida como una "macrocompetencia" (Argos & Ezquerro, 2014, p. 294), que engloba un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes hacia el empleo, que permite a la persona alcanzar una estabilidad en su carrera profesional más allá de un puesto de trabajo en concreto. El resultado entre nuevos empleos y el desplome de un tradicional sistema no será la única de las respuestas. Esa destrucción vendrá acompañada de millones de nuevos empleos que requerirán personas con nuevas habilidades, de forma que los trabajadores del siglo XXI se enfrentan a una creciente incertidumbre donde el empleo para toda la vida da paso al desarrollo permanente de la empleabilidad en un proceso de formación y orientación continua (Echeverría & Martínez Clares, 2018; Pérez & Busso, 2014; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019).

La empleabilidad es un concepto dinámico que cambia y evoluciona de acuerdo al momento socioeconómico en el que se desarrolla. Actualmente, es entendida como un constructo social y multidimensional; se circunscribe en el marco de la economía del conocimiento, donde el capital humano adquiere un mayor protagonismo frente a otros factores, como el capital económico y el trabajo en sí mismo (Boltanski & Chiappelo, 2002). En esta línea, se sitúan las definiciones aportadas por numerosos autores (De Cuyper, Van der Heijden & De Witte, 2011; Fugate, Kinicki & Ashforth, 2004; Pool & Sewell, 2007) para quienes la empleabilidad es la ganancia de un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes transferibles al contexto laboral, así como de aquellos atributos personales que hacen que una persona sea más propensa a elegir, progresar, cambiar de empleo y consolidar una carrera donde realmente encuentran la satisfacción personal y profesional a largo plazo, con indicadores objetivos y subjetivos.

Fugate et al. (2004) incluyen la gestión proactiva de la propia carrera como parte fundamental de su concepto a través de la sinergia que se produce entre la identidad de carrera, la adaptabilidad personal y el capital social y humano de cada individuo. De esta manera, la empleabilidad se concibe como una forma multidimensional para adaptarse, activa y específicamente, al entorno laboral (Bargsted, 2017). Esto, a menudo, requiere competir, ser capaz de moverse entre diferentes empleos y aprender a aprender para encontrar nuevas oportunidades. El hecho de que un individuo adquiriera una formación superior no implica una empleabilidad automática y, por el contrario, deberá sortear otros factores del contexto sociolaboral.

Actualmente, es entendida como la capacidad de mantener nuestras competencias, conocimientos y red de contactos actualizados de forma que podamos decidir sobre nuestro futuro laboral. A mayor grado de empleabilidad, la demanda de nuestros servicios aumentará, y, por ende, nuestras oportunidades también se verán incrementadas. Para alcanzar un grado de empleabilidad que se adapte a las aspiraciones profesionales, es necesario tener en cuenta dos variables: personales (conocimientos, competencias, actitudes, experiencia, marca personal y valores) y externas (derivadas del entorno político, social, económico...), por lo que, para facilitar y optimizar la empleabilidad, es fundamental trabajar las variables personales, aquellas que son intrínsecas a la persona y de las que se puede tener un control, y las externas, las que están condicionadas por el medio o entorno donde se desarrolle la persona.

Ante este gran desafío, el sistema educativo en general y, especialmente, las instituciones de educación superior no solo deben adaptarse a las necesidades de los nuevos empleos que aún se están por crear, sino que deben tratar de enfocar su actuación de forma proactiva, para establecer una formación inicial basada en un conjunto de competencias para la vida personal y profesional, que garantice a los estudiantes de las nuevas generaciones una continua adaptación y respuesta a un mercado laboral y a una sociedad en permanente evolución.

La empleabilidad en la educación superior

Las nuevas demandas de adaptación continua a un mercado laboral incierto y en permanente evolución no solo representan un mayor protagonismo del concepto de empleabilidad, sino también "un fuerte elemento de presión sobre las estructuras y finalidades tradicionales de las instituciones universitarias" (Thoilliez, 2014, p. 81). Se parte de la idea de que la educación superior es un potente motor de crecimiento económico que abre las puertas a un mejor nivel de vida y a mayores oportunidades para las personas, pero aun así, son demasiados los licenciados (titulados universitarios en general) que tienen dificultades para encontrar puestos de trabajo de calidad. Para Androulla Vassikiou (Comisión Europea, 2011), se debe reformar la enseñanza superior a fin de proporcionar a nuestros jóvenes las capacidades que precisan para alcanzar su potencial en términos de desarrollo y empleabilidad.

En cuestión está si el hecho de formar a futuros profesionales debe ser el objetivo prioritario de la universidad o, por el contrario, un objetivo subsidiario de estas instituciones. Sin duda, la celeridad de las circunstancias provoca un cambio de discurso asociado a las universidades, que ya no son vistas únicamente por lo que representan y aportan en el ámbito intelectual, sino en la medida en que preparan a los jóvenes para aumentar sus posibilidades de acceso a un empleo que, a su vez, contribuya a la productividad y crecimiento económico de la sociedad. Sin embargo, la urgencia del momento no debe reducir las funciones de la universidad al mundo empresarial. Considerar el papel de estas instituciones fren-

te al desarrollo de la empleabilidad debe partir, como señala McCowan (2015), de una discusión más amplia sobre el propósito general que surge desde una cuestión fundamental no exenta de controversia: ¿para qué sirven las universidades?

Desde la perspectiva de los estudiantes, la respuesta puede resultar más unívoca, ya que, para muchos de ellos, su paso por la universidad se enmarca en el aumento de las posibilidades de ser más empleables y competitivos en el mercado laboral como objetivo generalizado, aunque no exclusivo. Sin embargo, el incremento de personas matriculadas en las aulas universitarias junto a los problemas de la sobrecualificación vigentes reducen el valor tradicional de un título universitario (Palfreyman, 2012) y este se convierte en un requisito previo para lograr una adecuada transición a la vida activa, pero no en el único ni en una condición *sine qua non*. También, será preciso poseer otras experiencias y demostrar un conjunto de competencias de carácter inter e intrapersonal que otorguen el valor añadido del egresado a una empresa (Kalfa & Taksa 2015; Tomlinson 2012).

Desde el ámbito político y empresarial, se considera que la educación superior debe contribuir al desarrollo y al crecimiento económico (Mason, Williams, Cranmer y Guile, 2003) debido, en parte, a los grandes cambios que se producen constantemente en la economía global y en el mercado de trabajo. La empleabilidad se enmarca, más que como un objetivo principal de la educación superior, como una obligación para la sociedad de la que forma parte, así como en una justificación de la inversión en capital social, económico y humano realizado desde organismos públicos y privados.

A nivel teórico, la perspectiva de diferentes expertos (De Sousa Santos, 2004; Eco, 2013) hace alusión a la existencia de un conjunto de beneficios instrumentales, entre los que se encuentra la empleabilidad, que contribuyen a dar sentido y valor a la universidad, pero sin ser dicho beneficio el que lleva a esta última a su razón de ser (McCowan, 2015).

Desde este planteamiento, la pregunta avanza a nivel cualitativo y se sitúa en cómo ajustar la empleabilidad dentro de este propósito general de las universidades, de qué manera hacerlo o de si existen otras instituciones diferentes que estén mejor preparadas para su promoción. Para Caballero, López-Miguens y Lampón (2014), la empleabilidad no debe considerarse un indicador del rendimiento de las universidades, ya que puede reducir los objetivos y libertades académicas de estas instituciones. Otros autores parten de las teorías del capital humano y afirman que la universidad es la principal institución en la formación en competencias laborales de los futuros graduados (Hartshorn & Sear, 2005) y que la empleabilidad puede contribuir a desarrollarlas, siendo este objetivo totalmente compatible con otros no orientados al mercado (Greenbank, 2012). En esta misma línea, Holland (2006) afirma que adoptar un enfoque hacia la empleabilidad no implica renunciar a la misión y objetivos fundamentales de la educación superior, sino aumentar su capacidad de respuesta frente a los cambios sociales que se le plantea.

Con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la demanda sobre estas instituciones se sitúa en la creación de marcos de convergencia europeos que

respondan, de forma satisfactoria, a las necesidades de la sociedad del conocimiento en la que están inmersos (Argos & Ezquerra, 2014), entre las que se encuentra la promoción de la empleabilidad de los egresados universitarios.

Cuestionar el papel de la empleabilidad desde este escenario, con multitud de interpretaciones y perspectivas, sitúa a la universidad como una institución que debe reformular sus funciones y, posiblemente, su misión para con la sociedad, con el objetivo de ofrecer procesos de formación integral orientados a la participación, el fortalecimiento personal y demás estrategias que posibiliten la adecuada inclusión de los egresados en el cambiante contexto sociolaboral.

La empleabilidad, ¿desde o después de la universidad?

A lo largo de las últimas dos décadas, la empleabilidad se ha convertido en una temática de especial interés para la educación superior con la publicación, a nivel internacional, de numerosos estudios e informes (Beaumont, Gedye & Richardson, 2016; Hillage & Pollard, 1998; Helyer & Lee, 2014; Hinchliffe & Jolly, 2011; Knight & Yorke, 2004; Oliver, 2015; Pierce, 2002; Wilson, Åkerlind, Walsh, Stevens, Turner & Shield, 2013; Tholen, 2015). Sin embargo, con demasiada frecuencia, se ha utilizado este concepto para describir las competencias y circunstancias que rodean a los egresados tras finalizar sus estudios universitarios, sin reflexionar antes sobre la conveniencia o no de desarrollar la empleabilidad durante la formación, como elemento clave dentro del proceso de inserción sociolaboral que comienza mucho antes de finalizar los estudios.

Para determinar la relevancia de trabajar la empleabilidad antes o después de concluir la formación universitaria, es necesario -o, al menos, coherente y riguroso- retomar la literatura especializada y consultar qué argumentos se defienden desde los distintos modelos o marcos teóricos que, de una forma u otra, se han acercado al desarrollo de la empleabilidad como constructo multidimensional desde el ámbito universitario. Pero, al igual que sucede a la hora de aportar una definición unívoca sobre este concepto, cuando se trata de abordar los modelos teóricos, resulta casi igual de complejo y diverso debido a su gran variedad y al énfasis que cada uno de ellos pone en los distintos factores que condicionan su desarrollo.

A partir de 1990, inmersos en la tercera ola o corriente en la conceptualización de este término, empiezan a surgir, con mayor protagonismo, modelos de empleabilidad asentados en la base de las competencias para el empleo. Uno de los primeros autores en posicionarse dentro de esta tendencia fue Cotton (1993) con su "modelo de habilidades para la empleabilidad". Dicho autor categorizó tres tipos diferentes de competencias complementarias entre sí para considerar empleable a un egresado: competencias básicas, de pensamiento de orden superior y afectivas. Aunque se trata de un modelo sencillo y de fácil aplicación entre los egresados que alcanzan un empleo al finalizar sus estudios, fue cuestionado en su momento (Gil-Villa, 1995) por limitar la empleabilidad a este conjunto de competencias y por no contemplar otros factores influyentes como el contexto, la

actitud o la experiencia previa. Como modelo alternativo, Hillage y Pollard (1998) presentaron un marco teórico más completo que incluía cuatro elementos principales para el desarrollo de la empleabilidad: 1) activos de empleabilidad, entendidos como el conjunto de competencias para la vida laboral; 2) presentación, para hacer referencia a la capacidad para obtener oportunidades laborales y entrar en procesos de selección; 3) utilización, con el que los autores aluden a la importancia del uso de competencias para la gestión de la carrera; 4) factores del contexto, donde interactúan las circunstancias personales con las del mercado laboral. Este modelo fue fundamental para resumir las ideas de este constructo hasta la fecha, pero no consiguió explicar las relaciones entre los diferentes factores.

En una búsqueda por ampliar el marco conceptual de la empleabilidad de los universitarios y establecer posibles conexiones subyacentes entre las dimensiones o elementos que inciden en su desarrollo, Knight y Yorke (2004) propusieron el modelo USEM, muy extendido a nivel internacional (Cole & Tibby, 2013). El acrónimo que constituye su nombre responde a las siglas en inglés de los cuatro componentes que dan forma a la empleabilidad: *Understanding, Skillful, Efficacy beliefs, Metacognition*. Esta propuesta parte del proyecto ESECT (*Enhancing Student Employability Co-ordination Team*) y recoge la idea de que la empleabilidad va más allá de un conjunto de competencias genéricas al introducir otros parámetros fundamentales como la comprensión, la actitud hacia la eficacia o la metacognición.

Aunque posteriormente muchos estudios se han basado en este modelo, Pool y Sewell (2007) señalaron el carácter demasiado teórico y la carencia de evidencias científicas que facilitasen su aplicación entre los egresados, razón por la cual propusieron, años más tarde, el modelo CareerEDGE, como alternativa para establecer un marco más práctico y sencillo de aplicar con pruebas cuantitativas. Este mnemónico utilizado por los autores sirve para recordar los cinco componentes esenciales que se sitúan en su base. La Figura 1 refleja gráficamente estos cinco elementos, los que permiten a los estudiantes mejorar su nivel de autoeficacia, confianza en sí mismos y autoestima (los enlaces cruciales para la empleabilidad) en un proceso permanente de evaluación y reflexión sobre las propias experiencias (Pool & Sewel, 2007).

Entre las limitaciones de este modelo, Smith, Ferns y Russell (2014) destacan la categorización de la empleabilidad como una instantánea, sin percibir o recoger el proceso que hay detrás de este concepto. Pese a dicha desventaja y de acuerdo con las aportaciones de Sumanasiri, Yajid, y Khatibi (2015), el modelo CareerEDGE consiguió resumir, de forma muy gráfica e intuitiva, décadas de trabajo realizado por diferentes investigadores sobre la empleabilidad (Smith et al., 2014; Finch, Hamilton, Riley & Zehner, 2013; Wickramasinghe & Perera, 2010) y mejorar la complejidad que ha acompañado a otros estudios anteriores (Hillage & Pollard, 1998; Knight & Yorke, 2004).

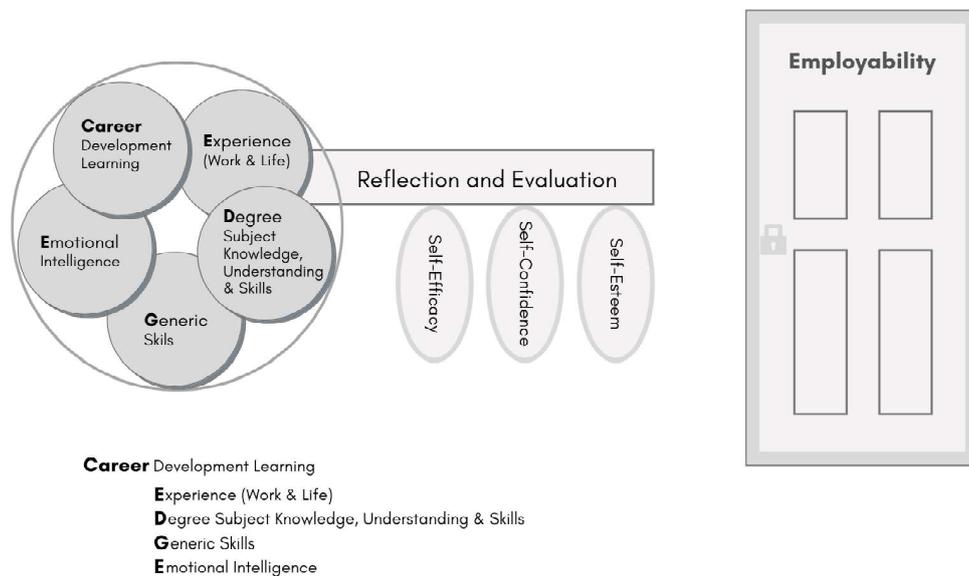
Posteriormente, Harvey (2010) o Wellman (2010), con los modelos "desarrollo de la empleabilidad" y "topología integrada", respectivamente, destacan que el empleo alcanzado por un egresado solo debe ser un indicador (entre otros muchos) del nivel de empleabilidad una vez finalizados los estudios, pero no el único.

Harvey (2010) incluye otros indicadores tales como las habilidades para acceder a un empleo o el aprendizaje permanente, mientras que Wellman (2010) establece las políticas, estrategias y recursos del contexto como factores habilitantes, además de clasificar las competencias de los egresados en tres niveles: micro, macro y meta.

Copps y Plimmer (2014) desafían los hallazgos de Harvey (2010) y afirman que la empleabilidad no es un proceso lineal debido a la multitud de factores que contribuyen a su desarrollo. A partir de estas reflexiones, dichos autores propusieron el modelo JET (*Journey of Employment*), en el que se articulaba la imposibilidad de garantizar el efecto que puede producir un solo factor en la empleabilidad de cada individuo, dado que el viaje que cada persona emprende hacia el empleo es único y diferente. Dentro de esta teoría, se consideraba, además, que la calidad del empleo y la satisfacción obtenida también forman parte del resultado de alcanzar un empleo y mantener la empleabilidad (Copps & Plimmer, 2014).

En los últimos años, autores como Hogan, Chamorro-Premuzic y Kaiser (2013) o Smith et al. (2014) han defendido la necesidad imperiosa de simplificar el marco de desarrollo de la empleabilidad entre los egresados si realmente se pretende avanzar en su evaluación y mejorar las estrategias de intervención. Estudios exploratorios sobre la empleabilidad más actuales, como el propuesto por Vrat (2013), plantean varios parámetros a tener en cuenta para calcular el potencial de empleabilidad de un individuo a través de una sencilla fórmula matemática:

Figura 1. Modelo CareerEDGE - La llave de la empleabilidad



Fuente: Pool y Sewell 2007, p. 281.

$E=A[\alpha K+(1-\alpha)S]$, que define la empleabilidad (E) como el resultado de los conocimientos (K) y habilidades (S) de la persona, con la Actitud (A) como factor multiplicador.

Otro modelo es el marco RAW, planteado por Hogan et al. (2013), en el que se representan las tres grandes dimensiones de la empleabilidad a partir de la R, que alude a la Recompensa (el hecho de sentir gratificación por trabajar en un lugar determinado), la A, que hace referencia a las Habilidades (principalmente la habilidad para aprender y hacer bien el trabajo), y, por último, W, con la que identifica la Voluntad para hacer hincapié en la importancia de la motivación hacia el trabajo.

Todos estos ejemplos teóricos y otros muchos existentes abordan la empleabilidad del egresado centrandolo el foco de atención en las competencias, en la autoeficacia, en el contexto, en las políticas, etc. desde diferentes puntos de vista, de organización, de base teórica e, incluso, desde distintos niveles de detalle y desarrollo. La mayoría de los modelos presentados aluden a las competencias y a factores de la empleabilidad de los universitarios desde la perspectiva del mercado laboral una vez que se ha realizado el proceso de inserción sociolaboral. Por lo tanto, bajo estas corrientes teóricas, cabría responder la pregunta inicial al afirmar que la empleabilidad de las personas con educación superior se aborda al término de la carrera universitaria.

Sin embargo, es precisamente a partir de esta fundamentación teórica desde donde el presente trabajo defiende la importancia de trabajar la empleabilidad de los estudiantes a lo largo de su paso por la universidad como procedimiento previo al momento de transición a la vida activa. Aunque el empleo de los egresados es un factor clave para la empleabilidad, este debe articularse de forma dinámica e interrelacionada con los otros vértices del triángulo básico de la orientación, compuesto por formación-orientación-empleo. De esta forma, en un momento donde el empleo se desestabiliza, el acceso a la formación se masifica y se cuestiona el propio sentido de la carrera profesional, el hecho de articular, de forma equilibrada, estos tres ángulos facilitadores del proceso de inserción sociolaboral es más una necesidad para las instituciones de educación superior que una obligación impuesta por las grandes organizaciones europeas para el fomento de la empleabilidad (González Lorente & Martínez Clares, 2016).

Con este objetivo, se plantea un modelo hipotético de empleabilidad del universitario desde la formación inicial (Figura 2). Se pretende focalizar la atención en la necesidad e importancia de que la universidad proporcione a los estudiantes una formación integral que respete la identidad personal y profesional de cada alumno mediante un proceso continuo de formación y orientación a lo largo de la carrera. Sin estos dos procesos clave asentados en la base de la identidad que caracteriza y hace único a cada estudiante, la transición a la vida activa puede sufrir importantes desequilibrios o encontrar demasiados obstáculos, debido tanto a las características del mercado laboral como a las nuevas influencias de la Revolución 4.0. Sin embargo, un proceso de formación y orientación permanente desde el primer curso de educación superior puede fortalecer el barco de la empleabilidad, representado en la Figura 2, al proporcionar y facilitar las herra-

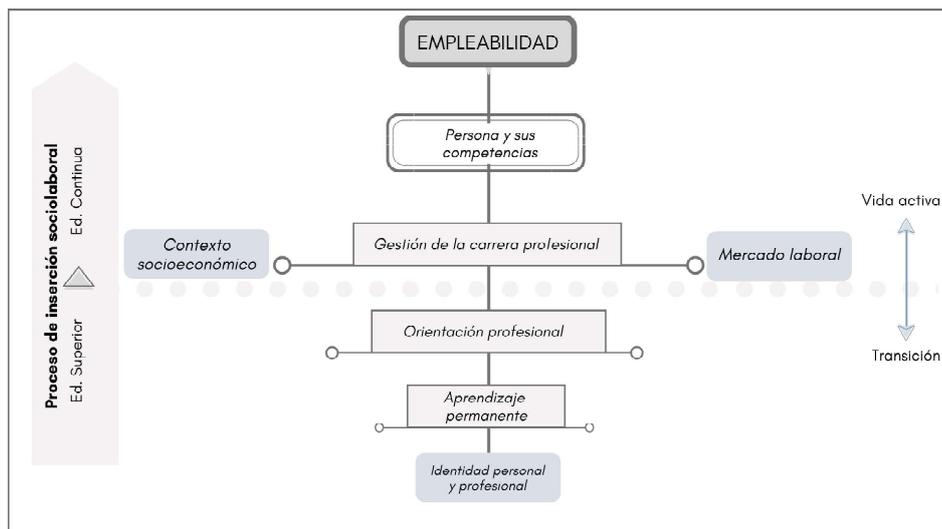
mientas pertinentes para que el alumnado aprenda a gestionar su carrera profesional a partir de la construcción de sus proyectos profesionales y vitales. Será en este momento cuando el egresado podrá poner en práctica un conjunto de competencias esenciales para adaptarse a la evolución de la tecnología y a las condiciones del mercado de trabajo, así como mantener activo el eje de la empleabilidad.

Con este modelo, se intenta ampliar la visión de los marcos teóricos existentes sobre la empleabilidad en las instituciones de educación superior y hacerlo, fundamentalmente, durante la formación inicial y en la fase de transición a la vida activa. En definitiva, entender la necesidad de trabajar la empleabilidad de los estudiantes desde que inician su paso por la universidad bajo la propuesta de este modelo puede facilitar no solo una mejor comprensión de este fenómeno en el ámbito de la educación superior, sino, también y especialmente, puede representar nuevas oportunidades para realizar propuestas de intervención pedagógica desde la orientación profesional, en equilibrio con el triángulo formación-orientación-empleo.

La orientación profesional como base para el desarrollo de la empleabilidad desde la universidad

Tras finalizar la formación universitaria, el periodo de transición a la vida activa se convierte en un momento crucial para cualquier egresado (Koen, Klehe & Van Vianen, 2012); un momento de emociones encontradas donde la estabilidad, la motivación, las ilusiones y las certezas cultivadas a lo largo de la formación dan

Figura 2. Modelo de empleabilidad del universitario desde la formación inicial



Fuente: Elaboración propia.

paso a un periodo mucho más incierto, inestable y dinámico, en ocasiones, cargado de preocupaciones y desencantos para el que muchos egresados no se sienten lo suficientemente preparados (Arué, 2011; Bracchi, 2016; Caballero et al., 2014). Al término de sus estudios universitarios, la realidad los sitúa en un escenario donde no es suficiente acumular una serie de conocimientos específicos, sino un conjunto de competencias que deben integrar y movilizar en situaciones nuevas y complejas que les demandará el mercado laboral (Camacho & Medina, 2012).

La saturación de información y alternativas que predomina en la actualidad, el aumento exponencial de las fuentes en las que se puede consultar, la gran variedad de recursos disponibles a nuestro alcance (en ocasiones, ilimitados en espacio y tiempo) o el amplio abanico de oportunidades que se despliegan en el ámbito formativo y laboral se traduce en momentos de duda e inquietud para los universitarios, quienes presentan grandes dificultades para tomar decisiones y planificar proyectos profesionales a futuro. De acuerdo con Echeverría y Martínez Clares (2018, p. 22), "estas situaciones y un sinnúmero de otras similares generan notables grados de desasosiego entre las personas, ante la inseguridad de tener que adentrarse por caminos no transitados".

Frente a estas situaciones de inseguridad e inquietud ante un futuro profesional complejo, los universitarios se sitúan ante la necesidad de revisar continuamente sus experiencias, buscar recursos diferentes y explorar nuevos sentidos del yo para lograr una adecuada transición a la vida activa. En esta búsqueda, el aprendizaje y la orientación a lo largo de la vida se convierten en espacios propicios para el descubrimiento personal y relacional, en un continuo ajuste de las posibilidades del estudiante a las cambiantes demandas del mercado productivo. Barnett (2006) subraya que este viaje interminable de múltiples transiciones se producirá con o sin formación superior, pero las universidades tienen un gran potencial para su adecuado desarrollo a través del compromiso firme con la aplicación de procesos de orientación profesional que fomenten y faciliten la adecuación de planes y estrategias acordes a los proyectos vitales de cada estudiante.

Son diversas las estrategias propuestas a nivel europeo que se han establecido para tratar de promover políticas y prácticas de orientación permanente entre los países miembros (Consejo Europeo, 2012; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2004). Un ejemplo de ello se refleja en las Conclusiones del Consejo Europeo relativas a la empleabilidad de los egresados, donde la Unión Europea insiste en la siguiente idea:

No se ha abordado aún la cuestión de la transición de la educación y formación al empleo. [...] La contribución de los sistemas educativos y de formación a la empleabilidad de los diplomados podría llevarse a cabo mediante: una orientación y asesoría profesional; vínculos más estrechos entre las instituciones educativas y de formación y las partes interesadas; adaptación de los contenidos curriculares a las necesidades del mercado laboral; fortalecimiento de la educación empresarial; colocaciones en empresas; una información más transparente sobre los resultados del aprendizaje; políticas educativas y de formación más sensibles que reflejen las competencias necesarias en el mercado laboral; fomento de que todos los

jóvenes prosigan sus estudios después del segundo ciclo de enseñanza secundaria general. (Consejo Europeo, 2012, pp. 169/12)

La Unión Europea apuesta, entre sus políticas educativas, por abordar la empleabilidad y las competencias para la vida laboral desde la incorporación de la orientación profesional de forma transversal, también, en los niveles de educación superior. Los servicios de orientación se erigen, así, como un apoyo esencial para los universitarios dentro del espacio de convergencia europea, con el objetivo de atender aspectos clave en el desarrollo integral del alumnado, relacionados con la formación, la toma de decisiones o los itinerarios y salidas profesionales (Castejón, 2016).

Pese a dichos planteamientos normativos, en muchas ocasiones, la orientación profesional sigue carente de recursos o bien se integra en acciones puntuales demandadas por la urgencia del momento sin que exista detrás un verdadero proceso de acompañamiento y descubrimiento personal. Para poder hablar de una orientación eficaz en una sociedad hiperconectada de predicciones imposibles, esta debe dar un paso al frente desde las instituciones de educación superior y propiciar las competencias necesarias para que los estudiantes sean autónomos en su proceso de toma de decisiones e identifiquen sus diferentes alternativas en concordancia tanto con sus talentos y proyectos vitales como con las oportunidades que les ofrece el contexto sociolaboral (Echeverría et al., 2008, p. 14; Echeverría & Martínez Muñoz, 2014).

La orientación profesional en la educación superior ha transcurrido desde diferentes enfoques y teorías que han atribuido tanto al estudiante como al mercado laboral -o a la propia universidad- diferentes roles en la acción orientadora. Destaca el modelo DOTS de Watts (1996), muy extendido en la educación superior de los países de la Unión Europea, el cual establece un marco para la intervención orientadora basada en cuatro componentes que responden al acrónimo que da nombre al modelo en su versión original en inglés: *Decision making, Opportunity awareness, Transition skills, Self-awareness*.

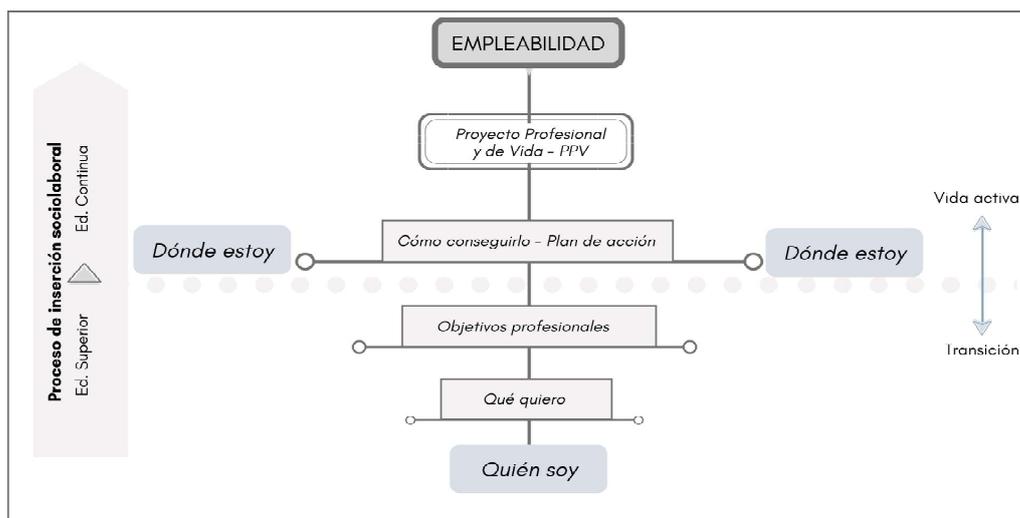
Las relaciones dinámicas que se producen entre estos cuatro componentes originan un proceso cíclico que puede repetirse en numerosas ocasiones a lo largo de la trayectoria profesional y vital de cualquier persona. Aunque la flexibilidad de este modelo y su carácter genérico permiten adaptarlo a diferentes contextos y momentos vitales del individuo, los desafíos que tienen que afrontar los universitarios de la sociedad contemporánea demandan una mayor concreción de la intervención orientadora a los elementos subyacentes del proceso de inserción sociolaboral de esta nueva generación de estudiantes.

Penttinen, Skaniakos y Lairio (2013) indican la importancia de ahondar en una mejor comprensión de la orientación profesional para conseguir una mejor implementación en la educación superior a través de un enfoque holístico y reflexivo. Con esta intención, la Figura 3 representa una forma de incorporar la orientación a lo largo de la formación inicial en la universidad, con la construcción del proyecto profesional y de vida de cada estudiante como eje de la intervención orientadora.

La propuesta permite entender el concepto de la empleabilidad del estudiante desde la elaboración y actualización de un proyecto vital, construido desde un profundo análisis introspectivo del estudiante, de sus inquietudes y anhelos, incluso a partir del propio contexto en el que se desenvuelve y crece como ciudadano y profesional. Responde a los cuatro grandes interrogantes que planteaba Watts (1996) en su modelo, pero con momentos o fases concretas que deben comenzar durante la formación inicial y continuar una vez finalizada la carrera universitaria. Desde este planteamiento, cabe resaltar la importancia de establecer un buen autoconocimiento de base que permita al alumnado dar respuesta a "quién soy" para después poder afrontar el momento de la transición a la vida activa como una proyección positiva de futuro que guíe sus pasos hacia la autorrealización personal y profesional.

Por ello, es esencial que, desde la educación superior, la orientación profesional otorgue las estrategias y recursos necesarios para que el alumnado pueda analizar y escoger, de manera consciente, quién quiere llegar a ser mediante la concreción de objetivos realistas y coherentes con las características personales, valores, expectativas e intereses de cada uno. De esta forma, durante el último año de formación universitaria, el alumnado estará preparado para dar un paso más en el proceso de inserción sociolaboral y establecer, en la construcción de su Proyecto Profesional y de Vida (PPV), un plan de acción para delimitar las pequeñas tareas que deberán trabajar para alcanzar sus objetivos. Se establecerá, así, un ejercicio permanente de planificación, toma de decisiones y reflexión acerca de las expectativas, intereses, talentos, competencias y momentos vitales de cada estudiante, con la mirada puesta tanto en la transición al mercado laboral como en

Figura 3. Proceso de orientación profesional de los universitarios a través de la construcción del proyecto profesional y de vida



Fuente: Elaboración propia.

el contexto sociolaboral en el que se desarrollarán como futuros profesionales. En definitiva, se pretende que los universitarios aprendan a gestionar su carrera profesional en función de las posibilidades y exigencias del contexto en el que se desenvuelven, pero, también, desde sus propios anhelos, intereses, capacidades y talentos para llegar a ser quien realmente desean ser.

Conclusiones

El nuevo siglo ha derribado fronteras entre la tecnología y el desarrollo socioeconómico y ha dado lugar a una nueva era digital que plantea grandes desafíos a la población en general y, especialmente, a los más jóvenes. Las nuevas generaciones constituyen la renovación de la fuerza del trabajo y representan el futuro próximo en todos los ámbitos y contextos de nuestra sociedad en tiempos contingentes, como lo denomina Pérez y Busso (2014), donde la transición a la vida activa es cada vez más abrupta, compleja y con numerosas pausas en el camino. Lejos queda ya esa época en la que obtener un título de educación superior era sinónimo de acceso directo a un empleo para toda la vida.

Los nuevos entornos profesionales son cada vez más flexibles y demandan una mayor versatilidad, creatividad e innovación entre los recién egresados (Kalfa & Taksá 2015; Tomlinson 2012). En mitad de este cambio de época, donde los pensamientos y las acciones de cada individuo son constantemente desafiados, el proyecto profesional y vital tiene que actualizarse y ser revisado con mayor asiduidad. Para Bauman (2007), las nuevas generaciones del "aquí y ahora" están sujetas a numerosas revisiones de sus experiencias, cambios continuos y vivencias efímeras que se diluyen entre los objetivos y utopías de la sociedad líquida. Por lo tanto, lo que está en juego aquí es un viaje interminable de (re)descubrimiento personal y (re)ajuste de la carrera profesional, que debe comenzar durante la formación inicial y prolongarse a lo largo del proyecto vital de cualquier universitario. Por esta razón, la educación superior tiene el desafío de establecer una infraestructura personal y formativa que haga posible esta continua construcción y renovación del Proyecto Profesional y Vital de cada estudiante.

Quizás la mayor crisis de nuestro tiempo sea la del modo de pensar cómo abordamos los momentos de cambio que se suceden, cada vez, con mayor frecuencia y menor tiempo de reacción y reflexión. En demasiadas ocasiones, se asume la imposibilidad de realizar aquello que nos proponemos por una falta de análisis introspectivo sobre nuestras propias competencias, talentos, intereses o motivaciones extrínsecas e intrínsecas. En este contexto, cobran especial valor las palabras de Eduardo Galeano: "somos lo que hacemos para cambiar lo que somos", es decir, construimos nuestra propia identidad en función de los cambios que se suceden en nuestra vida y de las decisiones que tomamos para enfrentarnos a ellos. Sin embargo, detrás de ese "estar siendo", difícilmente se puede transformar la sociedad en la que, de forma colectiva, se contribuye a generar resultados inesperados, sin reflexionar y cambiar previamente el nivel de conciencia desde el que se actúa. Será precisamente la búsqueda de significado la que permitirá a los universitarios crear un futuro cargado de oportunidades y po-

sibilidades para llegar a ser el que uno es, mediante el esclarecimiento de posibilidades con sentido (Echeverría & Martínez Clares, 2018).

Afrontar este reto exige pensar en alternativas que trasciendan el momento de fragilidad al que asistimos actualmente. Es tarea y responsabilidad de todos promover acciones conscientes, planificadas e intencionales entre todos los agentes implicados en la formación universitaria, pensar y definir las alternativas y los caminos a seguir para lograr un estado de mayor bienestar social para todos. Nada de ello se podrá lograr en un día o con el esfuerzo de unos pocos; es necesario construirlo con paz y ciencia, pero sin demora. Todo ello indica la necesidad - en lo inmediato- de pensar en la empleabilidad de los universitarios desde los actuales procesos de resistencia-transformación-construcción como parte de una larga transición que nace y se desarrolla en el seno del neoliberalismo y que podrá ser real si se transforma y construye desde abajo hacia arriba y viceversa.

Como señala Cavafis en su emocionante poema "*ten siempre a Ítaca en la mente / llegar ahí es tu destino / más nunca apresures el viaje*", en otras palabras, nunca olvidemos las metas, pero disfrutemos el recorrido porque ese es el verdadero secreto de nuestro breve tránsito por este mundo. Hagámoslo con esa trascendente búsqueda de sentido.

Referencias bibliográficas

- Argos, J. & Ezquerro, P. (2014). Universidad y competencias para la empleabilidad. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 139, 290-296. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.002>.
- Arué, R. L. (2011). Trabajo, estudiantes y graduados universitarios. Una relación temprana y conflictiva. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 8(8), 151-169.
- Bargsted, M. (2017). Impact of personal competencies and market value of type of occupation over objective employability and perceived career opportunities of young professionals. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 33(2), 115-123. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rpto.2017.02.003>.
- Barnett, R. (2006). Graduate Attributes in an age of uncertainty. En P. Hager & S. Holland (Eds.), *Graduate Attributes, Learning and Employability* (pp. 49-65). Dordrecht: Springer.
- Bauman, Z. (2003). *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica de Argentina.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: Fondo Cultura Económica.
- Beaumont, E., Gedye, S. & Richardson, S. (2016). 'Am I employable?': Understanding students' employability confidence and their perceived barriers to gaining employment. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 19, 1-9. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jhlste.2016.06.001>.

Boltanski, L. & Chiappelo, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.

Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 3-14. Recuperado el 12 de junio de 2019, de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>.

Caballero, G., López-Miguens, M. & Lampón, J. (2014). La Universidad y su implicación con la empleabilidad de sus graduados. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 23-46. doi: <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.146.23>.

Camacho, C. & Medina, C. (2012). La aprobación del marco español de cualificaciones para la educación superior y la empleabilidad del alumnado universitario. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 5, 67-86.

Castejón, J. L. (2016). Orientación educativa. Modelo Vs Práctica profesional: ¿dónde estamos? ¿hacia dónde vamos? En J. L. Castejón (Coord.), *Psicología y Educación: presente y futuro* (pp. 110-117). Alicante: ACIPE.

Cole, D. & Tibby, M. (2013). *Defining and developing your approach to employability: A framework for higher education institutions*. York: The Higher Education Academy.

Comisión Europea (2011). *Modernización y empleabilidad en el centro de la nueva estrategia de reforma de la enseñanza superior* [Comunicado de prensa]. Bruselas: Autor.

Consejo Europeo (2012). *Conclusions on the employability of graduates from education and training*. Luxemburgo: Official Journal of the European Union.

Copps, J. & Plimmer, D. (2014). *Inspiring impact: The Journey to Employment (JET) Framework*. Londres: NPC.

Cotton, K. (1993). *Developing Employability Skills*. Northwest Regional Educational Laboratory.

De Cuyper, N., Van der Heijden, B. I. J. M. & De Witte, H. (2011). Associations between perceived employability, employee well-being, and its contributions to organizational success: A matter of psychological contracts? *International journal of human resource management*, 22(7), 1486-1503. doi: <https://doi.org/10.1080/09585192.2011.561962>.

De Sousa Santos, B. (2004). *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo, Brazil: Cortez.

Echeverría, B. & Martínez Muñoz, M. [Adapt.] (2014). *Guía de Orientación Profesional Coordinada*. Barcelona: Fundación Bertelsmann.

Echeverría, B. (2016). Empleabilidad, formación y orientación. En A. Pantoja et al. [Coords.], *La orientación educativa en la sociedad actual. Libro de Actas del III Congreso Internacional sobre Diagnóstico y Orientación* (pp. 1-24). Barcelona: Fundación Universitaria Iberoamericana.

- Echeverría, B. & Martínez Clares, P. (2018). Revolución 4.0, Competencias, Educación y Orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4-34. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.831>.
- Eco, U. (2013). Perché le università? *Universitas*, 131. Recuperado el 3 de septiembre de 2019, de <http://www.disf.it/files/eco-perche-universita.pdf>.
- Finch, D. F., Hamilton, L. K., Riley, B. & Zehner, M. (2013). An exploratory study of factors affecting undergraduate employability. *Education + Training*, 55(7), 681-70. doi: <https://doi.org/10.1108/ET-07-2012-0077>.
- Frankl, V. E. (2016). *El hombre en busca de sentido*. Madrid: Herder.
- Fugate, M., Kinicki, A. J. & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14-38.
- Gil-Villa, F. (1995). El estudiante como actor racional: objeciones a la teoría del capital humano. *Revista de educación*, 306, 315-327.
- González Lorente, C. & Martínez Clares, P. (2016). Jóvenes con formación y orientación para el empleo: Un caso de la Universidad de Murcia (España) y de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina). *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(2), 145-166.
- Greenbank, P. (2012). Career Decision-making by Business School Students: A British Case Study. *International Journal of Management*, 29(4), 543-553.
- Hartshorn, C. & Sear, L. (2005). Employability and Enterprise: Evidence from the North East. *Urban Studies*, 42(2), 271-283.
- Harvey, L. (2010). Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), 97-109. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13538320120059990>.
- Helyer, R. & Lee, D. (2014). The role of work experience in the future employability of higher education graduates. *Higher Education Quarterly*, 68(3), 348-372. doi: <https://doi.org/10.1111/hequ.12055>.
- Hillage, J. & Pollard, E. (1998). *Employability: developing a framework for policy analysis*. London: Department for Education and Employment.
- Hinchliffe, G. W. & Jolly, A. (2011). Graduate identity and employability. *British Educational Research Journal*, 37(4), 563-584. doi: <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.482200>.
- Hogan, R., Chamorro-Premuzic, T. & Kaiser, R. B. (2013). Employability and career success: Bridging the gap between theory and reality. *Industrial and Organizational Psychology*, 6, 3-16. doi: <https://doi.org/10.1111/iops.12001>.
- Holland, S. (2006). Synthesis: A Lifelong Learning Framework for Graduate Attributes. En P. Hager & S. Holland (Eds.), *Graduate Attributes, Learning and Employability* (pp. 267-307). Dordrecht: Springer.
- Kalfa, S. & Taksa, L. (2015). Cultural Capital in Business Higher Education:

Reconsidering the Graduate Attributes Movement and the Focus on Employability. *Studies in Higher Education*, 40(4), 1-16. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842210>.

Knight, P. & Yorke, M. (2004). *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education*. London: Routledge Falmer.

Koen, J., Klehe, U. C. & Van Vianen, A. E. M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 395-408. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.10.003>.

Mason, G., Williams, G., Cranmer, S. & Guile, D. (2003). *How much does higher education enhance the employability of graduates?* Higher Education Funding Council for England (HEFCE). Recuperado el 7 de julio de 2019, de https://dera.ioe.ac.uk/4996/1/rd13_03a.pdf.

McCowan, T. (2015). Should universities promote employability? *Theory and Research in Education*, 13(3), 267-285.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2004). *Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias*. París y Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado el 20 de agosto de 2019, de <http://www.oecd.org/dataoecd/30/52/34529291.pdf>.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2019). *El futuro del trabajo. Perspectivas de Empleo de la OCDE 2019*. París: Autor. doi: <https://doi.org/10.1787/19991266>.

Oliver, B. (2015). Redefining graduate employability and work-integrated learning: proposals for effective higher education in disrupted economies. *Teaching and Learning for Graduate Employability*, 6(1), 56-65. doi: <https://doi.org/10.21153/jtlge2015vol6no1art573>.

Ortega, I. (2016, 23 de marzo). La revolución Z. [Mensaje en Blog]. Ipmark. Recuperado de: <https://ipmark.com/generacion-z-inaki-ortega/>.

Palfreyman, D. (2012). Consumer protection in HE: complacency and complaints, compliance and complexities. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 16(4), 146-148.

Penttinen, L., Skaniakos, T. & Lairio, M. (2013). Supporting students' pedagogical working life horizon in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(8), 883-894. doi: <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.795936>.

Pérez, P. E. & Busso, M. (Coords.) (2014). *Tiempos contingentes: inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal*. Buenos Aires: CEIL CONICET.

Pierce, D. (2002). *Employability: higher education and careers services*. Abridged version of a report prepared for the Association of Graduate Careers Advisory Services (AGCAS).

Pool, L. D. & Sewell, P. (2007). The key to employability: Developing a practical model of graduate employability. *Education and Training*, 49(4), 277-289.

Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.

Schwartz, B. (2004). *The Paradox of Choice: Why more is less*. Harper Collins e-books. Recuperado el 23 de agosto de 2019, de <http://abooreihantarjomeh.ir/wp-content/uploads/2018/07/The-Paradox-of-Choice-Barry-Schwartz.pdf>

Smith, C. D., Ferns, S. & Russell, L. (2014). Conceptualising and measuring "employability" - lessons from a national OLT project. En K. Moore, (Ed.), *Work integrated learning: Building capacity* (pp. 139-148). Gold Coast, Qld, Australia: Australian Collaborative Education Network.

Sumanasiri, E. G., Yajid, M. S. & Khatibi, A. (2015). Review of Literature on Graduate Employability. *Journal of Studies in Education*, 5(3), 75-88. doi: <http://dx.doi.org/10.5296/jse.v5i3.7983>.

Thoilliez, B. (2014). Las universidades frente a la empleabilidad. Algunos elementos para el análisis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 79-86. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.029>.

Tholen, G. (2015). What can research into graduate employability tell us about agency and structure? *British Journal of Sociology of Education*, 36(5), 766-784, doi: <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.847782>.

Tomlinson, M. (2012). Graduate employability: A review of conceptual and empirical themes. *Higher Education Policy*, 25, 407-431. doi: <https://doi.org/10.1057/hep.2011.26>.

Vrat, P. (2013). A model for employability of graduates in technical education system. *The Journal of Engineering Education*, 102(2), 11-20.

Watts, A. G. (1996). Experience-based learning about work. In A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd & R. Hawthorn, *Rethinking careers education and guidance: Theory, policy and practice* (pp. 232-246). London: Routledge.

Wellman, N. (2010). The employability attributes required of new marketing graduates. *Marketing Intelligence and Planning*, 28(7), 908-930. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/02634501011086490>.

Wickramasinghe, V. & Perera, L. (2010). Graduates', university lecturers' and employers' perceptions towards employability skills. *Education + Training*, 52(3), 226-244. doi: <https://doi.org/10.1108/00400911011037355>.

Wilson, A., Åkerlind, G., Walsh, B., Stevens, B., Turner, B. & Shield, A. (2013). Making "professionalism" meaningful to students in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1222-1238. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.833035>.