

Habilidades sociocognitivas en la transición educación- mercado laboral: una aproximación cualitativa

Sociocognitive Skills in the Education-to- Labor Market Transition: A Qualitative Approach

Javier Ruvalcaba-Coyaso§

Bélgica Romero de Loera‡

§ Doctor en Psicología Social por la Universidad de Sevilla. Profesor Investigador Titular en el Departamento de Psicología de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Correo electrónico: javier.ruvalcaba@edu.uaa.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0464-4271>

‡ Doctora en Estudios Socioculturales, por la Universidad xx. Profesora Investigadora en el Departamento de Psicología de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Correo electrónico: belgicaromero@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4029-7377>

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un análisis de las estrategias cognitivas utilizadas por jóvenes egresados de licenciatura en su búsqueda de empleo. Estos hallazgos

forman parte de una investigación más amplia enfocada en explicar las distintas formas en que los egresados universitarios afrontan la transición de la universidad al mercado laboral, haciendo hincapié en las habilidades sociocognitivas. Abordar este fenómeno de transición implicó investigar tanto las prácticas como las estrategias cognitivas y sociales utilizadas por los egresados. Utilizando un modelo de análisis de contenido se recopilaron las narrativas de un grupo de jóvenes desde el momento en que se graduaron hasta los primeros años posteriores, cuando se produjo su inserción en el mercado laboral; a partir de la información obtenida se definieron diversas categorías de análisis, en relación con el objetivo general de la investigación. Como herramienta de recopilación se utilizaron entrevistas semiestructuradas y entrevistas en profundidad con enfoque cualitativo. En los resultados, se encuentran diversos elementos recurrentes en el discurso, relacionados con otras categorías, diferentes a las planteadas inicialmente. Se concluye que los profesionales toman conciencia de su autoeficacia al incorporarse al mercado laboral, ajustándose a las demandas del trabajo; además, la experiencia previa facilita esta transición, especialmente cuando se cuenta con una red de apoyo basada en el capital social. Aunque la formación académica es esencial, no es suficiente por sí sola; las redes sociales resultan clave para acceder a un empleo. La adaptación se ve influida por la percepción de autoeficacia lo que afecta el proceso de inserción laboral, por tanto, fortalecer la autoeficacia e identificar el capital social puede acelerar la inserción profesional.

Palabras clave: adaptación al trabajo, capital social, estrategias cognitivas, jóvenes, transición al mercado laboral

Abstract

This article presents the findings of an analysis of the cognitive strategies employed by recent bachelor's degree graduates in their job search. These findings are part of a broader study aimed at explaining the different ways in which university graduates navigate the transition from academia to the labor market, with a particular focus on sociocognitive skills. Examining this transition process required investigating both the practices and the cognitive and social strategies used by graduates. A content analysis model was applied to collect narratives from a group of young graduates, tracing their experiences from the moment they completed their studies through their early years in the labor market. Based on the collected data, various analytical categories were established in alignment with the study's overarching objective. Semi-structured and in-depth interviews were used as qualitative data collection tools. The results reveal recurring elements in participants' discourse, some of which relate to categories not initially anticipated. The study concludes that professionals become aware of their self-efficacy as they enter the job market, adjusting to work demands accordingly. Furthermore, prior work experience facilitates this transition, particularly when supported by a strong social capital network. While academic training is essential, it is not sufficient on its own; social networks play a crucial role in accessing employment. The adaptation process is influenced by individuals' perception of self-efficacy, which impacts their job market integration. Therefore, strengthening self-efficacy and identifying social capital can accelerate professional insertion.

keywords: transition to active life, social psychology, university students.

Introducción

La transición de la escuela al mercado laboral, particularmente al hablar de educación superior, es un fenómeno de interés tanto para las instituciones educativas, como para las empresas o instituciones en las cuales se incorporan los egresados. No solo hay una coincidencia cronológica entre la adultez emergente y la inclusión de las personas a la fuerza laboral (Schoon y Lyons-Amos, 2017; Van der Velde et al., 1995; Kim et al., 2015; Okolie, 2022), sino que la educación especializada, propia de los estudios universitarios, las conduce hacia campos específicos de trabajo: aquellos en los cuales se han formado.

Si bien en la educación media superior, las competencias para el trabajo requeridas pueden ser cubiertas sin que medie una formación técnica especializada o exista como requisito un saber particular, la educación superior exige un corpus de conocimientos, así como un conjunto de habilidades acorde a ese saber. Siguiendo esta idea, por ejemplo, un profesional de psicología requiere no solo tener conocimiento de teorías y formas metodológicas, sino de un conjunto de competencias que le permitan ejercer profesionalmente. Esta exigencia de campos laborales específicos obliga a los egresados universitarios a emprender la búsqueda de empleo en puestos de trabajo en los cuales poder hacer un despliegue adecuado de su saber y su saber-hacer. Por tanto, la transición de la universidad al mercado laboral obliga al egresado a poner en marcha el repertorio de habilidades sociales y cognitivas con que cuenta, para resolver las demandas que se le presenten: estrategias para buscar vacante, gestionar entrevistas de

trabajo, atender procesos de selección, atender a las entrevistas y, de ser aceptado, encarar el proceso de adaptación al trabajo y a la cultura de la empresa u organización.

Es importante considerar que los jóvenes recién graduados aplican las habilidades sociales y cognitivas que han desarrollado, en gran medida, durante su experiencia universitaria, y que cobran aún más relevancia en un entorno laboral marcado por la incertidumbre. Frente a esta realidad, la estabilidad laboral puede verse afectada considerablemente, dependiendo de diversos factores como las políticas empresariales, las políticas gubernamentales y las características individuales o psicológicas de los trabajadores. Este artículo explora las características individuales –entendidas como elementos psicosociales– que influyen en la transición de la vida universitaria al primer empleo profesional. La pregunta central que guía este análisis es: ¿cuáles son las narrativas de los universitarios sobre cómo sus habilidades sociales y cognitivas se manifiestan en su transición de la educación al mundo laboral? Conscientes de que las variables sociohistóricas y culturales en esta transición son relevantes, surge una pregunta secundaria para el análisis: ¿qué elementos del campo laboral se perciben en los discursos de los universitarios al afrontar su inserción en este?

Llevar a cabo una investigación sobre la puesta en marcha de habilidades cognitivas y sociales en este aspecto es relevante en tanto se generan conocimientos sobre el valor que tienen en el proceso de inserción al mercado laboral de los egresados. La investigación sobre esta relación ha ofrecido información significativa en los últimos años

(Berzonsky, 2004; Hitlin y Kirkpatrick Johnson, 2015; Nießen et al., 2022). Los resultados que se han obtenido provienen en general de formas metodológicas de orden cuantitativo, mientras que la generación de resultados a partir de métodos cualitativos está desatendida.

El presente artículo está dividido en cinco secciones además de la introductoria. En la primera se hace una revisión teórica-empírica sobre el fenómeno de la transición educación-trabajo, así como de las estrategias de afrontamiento y otras de orden cognitivo. En la segunda, se describe el método utilizado; luego se realiza la presentación de resultados a partir de las categorías o unidades de análisis que emergieron de las narrativas de las personas entrevistadas. En el apartado cuarto se plantean algunas discusiones, teniendo como referencia las unidades de análisis, que se construyen desde los planteamientos cognitivo-sociales de Bandura (1997) y las investigaciones realizadas desde su aparato teórico. Y en la última sección se presentan las conclusiones derivadas de las discusiones realizadas, así como algunas consideraciones dirigidas a las instituciones de educación superior, como precursoras de condiciones favorables para una transición exitosa al mercado laboral de los egresados universitarios.

Es importante señalar que aunque la investigación sobre la transición de la escuela al mercado laboral es extensa, la literatura sobre investigación cualitativa es limitada, y ello incide en que la discusión de resultados obtenidos a través de métodos cualitativos se vea restringida.

Marco teórico-empírico

Transición educación-trabajo

La culminación de la educación superior en México, como en muchos países, tiene importantes implicaciones, pues generalmente coincide con la edad en que el adulto joven se encuentra en condición para trabajar. En algunos casos, la terminación de los estudios superiores implica dejar el hogar y el sustento familiar para independizarse (Feregrino Basurto y Cadena Pedraza, 2022); aunque en general, considerando el contexto mexicano, la disyuntiva para los recién graduados está entre continuar hacia los estudios de posgrado, o bien buscar un empleo para incorporarse al mercado de trabajo.

Pinquart et al. (2003) consideran que la transición exitosa de la educación superior al mercado de trabajo es predictora del desarrollo profesional, ya que el egresado debe hacer uso de todos los recursos disponibles para enfrentar la situación. Estos recursos pueden ser de orden cognitivo, afectivo o social, y suelen coadyuvar en la solución de los problemas que se le pueden presentar al egresado. En este orden de ideas, Blustein (1999) y Hirschi (2010) consideran que estos recursos de ayuda son de orden personal, pero también implican otros de orden familiar, incluso de contexto sociocultural, de ahí la relevancia de estudiarlos de una forma integral.

Respecto a los términos generalmente utilizados para el fenómeno de la transición, es posible encontrar formas diferenciadas. Cuando se refiere a la terminación de estudios en el nivel medio, sin intención de continuar hacia la educación superior, e ir directamente al mercado de trabajo, se utiliza el concepto de transición de la escuela al trabajo (school-to-work) (Nurmi y Salmela, 2002; Jallade, 1985; Tilbury et al., 2011; Blustein, 1999; Lent y Worthington, 1999). La revisión de este concepto ha

permitido identificar abordajes desde diferentes perspectivas teórico-metodológicas, como las de Savickas (1999) y Staff y Mortimer (2008), desde una perspectiva del desarrollo, o como la de Lent et al. (1999), desde la teoría cognitivo-social.

Según las investigaciones revisadas, cuando se trata de la transición de la educación superior al mercado laboral, es posible encontrar múltiples fórmulas: transición de la educación superior al mercado laboral (Berggren, 2011), transición de la educación superior al empleo (Teichler, 2004; Salas-Velasco, 2007), o bien transición de la educación superior al trabajo (higher education-to-work), concepto utilizado por Lindberg (2008).

Con independencia de las formas de expresión elegidas, en todas las investigaciones pueden observarse los dos escenarios (educativo y laboral) y un proceso, en este caso la transición. Esta distinción es importante, ya que el interés de la investigación estuvo centrado en el proceso de transición y no en las características de los escenarios. Aunque existen investigaciones con la atención puesta en los escenarios laborales y su contexto (Ruvalcaba-Coyaso, 2013; Teichler, 2006; Salas-Velasco, 2007), tales aspectos no se tratarán en este artículo.

La transición exitosa de la universidad al mercado laboral está asociada sobre todo a factores de orden personal como las habilidades, conocimientos, competencias y aptitudes que tiene para el trabajo la persona graduada (Climent, 2010), así como algunos rasgos de personalidad (Díaz Morales y Sánchez-López, 2001; Hirschi, 2010) y aspectos familiares y contextuales. Sin embargo, cabe señalar que la transición puede presentar dificultades que no necesariamente se asocian con la persona, tales como la

segmentación de los mercados de trabajo, referida por Rosenbaum et al. (1990), o el escenario socioeconómico, en términos de Packard et al. (2012). Packard et al. (2012) ilustran la forma en que las condiciones socioeconómicas pueden ser un factor determinante para que los adultos jóvenes o bien continúen en estudios universitarios, o bien se incorporen al mercado de trabajo. La transición al mercado de trabajo está asociada también a las características de las organizaciones y a las demandas específicas que se estén teniendo en los puestos de trabajo (Jiménez-Vázquez, 2009).

Finalmente, en el planteamiento de los factores de éxito para la transición al mercado laboral, Nurmi et al. (2002) y Koivisto et al. (2010) afirman que para una adecuada transición de la escuela al trabajo se requieren tres factores: 1) un alto interés en las metas personales; 2) una percepción de eficacia que responda a esas metas, y, finalmente, 3) emociones positivas que motiven al adulto joven para alcanzar sus metas. De acuerdo con estos autores, quienes poseen estos rasgos tienen más posibilidades de encontrar un trabajo que se ajuste mejor a su formación.

Afrontamiento y habilidades sociocognitivas

Como se ha mencionado anteriormente, al analizar las variables asociadas a una inserción exitosa en el mercado laboral es posible considerar factores personales o psicológicos (Blustein, 1999), así como factores familiares y contextuales (Hirschi, 2010; Fang y Saks, 2022). El objetivo de la presente investigación concierne a los dos primeros, por tanto, el interés se centra en los factores de orden psicológico –concretamente, sociales y cognitivos que poseen los jóvenes adultos al terminar sus estudios

superiores— y en cómo estos se relacionan con su éxito en la inserción laboral.

El análisis de variables asociadas al éxito en la incorporación laboral adquiere mayor valor cuando se incorporan aquellas provenientes de la familia en forma de capital social o del contexto. Respecto a la familia, las investigaciones más recientes consideran el capital social: el valor que tienen los recursos económicos, simbólicos y educativos (Feregrino Basurto y Cadena Pedraza, 2022). Por otro lado, las variables de contexto también son importantes para explicar procesos asociados a la transición de la escuela al mercado laboral, como la precarización del trabajo (Nießen et al., 2022). La precarización ha generado pautas para la inserción laboral que derivan en trabajos a tiempo parcial, trabajos por contrato definido o por horas, carencia de prestaciones laborales (salud, vivienda, vacaciones), lo cual ha obligado a los egresados universitarios a poner en marcha otras habilidades de orden psicológico.

Un análisis integral, que considere variables familiares y de contexto puede explicar de mejor forma la incorporación laboral; sin embargo, este artículo se limita a las variables individuales, específicamente las habilidades cognitivas y sociales. El análisis de las variables más generales (el capital social y la precarización laboral, por ejemplo) merece un espacio específico, como se realiza en otros resultados de la investigación amplia de la cual forma parte este análisis.

Respecto a la perspectiva teórica de referencia para la presente investigación, se ha optado por seguir la línea de análisis que se plantea en la teoría cognitiva social (Bandura, 1977, 1993, 2001). Conceptos como los de

autoeficacia, aspiraciones y metas han formado parte importante de las investigaciones sobre desarrollo del adolescente y del adulto maduro. La configuración de la autoeficacia en el ser humano (base explicativa en términos de desarrollo para Bandura) es un proceso cognitivo, y la retroalimentación en la interacción del sujeto con el contexto inmediato es fundamental para que una respuesta o un comportamiento se mantenga. En su planteamiento primigenio, Bandura (1977) considera también la agencia del sujeto, es decir, su capacidad proactiva para tomar la iniciativa en las demandas sociales que enfrenta. Esta agencia del ser humano moldea otra serie de rasgos, tales como la capacidad de identificar los alcances y limitaciones de las habilidades personales, las expectativas, las metas personales y la habilidad para llevar a cabo retroalimentación del comportamiento. De esta forma, la autoeficacia es una habilidad cognitivo-social que permite al ser humano llevar a cabo tareas teniendo plena claridad sobre su capacidad para completarlas o, en su defecto, realizar los ajustes necesarios para así hacerlo (Bandura, 1993; Berzonsky, 2004).

La teoría cognitivo-social es recuperada por Lent et al. (1994, 1999), y es colocada en el escenario del desarrollo de las carreras y de la transición escuela-trabajo. Para estos autores, la autoeficacia, las aspiraciones y las metas favorecen la articulación de seis procesos que los adultos jóvenes deben ejecutar: 1) autoeficacia positiva y realista, 2) desarrollo de intereses académicos, 3) vínculo entre intereses y metas de carrera, 4) conversión de metas en acciones, 5) desarrollo de habilidades académicas y laborales, y 6) negociación de soportes sociales y barreras.

Otra investigación que retoma este concepto teórico es la realizada por Pinquart et al. (2003) sobre la relación entre autoeficacia y transición laboral. La investigación, llevada a cabo de forma longitudinal, tiene como variable central la autoeficacia, sin embargo, considera otras variables mediadoras como aspiraciones laborales, motivación profesional (o de carrera), congruencia vocacional y estrés por los procesos de concurso. El parámetro para valorar si la transición ha sido exitosa fue el empleo/desempleo de los jóvenes; de esta forma, se midió qué tan rápido obtenían un trabajo, si se ajustaba a sus aspiraciones y si estaba relacionado con su formación profesional. Pinquart et al. (2003) retoman la definición de la autoeficacia como los juicios que las personas hacen sobre sus capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción para alcanzar objetivos específicos. Esta definición posee el componente cognitivo de la definición original de Bandura (1997), y bien puede tener dos variantes, autoeficacia académica o autoeficacia ocupacional. De acuerdo con los autores, y dentro de los planteamientos de la teoría cognitivo-social, la autoeficacia tiene efectos comportamentales en tres sentidos: 1) aproximación o evitación del comportamiento, 2) calidad del desempeño en el objetivo planteado y 3) persistencia de cara a los obstáculos y experiencias desconcertantes.

Por su parte, Komarraju y Nadler (2013) realizaron una investigación sobre autoeficacia y logro académico también sostenida sobre los presupuestos de la teoría cognitivo-social. En ella buscaron identificar la relación entre creencias implícitas, metas y regulación del esfuerzo (variables que definen como estrategias cognitivas y metacognitivas), con los logros académicos universitarios. Los autores, en congruencia con la teoría cognitivo-social,

entienden al estudiante como un agente que es proactivo, autoevaluador de su comportamiento y capaz de autorregularse. En su conjunto, las estrategias cognitivas y metacognitivas son un predictor estable y robusto del éxito profesional. De acuerdo con las investigaciones referidas por Komarraju y Nadler (2013), los estudiantes con estrategias cognitivas y metacognitivas enmarcadas por la autoeficacia obtienen más rápidamente empleo, pues una elevada autoeficacia permite al estudiante enfrentar las tareas y metas con mayor confianza.

Finalmente, y debido a la referencia a la familia como parte del capital social, es importante recuperar el trabajo de Caspi et al. (1998) respecto a la relación entre variables de orden familiar y la exitosa incorporación laboral. El objetivo de Caspi et al. (1998) fue analizar, en una muestra de personas desempleadas, las características y antecedentes familiares: modelos de socialización, factores de riesgo y la relación de estos con el éxito o fracaso en la incorporación a un trabajo. De acuerdo con Caspi et al. (1998), las habilidades sociales son fundamentales en el proceso de búsqueda, entrevista, incorporación y permanencia en un empleo.

La revisión de investigaciones sobre la transición de la universidad al mercado de trabajo revela la importancia que tiene el fenómeno, tomando en cuenta el momento sociolaboral y económico crucial. Las habilidades sociocognitivas de los egresados para encarar la transición y el valor del capital social son factores de interés para la comprensión del tema, más aún cuando se realiza desde un acercamiento cualitativo, pues el discurso, alejado del dato, ilustra de mejor forma las condiciones de trabajo con que

se encuentran los egresados universitarios y la manera en que encaran un proceso personal y profesional.

Método

La investigación se llevó a cabo utilizando un enfoque metodológico cualitativo con un diseño narrativo. Para la recolección de la información se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada. Las entrevistas partieron de un guion de preguntas que consideraba los elementos centrales del trabajo, tales como estrategias de afrontamiento, habilidades cognitivas y sociales, y del capital social. Aunque se obtuvo información relacionada con el contexto familiar, social y educativo de los entrevistados, esta no se incluye en el análisis del presente artículo, pues se considera que tal análisis merece un espacio propio.

El criterio de inclusión de informantes fue que hubieran pasado 6 años o menos de haber egresado de la universidad, sin importar género, profesión de egreso, o tipo de institución (pública o privada). El acceso a los informantes se realizó mediante invitaciones a manera de bola de nieve. Participaron profesionales egresados de universidades del centro de México que buscaron trabajo en sus lugares de residencia; el grupo estuvo conformado por 4 hombres y 4 mujeres con edades de entre x y x años. En total, se llevaron a cabo 8 entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron audiograbadas y posteriormente transcritas en formato de texto. A partir de la lectura de las transcripciones, y adoptando como estrategia el análisis de contenido, se realizó la codificación de los elementos presentes en las narrativas de los entrevistados sobre su inserción en el mundo laboral, que se relacionaban con las

categorías principales: habilidades sociales y habilidades cognitivas.

La categoría de habilidades sociales se centró en la dimensión de capital social, mientras que la categoría de habilidades cognitivas se focalizó en las de autoeficacia percibida y atribución de la incorporación laboral. Como categorías asociadas a la transición, se generaron tres: “primer trabajo”, “dificultades para encontrar trabajo” y “condiciones de trabajo”. Estas categorías emergieron de la lectura de narrativas compartidas entre los y las participantes. Se utilizó como criterio de selección de narrativas la referencia continua a la categoría, lo cual implicó la revisión de cada entrevista para identificar narrativas similares: se constituyeron las categorías, siempre y cuando se hiciera referencia a todas ellas en las entrevistas realizadas, a partir de su relación con las categorías de orden cognitivo y social, en tanto exigen formas de adaptación o ajuste a la autoeficacia o al capital social como estrategia que coadyuve en la transición.

La descripción de las categorías permitió el análisis de las relaciones entre ellas para, desde el marco conceptual de la teoría del aprendizaje social de Bandura, realizar inferencias que explicaran la transición al mercado laboral de los jóvenes desde su propio marco de referencia y experiencias. Se destacó el papel crucial de las habilidades sociocognitivas en las narrativas recopiladas.

Resultados

Capital social

En las narraciones de los y las participantes se refiere continuamente la relevancia y el valor del capital social

como recurso para afrontar la transición al mercado laboral: se acentúa la importancia de contar con colegas, amigos o familiares que trabajen en empresas que podrían tener puestos de interés, de acuerdo con su formación profesional. Tener una red amplia de apoyo social facilita el traslado de una ciudad con limitadas oportunidades a otra con mayores perspectivas laborales. El discurso de Margarita es un buen ejemplo de esto:

[...] particularmente en la ciudad de Zacatecas se concentran muchísimos egresados de la universidad y de todas las carreras, entonces yo sabía que iba a ser muy demandado cualquier empleo, y yo decía “si quiero buscar en otro estado donde, quizá pueda tener mejores oportunidades”. (Margarita, comunicación personal)

En el siguiente extracto se puede ver cómo en las narraciones de Irving y Flor, sobre su búsqueda de empleo; se destaca el papel de las relaciones interpersonales que conforman su capital social:

[...] la gran mayoría, si no es por decir que todos los trabajos, han sido por contacto, pues, o sea, porque fulanito me dijo que estaba disponible, o porque, no sé, ahí entre los amigos se pasa el dato, o el contacto, entonces se te hace mucho más fácil, o sea, en vez de, o sea, porque sí he tenido yo la experiencia de... no sé, en internet buscar, meterte a las bolsas de trabajo, mandar currículums, etc., etc., pero creo que es muy distinto cuando llega, no sé, tu amigo, tu colega y te dice “fíjate que está tal plaza y tienes que ir con tal persona”, “órale”, entonces pues ahí ya como que hasta te traza el camino más directo

para que tengas más chanza. (Irving, comunicación personal)

[...] le dije que quería dejar mi currículum, que era trabajadora social y me atendió un chavo, y de plano me dijo “¿tienes algún conocido aquí?”, le dije “no”, dijo “¿un familiar?”, le dije “no”, dijo “¿en serio no, ni un conocido?”, le dije “no”, dijo “ay no, no, no, no. Ni siquiera te lo puedo tomar”, dijo “es que... pues sí es como indispensable... que conozcas a alguien o que tengas un familiar”, creo que ya era febrero, dijo “de hecho, acaban de pasar... en enero es cuando recibimos currículum de todas las personas”, dijo “acaba de pasar”, y hasta me dijo “si te quieres esperar al siguiente año”. (Flor, comunicación personal)

Dentro de la red de apoyo social con que cuentan los egresados universitarios se encuentra la familia, que es referida en varios discursos; esta forma parte del capital social ya que colabora en las relaciones para encontrar trabajo, o bien ofrece apoyo durante el periodo de desempleo.

Autoeficacia percibida

La referencia a la autoeficacia también aparece en los discursos de los participantes de manera recurrente. Como se ha referido previamente, la autoeficacia, concepto central de la teoría cognitivo-social de Bandura, se define como la capacidad que tiene una persona de identificar sus habilidades y limitaciones para encarar una demanda (Bandura, 1991, 1997). De acuerdo con los resultados, los egresados universitarios manifiestan una mayor autoeficacia para encarar un empleo nuevo cuando han

tenido experiencias previas, como durante la realización de servicio social o prácticas profesionales.

A mí lo que me ayudó para ese trabajo fue mi servicio social, porque el servicio social lo hice en Centros de Integración Juvenil. Y ahí trabajaba yo prevención, pero era prevención de adicciones, y nos mandaban a escuelas primarias, o secundarias, a dar prevención, entonces como estuve trabajando directamente con grupos de primaria, pues eso fue lo que me ayudó. Ya cuando llegué a educación especial, pues ya tenía un manejo de grupos, había tenido ese acercamiento con los niños, sabía cómo trabajar con ellos, entonces eso me ayudó mucho, pero más bien fue lo que pude hacer de prácticas durante la licenciatura, no tanto lo que me enseñaban teóricamente. (Margarita, comunicación personal)

Una de las formas que describe Bandura (1991, 1997) a través de las cuales una persona puede cristalizar sus habilidades y competencias es realizando ajustes, los cuales dependen de las experiencias previas, de manera que estabilizar una habilidad e incluirla en el repertorio conductual pasa por la calidad de las situaciones en las cuales puede poner en práctica las competencias, o fortalecer aquellas que puedan ser precursoras.

Atribución de la incorporación laboral

La atribución, dentro de la investigación, es entendida como el locus de control, interno o externo, al que se atribuye la causa, en este caso, de la obtención del trabajo. De esta forma, cuando los participantes refieren el capital social como la razón para obtener un empleo, se habla de

un locus de control externo, mientras que la obtención del trabajo por cualidades personales se vincula a un locus de control interno. En los resultados se observan dos respuestas consistentes, la primera tiene que ver con la autoeficacia percibida, es decir, el egresado se considera hábil para responder a las exigencias del trabajo, razón por la cual obtuvo el puesto; la segunda se refiere al capital social, es decir, la incorporación a un trabajo debido a la obtención de información de la vacante por parte de otros.

Tengo la parte de socializar fácil y regularmente hay una empatía que provoco, siempre que llego a entrevista me contratan, pero cuando mando currículum es más difícil, entonces considero que es más un coeficiente social y no intelectual. (Efrén, comunicación personal)

Básicamente en mi caso no le he usado, yo he ido a muchas entrevistas como muchos y de muchas entrevistas también me han rechazado, más que nada porque mi perfil es inestable, entonces eso no me hace tan contratable en algunas empresas y de esa forma he sido yo quien me produzca que me contraten y básicamente porque me he cambiado de ciudad no he tenido contactos a quiénes acudir para que me hagan ese favor. (Efrén, comunicación personal)

Entonces no creo que es tan... si es necesario que quizás allí contactillos te den tu... maneras de... pero no es suficientes para que te quedes en la chamba, o sea, creo que tus habilidades, el esfuerzo que le metas, o sea, las ganas con las que entres, como esta habilidad que manejes, que tengas ahí durante la chamba es lo que hace también que... no

sé pos, que a tus jefes, que a la gente, que a con quien estas trabajando pos le guste y te mantengas ahí. Bueno, yo creo que es en, en gran parte eso también. (Irving, comunicación personal)

o sea, hay que picar piedra, ¿no? Y... y hay que echar mano de todos lados, de los conocimientos, de todas las relaciones, de todas las redes que tienes para poder buscar, entrar y a partir de... de que entras, ir creando esa... o sea, ir afianzando, o... o ir como, como haciendo más (este) no sé, formales, o no sé cómo llamarlo, ese tipo de relaciones para entonces poder seguir creciendo dentro de ese ámbito dentro de ese ambiente, ¿no? Entonces por eso sí que no solamente me enfoco a eso, a dar clases y ya, o sea, no, tengo muchas cosas. (Irene, comunicación personal)

Primer trabajo

Se encontraron en el análisis realizado referencias al “primer trabajo”; estas incluían por lo general tres elementos: 1) alguna referencia sobre el capital social, vinculado incluso a la realización de servicio social o prácticas profesionales durante sus estudios de pregrado; 2) un referente respecto al carácter preparatorio del primer trabajo, como si fuera un ejercicio vicario (Bandura, 1997); y 3) condiciones de precariedad laboral. Ruvalcaba-Coyaso et al. (2013) encontraron que el 65 % de los egresados refirió haber obtenido su primer trabajo gracias a amigos, familiares, profesores y excompañeros universitarios. En el siguiente discurso puede observarse este referente:

[...] me metí yo al principio en la prepa porque el que estaba en control escolar era un cuñado mío,

entonces una vez, me acuerdo que le faltó un profe y me dijo “oye, ¿cómo ves si nos haces el paro, al cabo es de psicología?”, dije “ah pos voy”, entonces fui y ya me quedé. Después en... eh, para lo de la Ciudad de los Niños, pos como te conté, o sea, platicamos con este chavo de ahí del psiquiátrico, y ya después él me dijo “oye, pos fíjate que me ofrecieron a mí y les di tu contacto para que tú fueras” y ahí también me agarraron, o sea, ahí en la Ciudad de los Niños, pero no era porque, o sea, porque realmente estaba buscando en la Ciudad de los Niños, o sea, salió y dije “pos va, me gustan los niños, me gusta como todo este aspecto de la psicopatología, pos le entro”. (Irving, comunicación personal)

Dificultades para encontrar trabajo

La dificultad para encontrar trabajo se presenta asociada con las pocas vacantes y la fuerte competencia en las que hay. Una de las explicaciones recurrentes es la falta de redes de capital social para tener acceso a las vacantes disponibles, pues, como se ha mencionado antes, estas redes resultan fundamentales a la hora de incorporarse a un puesto de trabajo. Un término de corte afectivo referido en estas explicaciones es el de desesperanza, que se refiere a la pérdida de la esperanza ante una situación.

Pues sí, estuve llevando currículums, yendo a la entrevista y así, pero pues no, pasó enero, febrero, marzo, abril y no... pues no me llamaban en ningún lado. Y luego una compañera, este, me dijo que ya había entrado a trabajar ahí, que si no me gustaría entrar ahí, y pues le dije que sí, o sea, pues ya estaba

desesperada, ya quería trabajar, ya me había aburrido en la casa... (Flor, comunicación personal)

Como refiere Flor, en su caso la desesperanza se manifestó como desesperación y aburrimiento. Estos elementos afectivos del discurso de quienes egresan forman parte de la significatividad de la experiencia de búsqueda de empleo.

Experiencias afectivas

Esta es una categoría de términos afectivos que expresa la forma en que se sentían los egresados durante la transición. En esta categoría podemos encontrar discursos como el de Flor, que nos habla de desánimo:

Me desanimó el hecho de que... claro, ya sé que hay más competencia, que hay muchísima gente que es egresado, que empieza a trabajar, pero igual, como que la constante que te lo estén diciendo luego sí... bueno, a mí sí me dio para abajo. Y sí, o sea, sí me desanimó porque pues yo pensé “¿Cuántas secundarias no hay? ¿Cuántas escuelas no hay?”, dije “¿Qué, será posible que no haya un lugar para mí?”, bueno, esa fue mi impresión. (Flor, comunicación personal)

Condiciones de trabajo

Ya se ha citado, en la categoría de “primer trabajo”, la referencia narrativa a la precariedad laboral, y es importante recuperarla en este apartado, ya que está fuertemente relacionada con las condiciones de trabajo. Las características de los primeros trabajos obtenidos en general coinciden con las que señala Alleki (2013): contratos por tiempo definido, trabajo sin prestaciones

(seguridad social o de vivienda), trabajo informal, o bien en interinatos bajo condiciones laborales precarias.

Y yo decía “yo no me voy a poner exigente al principio ni con el sueldo, ni con las condiciones, pues yo lo que quiero es empezar a trabajar y ganar experiencia”, pero esa área me limitaba. Entonces... y curiosamente mi primer empleo fue en educación especial... (Margarita, comunicación personal)

Por contraparte, la referencia a condiciones favorables de trabajo, como el tener un mejor salario, está asociada a subir de puesto o bien a adquirir formación adicional, de manera que la asociación entre mejores condiciones de trabajo y desarrollo académico parece ser consistente entre los participantes.

[...] en mi primer trabajo, que era en el súper, en seis meses ya estaba ganando como cinco veces lo que ganaba al inicio, entonces ya había una posibilidad gerencial. (Efrén, comunicación personal)

Como se puede observar, las prestaciones laborales y la seguridad de tener un sueldo estable son relevantes para quien recién egresa y se enfrenta al mundo laboral. Sin embargo, el desempeñar un trabajo que no se relacione con la percepción o expectativa de la profesión que se estudió también es relevante, incluso por encima de las prestaciones y el sueldo. Es decir, en los discursos se reflejan las situaciones en las que se puede tener esa seguridad laboral, pero desempeñando algo con lo que no se identifica la persona desde su formación, y por lo tanto no se percibe del todo satisfactorio el trabajo.

Pues me siento, ¿cómo decirlo?, desanimada y... mi trabajo ahí es administrativo, no hago nada de lo que... pues de lo que estudié, de trabajo social. Conforme van pasando los meses... al principio sí me sentía a gusto, el horario está cómodo, y no es pesado el trabajo, no es cansado, no te llevas trabajo a tu casa, me sentía cómoda al principio, pero pues ya casi va un año, o sea, va pasando el tiempo y digo “ay, es que ya no quiero esto” o “yo no quiero estar aquí siempre”, o a veces me dan ganas y digo “ya, ya no quiero venir, quiero trabajar en un lugar de trabajadora social”, o sea en veces me desespero, me desanimo. Pero pues igual sigo ahí porque pues es algo seguro, es algo fijo, estable. (Irene, comunicación personal)

Discusiones

En la lectura y análisis que se hace de un conjunto de narrativas es posible encontrar, a medida que se avanza en la revisión, elementos recurrentes de discursos alusivos a categorías emergentes no consideradas al inicio de la investigación. En el caso del capital social, sí se había considerado como una categoría posible, dada su relación con las habilidades de orden cognitivo, en tanto exige a la persona a organizar, clasificar y jerarquizar formas de interacción. De acuerdo con Bourdieu y Wacquant (1992), así como con Lin (2001, 1999), el capital social es un conjunto de recursos reales y potenciales tendientes a establecer vínculos para el establecimiento de una red, la cual se constituye y funciona por conexiones o redes sociales estables y se transforma en bienes del grupo o clase.

Desde este planteamiento, las referencias al capital social por parte de los participantes en la investigación cobran una mayor relevancia, pues parecen dar cuenta de una toma de conciencia de lo referido por Bourdieu y Wacquant (1992): es fundamental contar con una red social que favorezca la incorporación a un puesto de trabajo. Se abre aquí al menos una pregunta para futuras investigaciones: ¿cómo establecen las redes de apoyo los jóvenes de la generación de redes sociales mediadas por la tecnología?

En una investigación previa, Ruvalcaba-Coyaso et al. (2013) encontraron datos que indicaban la inserción laboral ocurría de forma más rápida cuando los egresados referían haber estado trabajando mientras realizaban sus estudios de pregrado. Durante este tiempo, los y las estudiantes podían crear y ampliar su capital social, que no solamente incluía a profesores y compañeros, sino también a jefes y compañeros de trabajo. De esta manera, el capital social sigue siendo un elemento crucial en el proceso de transición de la universidad al mercado de trabajo. En futuros estudios sería conveniente explorar la calidad de las redes sociales conformadas o atravesadas por el periodo de distanciamiento social durante la pandemia: ¿cómo han establecido, si lo han hecho, el capital social los jóvenes con experiencias universitarias a distancia o de teletrabajo?

Habría que añadir que el capital social se configura a partir de las relaciones que la persona establece, de manera que puede ser mayor o menor dependiendo del despliegue social que tenga la persona. Como afirma Knoke (1999), al hablar de capital social se hace referencia a un proceso en el cual las personas crean y movilizan las conexiones y de esa forma tal capital se hace más grande o se fortalece.

Siguiendo la idea de Knoke (1999), las habilidades sociales consideradas precursoras del capital social se vuelven, como afirman Caspi et al. (1998) y Hitlin y Kirkpatrick Johnson (2015), fundamentales para el proceso de búsqueda, entrevista, incorporación y permanencia en un empleo.

Respecto a las habilidades cognitivas puestas en relación con la transición al mercado laboral, la autoeficacia es la primera en aparecer. Bajo el criterio de saturación, es decir, su mención recurrente por los y las participantes, se identifica como uno de los aspectos que tiene mayor importancia para los egresados universitarios. Andersson (2021) y Nurmi et al. (2002) afirman que para una exitosa transición de la escuela al trabajo se requiere una percepción de eficacia que responda a las metas personales, así como emociones positivas que motiven al adulto joven para alcanzar sus metas.

De acuerdo con los resultados, aunque los y las participantes señalan frustraciones en su inicio en el puesto de trabajo, van sintiéndose más cómodos a medida que se habilitan en las actividades, pues la percepción de habilidad para el trabajo se va fortaleciendo. Este proceso en que se estabilizan y afianzan los comportamientos de autoeficacia es descrito por Bandura de la siguiente forma: “Las aproximaciones iniciales de los patrones de respuesta aprendidos mediante la observación se refinan aún más a través de ajustes autocorrectivos basados en comentarios informativos sobre el rendimiento” (1997, p. 192, traducción propia). Los ajustes correctivos a los que se refiere Bandura favorecen el arraigo y la permanencia de comportamientos que le significan reforzamientos positivos al individuo.

La referencia discursiva, resaltando la capacidad para observar las habilidades y competencias para el trabajo, concuerda con lo que investigaciones como las de Komarraju y Dial (2014) y Komarraju y Nadler (2013) han encontrado; estos estudios señalan además que la autoeficacia está fuertemente vinculada con la exitosa transición de la escuela al mercado laboral. La sitúan como una habilidad de orden cognitivo, a la par de otros procesos como la agencia, la definición de metas y aspiraciones, el locus de control y la capacidad de adaptación al trabajo. En esta línea se ubica la investigación en que surge este análisis, que busca identificar elementos estables y cambiantes en la autoeficacia escolar y la autoeficacia laboral a partir de la transición entre ambos campos.

La adaptación al trabajo ha sido ampliamente estudiada en relación con la transición escuela-mercado laboral; puede encontrarse en investigaciones como las de Parola et al. (2022), Akkermans et al. (2015) y Koen et al. (2012). En todas ellas se acentúa el fuerte vínculo entre adaptación al trabajo y autoeficacia, al cual el propio Bandura (1997) se refiere como “ajustes correctivos”, es decir, habilidad de adaptación, en este caso a una situación nueva de tipo laboral.

Otra de las habilidades cognitivas encontradas en el análisis de contenido, y que fue establecida como categoría de análisis, es la de atribución de la incorporación laboral. Como habilidad cognitiva en relación con la transición laboral, es investigada por NgKnight y Schoon (2017) con adolescentes que experimentan la transición de la educación superior al mercado laboral. Esta transición puede ser exitosa o no, dependiendo del locus de control de los adolescentes, cuando estos se encuentran en una

condición socioeconómica limitada. NgKnight y Schoon (2017) no hallaron resultados significativos sobre el locus de control y la agencia. En la presente investigación se hizo referencia a dos locus de control, uno interno relacionado con la capacidad personal como elemento crucial para encontrar trabajo, y uno externo, referido a las relaciones sociales como factor para la incorporación en un trabajo; sin embargo, no hay consistencia respecto a un locus de control único para explicar esta habilidad cognitiva en la transición escuela-mercado laboral.

Respecto a las tres categorías restantes, de las cuales se presentan fragmentos de discursos –ilustrativos de ideas recurrentes encontradas en las entrevistas: “primer trabajo”, “dificultades para encontrar trabajo” y “condiciones de trabajo”–, se plantea una discusión que les incluya a las tres, dado que pertenecen a una categoría amplia sobre la transición en sí, con lo sus implicaciones: búsqueda, incorporación y permanencia del trabajo (Ruvalcaba-Coyaso et al., 2013).

Cuando se analizan los discursos que hacen referencia al primer trabajo, es clara la presencia de alguno de estos tres elementos: 1) algún comentario sobre el capital social, vinculado incluso a la realización de servicio social o prácticas profesionales durante los estudios de pregrado; 2) se considera al primer trabajo como algo preparatorio, como si fuera un ejercicio vicario (Bandura, 1997), y 3) se alude a condiciones de precariedad laboral.

Las continuas alusiones a las condiciones precarias de trabajo pueden discutirse teniendo como referencia a Alleki (2013). El autor considera que en los últimos años el escenario laboral se ha caracterizado por una frágil e incierta economía, una intensificación de la competitividad

debida a la saturación en el consumo y un incremento del desempleo de larga duración en jóvenes adultos que se encuentran generalmente en el proceso de transición de la escuela al mercado de trabajo. A estas características habría que añadir los contratos a tiempo definido, pocas o nulas prestaciones, jornadas de trabajo reducidas con bajos salarios, pagos por proyectos a tiempo definido, entre otras. Es por este panorama del mercado de trabajo que los egresados universitarios que participaron en la investigación afirman que los primeros trabajos ocurren en condiciones de precariedad laboral.

En este escenario de complicaciones surgen discursos como los que se ilustraron previamente: “Pues sí, estuve llevando currículums, yendo a la entrevista y así, pero pues no, pasó enero, febrero, marzo, abril y no...” (Flor); un escenario en el que pueden pasar meses para que los profesionales se incorporen a un trabajo, y cuando logran hacerlo lo hacen, como afirma Alleki (2013), en condiciones de precariedad laboral.

Conclusiones

Si se pretende estudiar la transición de la educación superior al mercado de trabajo en adultos jóvenes y llevar a cabo un análisis de su trayectoria laboral inicial, resulta paradójico hacerlo únicamente a través del análisis de los mercados segmentados, los escenarios socioeconómicos, o identificando las características de la organización, sin tener en cuenta el papel que juegan los egresados en este proceso. Por ello es pertinente realizar un acercamiento al fenómeno a través de la propia persona, del adulto joven, en su relación con lo que le atañe, la manera en que enfrenta la transición, las estrategias empleadas, y naturalmente la forma discursiva que utiliza el egresado

universitario; es decir, resulta fundamental identificar sus prácticas y sus maneras de narrarlas, con énfasis en las habilidades y destrezas cognitivas y sociales puestas en juego para la búsqueda de trabajo; de esta forma, se atiende tanto al aspecto psicológico como al relacional para favorecer la comprensión del fenómeno de una forma holística (Blustein, 1999).

De acuerdo con los resultados discutidos previamente, se observa que los profesionales toman conciencia de la autoeficacia cuando se incorporan a un puesto de trabajo, y en este proceso de incorporación llevan a cabo ajustes de acuerdo con las demandas laborales que se les van presentando. Se identifica también que las experiencias de trabajo previas al egreso brindan a los nuevos profesionales la posibilidad de incorporarse con mayor facilidad al mercado laboral, situación en la cual juega un papel importante el reconocimiento y valoración de la red de apoyo que surge a través de un amplio capital social. Los conocimientos adquiridos durante su formación son vitales pero insuficientes para incorporarse prontamente al mercado laboral; son estas redes las que proveen información y posibilitan el acceso a un puesto de trabajo.

Las expectativas creadas por los universitarios antes del egreso pueden no corresponder a la realidad que enfrentan; no obstante, aquellos que tienen un nivel de autoeficacia elevado logran generar estrategias cognitivas que les permiten sobreponerse a los momentos adversos; mientras que la baja percepción de autoeficacia constituye un impedimento que retrasa la incorporación al mundo laboral, generando un estado de desesperanza.

Así mismo, se encontró una continua referencia a las condiciones precarias de trabajo: los primeros trabajos se

obtienen a través de contactos y referencias de colegas, pero una vez completado el proceso de incorporación el primer trabajo es considerado como preparatorio, un trabajo temporal en el que se carece de condiciones laborales aceptables, del cual hay que migrar a uno que ofrezca mejores condiciones laborales, pero también que se ajuste mejor a las competencias positivamente percibidas.

Además de la preparación académica brindada por parte de las universidades, el crear espacios de análisis donde los futuros egresados puedan elevar su percepción de autoeficacia, así como tener claridad de la red social que conforman, puede incrementar la probabilidad de que los egresados se integren al mercado laboral con mayor prontitud que quienes no han identificado su capital social. Las prácticas profesionales y el servicio social son escenarios que pueden preparar a los futuros egresados para escenarios laborales, pues les permite obtener mayores habilidades sociocognitivas que los preparen para desempeñarse en el mercado laboral actual.

Hay que insistir, finalmente, en que los mercados de trabajo han cambiado y sus características parecen no favorecer a quienes buscan empleo. Los contratos a tiempo fijo o por proyecto, la flexibilidad laboral, el trabajo a distancia, el empleo sin prestaciones sanitarias o de vivienda, ilustran la nueva forma en que se presenta el escenario laboral para los egresados universitarios. Las responsabilidades no pueden ser repartidas de forma banal; las universidades centran su atención en la formación de la más alta calidad posible, pero los egresados encuentran un mercado de trabajo complejo y con cada vez mayor competencia. Acaso lo que las instituciones de educación superior tendrán como tarea sea observar detenidamente

esos cambios del mercado laboral, para ajustar de la mejor forma posible sus planes de formación.

Estas conclusiones abren nuevos ejes de investigación, como el de comprender el papel de la mediación tecnológica en el establecimiento de las redes de apoyo de los jóvenes, tomando como referente la población de los jóvenes con experiencias universitarias a la distancia o de teletrabajo desde el 2020, y otros que ya se están explorando en proyectos activos, como la transición de la autoeficacia escolar a la laboral o las habilidades sociocognitivas de personas en situación de calle.

Referencias

Akkermans, J., Nykänen, M., y Vuori, J. (2015). Practice makes perfect? Antecedents and consequences of an adaptive school-to-work transition. En J. Vuori, R. Blonk y R. Price (eds.), *Sustainable working lives: aligning perspectives on health, safety and well-being*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9798-6_5

Alleki, N. (2013). Skills management system for better school-to-work transitions in Africa. En S. Majhanovich & M. A. Geo-JaJa (eds.), *Economics, aid and education: The World Council of Comparative Education Societies*. Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-365-2_15

Andersson, B. A. (2021). Social capital and self-efficacy in the process of youth entry into the labour market: Evidence from a longitudinal study in Sweden. *Research in Social Stratification and Mobility*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100580>.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision*

Processes, 50(2), 248-287.

[https://doi.org/10.1016/07495978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/07495978(91)90022-L)

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52(1), 1-26.

<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

Berggren, C. (2011). Transition of higher education graduates to the labour market: Are employment procedures more meritocratic in the public sector? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(2), 91-100. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2011.550031>

Berzonsky, M. (2004). Identity processing style, self-construction, and personal epistemic assumptions: A social-cognitive perspective. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(4), 303-315.

<https://doi.org/10.1080/17405620444000120>

Blustein, D. L. (1999). A match made in heaven? Career development theories and the school-to-work transition. *The Career Quarterly*, 47(4), 348-352.

<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00743.x>

Caspi, A., Wright, B. R. E., Moffitt, T. E. y Silva, P. A. (1998). Early Failure in the Labor Market: Childhood and Adolescent Predictors of Unemployment in the Transition

to Adulthood. American Sociological Review, 63(3), 424-451. <https://doi.org/10.2307/2657557>

Climent, J. (2010). Reflexiones sobre la educación basada en competencias. Revista Complutense de Educación, 21(1), 91-106.
<https://doi.org/10.1080/17405620444000120><https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010120091>
[A](#)

Díaz Morales, J. y Sánchez-López, M. P. (2001). Relevancia de los estilos de personalidad y las metas personales en la predicción de la satisfacción vital. Anales de Psicología, 17(2), 151-158.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102091><https://revistas.um.es/analesps/issue/view/2241>

Fang, R. T. y Saks, A. (2022). A self-regulatory model of how future work selves change during job search and the school-to-work transition. Journal of Vocational Behavior, 138. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103783>

Feregrino Basurto, M. A. y Cadena Pedraza, Y. T. (2022). Familia y sentidos de cuidado en la configuración de trayectorias ocupacionales: el caso de profesionistas egresados de la UNAM, México. Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo, 6(14). <https://ojs.ceil-conicet.gov.ar/index.php/lat/article/view/1046>

Hirschi, A. (2010). The role of events in the school-to-work transition: The influence of demographic, personality and career development variables. Journal of Vocational Behavior, 77, 39-49.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.002>

Hitlin, S. y Kirkpatrick Johnson, M. (2015).

Reconceptualizing agency within the life course: The power of looking ahead. *American Journal of Sociology*, 120(5), 1429-1472.

<https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/681216>

Jallade, J. (1985). The transition from school to work revisited. *European Journal of Education*, 20(2), 173-199.

<https://doi.org/10.2307/1502947>

Knoke, D. (1999). Organizational networks and corporate social capital. En R. Leenders y S. Gabbay (eds.), *Corporate social capital and liability* (pp. 17-20). Kluwer.

https://doi.org/10.1007/978-1-4615-5027-3_2

Koen, J., Klehe, U. y Van Vianen, A. (2012). Training career adaptability to facilitate school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 395-408.

<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.10.003>

Koivisto, P., Vuori, J. y Vinokur, A. D. (2010). Transition to work: effects of preparedness and goal construction on employment and depressive symptoms. *Journal of Research on Adolescence*, 20(4), 869-892.

<https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00667.x>

Komarraju, M. y Dial, C. (2014). Academic identity, self-efficacy, and self-esteem predict self-determined motivation and goals. *Learning and Individual Differences*, 32, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.02.004>

Komarraju, M. y Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual*

Differences, 25, 67-72.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>

Lent, R., Brown, S. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.

<https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>

Lent, R., Hackett, G. y Brown, S. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 297-311.

<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00739.x>

Lent, R. y Worthington, R. (1999). Applying career development theories to the school-to-work transition process. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 291-296. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00738.x>

Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. En R. Dubos (ed.), *Social capital: Theory and research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315129457>

Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. Cambridge University Press.

Lindberg, M. (2008). Higher education-to-work transitions in the knowledge society: the initial transition and positional competition point of view. *Higher Education in Europe*, 33(4), 375-385.

<https://doi.org/10.1080/03797720802522577>

Ng-Knight, T. y Schoon, I. (2017). Can locus of control compensate for socioeconomic adversity in the transition from school to work? *Journal Youth Adolescence*, 46, 2114-2128.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-017-0720-6>

Nießen, D., Wicht, A., Schoon, I. y Lechner, C. M. (2022). “You can’t always get what you want”: Prevalence, magnitude, and predictors of the aspiration–attainment gap after the school-to-work transition. *Contemporary Educational Psychology*, 71.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102091>

Nurmi, J. E. y Salmela-Aro, K. (2002). Goal construction, reconstruction and depressive symptoms in a life span context: The transition from school to work. *Journal of Personality*, 70(3), 385-420. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.05009>

Nurmi, J. E., Salmela-Aro, K. y Koivisto, P. (2002). Goal importance and related achievement beliefs and emotions during the transition from vocational school to work: Antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 241-261.

<https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1866>

Okolie, U. (2022). Work placement learning and students’ readiness for school-to-work transition: Do perceived employability and faculty supervisor support matter? *Journal of Vocational Behavior*, 139.

<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103805>

Packard, B. W., Leach, M., Ruiz, Y., Nelson, C. y DiCocco, H. (2012). School-to-work transition of career and technical education graduates. *The Career Development Quarterly*, 60(2), 134-144. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2012.00011.x>

Parola, A., Marcionetti, J., Sica, L. S. y Donsì, L. (2022). The effects of a non-adaptive school-to-work transition on transition to adulthood, time perspective and internalizing and externalizing problems. *Current Psychology*, 42. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03605-x>

Pinquart, M., Juang, L. y Silbereisen, R. (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: a longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 329-346. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00031-3](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00031-3)

Rosenbaum, J., Kariya, T., Settersten, R. y Maier, T. (1990). Market and network theories of the transition from high school to work: Their application to industrialized societies. *Annual Review of Sociology*, 16, 263-299. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.16.080190.001403>

Ruvalcaba-Coyaso, J., Maza, O. y García, A. (2013). Inserción, estancia y separación: resultados de la trayectoria laboral de un grupo de profesionistas. *Uaricha, Revista de Psicología*, 10(21), 78-96. <http://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/112>

Salas-Velasco, M. (2007). The transition from higher education to employment in Europe: the analysis of the time to obtain the first job. *Higher Education*, 54, 333-360. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9000-1>

Savickas, M. (1999). The transition from school to work: A developmental perspective. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 326-336. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00741.x>

Staff, J. y Mortimer, J. T. (2008). Social class background and the school-to-work transition. *New Directions for*

Child and Adolescent Development, 119, 55-69.

<https://doi.org/10.1002/cd.209>

Teichler, U. (2004). The changing debate on internationalization of higher education. Higher Education, 48, 5-26.

<https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000033771.69078.41>

Tilbury, C., Creed, P., Buys, N. y Crawford, M. (2011). The school to work transition for young people in state care: Perspectives from young people, carers and professionals. Child and Family Social Work, 16(3), 345-352. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2010.00749.x>