

Competencias Transversales para la Inserción Sociolaboral de los Universitarios

Transversal Skills for University Students Entering the Workforce

Pilar Martínez-Clares * y Cristina González-Lorente

Universidad de Murcia, España

DESCRIPTORES:

Competencias
Educación superior
Formación
Orientación profesional
Transición a la vida activa

RESUMEN:

La presente investigación dirige el foco de análisis hacia el desajuste que se produce en las aulas universitarias a la hora de desarrollar las competencias transversales y la relevancia que el alumnado le confiere para su futura inserción socio-laboral. A partir de una investigación cuantitativa y una metodología tipo encuesta, participan 1610 universitarios de último curso de Grado distribuidos en cinco universidades diferentes (con representación en 3 países, España, Italia y EE.UU.) con la cumplimentación del Cuestionario de Orientación e Inserción Laboral (COIL). Los principales resultados muestran una relevancia superior al desarrollo de dichas competencias durante su formación universitaria, siendo la iniciativa del alumnado (innovación, liderazgo o emprendimiento) donde se haya un mayor déficit competencial, mientras que el trabajo en equipo o la responsabilidad y perseverancia son las competencias donde la diferencia entre el desarrollo y la relevancia son más escasas. También existen diferencias según la universidad, el género o la realización de prácticas extracurriculares; unos resultados que permiten concluir la necesidad de ampliar el debate sobre la formación en competencias transversales en la educación superior, así como sobre el papel que debe desempeñar la orientación profesional para acompañar en el proceso de inserción laboral de los futuros egresados.

KEYWORDS:

Competences
Higher education
Training
Career guidance
Transition to work

ABSTRACT:

This research focus on the analysis of the soft skill mismatch that occurs between its development during the university training and the relevance that students give to this type of competences for entering the workforce. Based on quantitative research with a survey as a methodology type, 1,610 final year undergraduates from five universities in three countries (Spain, Italy and USA) have participated. They have completed the Questionnaire About Career Guidance and Entering the Workforce (COIL, in Spanish). The main results show levels of relevance given to these skills higher than the work developed during their university training. The competences related to the initiative of the students (innovation, leadership, or entrepreneurship) show a higher skill deficit, while teamwork or responsibility and perseverance are the competences where the difference between development and relevance are scarcer. These results also show statistical differences when the competencies are analyzed according to the university, the gender of the students, or whether they have carried out extracurricular internships. In conclusion, the debate on the aims and objectives of training in transversal skills in higher education must be amplified as well as the role that career guidance should play to accompany the process of entering future graduates.

CÓMO CITAR:

Martínez-Clares, P. y González-Lorente, C. (2025). Competencias transversales para la inserción sociolaboral de los universitarios. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(3).
<https://doi.org/10.15366/reice2025.23.3.003>

1. Introducción

Las competencias transversales, entendidas como aquellas necesarias para el devenir de una vida en continuo cambio, se consideran imprescindibles para un desarrollo adecuado en los diferentes contextos vitales (CEDEFOP, 2018); más aún en momentos de incertidumbre e inestabilidad como los que nos acompañan en el siglo XXI (Organización Internacional del Trabajo, 2020). Estas competencias son conocidas con diferentes acepciones, competencias blandas (Andrews y Higson, 2010), genéricas (Pitan, 2017), transversales (García-Álvarez et al., 2022; Marín-Zapata et al., 2022) o claves (Brammar, 2023), no existiendo un consenso claro sobre su definición. En el ámbito internacional, la UNESCO (2013) las define como aquellas que no se relacionan de forma específica con un trabajo, tarea, disciplina académica o área de conocimiento y pueden usarse en una amplia variedad de contextos y ámbitos.

A pesar de no relacionarse estrictamente con una actividad laboral en concreto, las competencias transversales ofrecen beneficios complementarios al desempeño de esa actividad o profesión y, como valor añadido, guardan relación con la empleabilidad y el proceso de inserción a la vida activa. Investigaciones previas demuestran que aquellas competencias de corte transversal se relacionan directamente con mejores oportunidades de empleo (Succi y Canovi, 2020; Vergara-Torres et al., 2022) mientras que otros autores como Riera et al. (2022) las consideran una llave clave para acceder al mundo del trabajo.

En esta línea, las instituciones de educación superior duplican sus esfuerzos para potenciar la empleabilidad de los egresados a través de una formación de calidad basada en competencias. Ejemplos de estas iniciativas aparecen en la nueva Estrategia España 2050 publicada por el Gobierno de España (2021) o, fuera de nuestras fronteras, en la UK Open University, entre otras muchas. En este último caso, el alumnado puede crear su propio plan de estudios y evaluar su impacto a través de un marco de empleabilidad con un enfoque multidisciplinar por módulos compuesto por diferentes competencias transversales (Cooke y Meade, 2020).

Más allá de estas acciones, el informe realizado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del gobierno de España (2016) refleja ciertos desequilibrios en la adquisición de competencias interpersonales mientras que otros trabajos de investigación centrados en la perspectiva del alumnado (Pineda-Herrero et al., 2018; Riera et al., 2022; Succi y Canovi, 2020) destacan un déficit en formación por competencias para el mundo laboral, entre las que se incluyen aquellas de carácter transversal. Por ramas del conocimiento, investigaciones como las realizadas por Holguín y colaboradores (2018) o Neri Torres y Hernández Herrera (2019) señalan el escaso desarrollo de este tipo de competencias desde la perspectiva de los estudiantes de ingeniería.

Por el contrario, otros estudios destacan que las titulaciones relacionadas con las Ciencias Sociales, Artes y Humanidades desarrollan más las competencias generales o transversales frente a otras de naturaleza más técnica (Somers et al., 2018). Asimismo, el género es otra de las variables que se consideran relevantes en los análisis realizados en el ámbito de la educación superior, encontrándose diferencias significativas en relación con esta variable (Cronin et al., 2021; Huikku et al., 2022; Vergara-Torres et al., 2022).

Estas valoraciones cambian cuando se les pregunta a los diferentes agentes implicados (estudiantes, empleadores, egresados o profesores) sobre la relevancia que tienen dichas competencias para la incorporación al mercado laboral en los años venideros.

Una investigación desarrollada en diferentes universidades portuguesas con una muestra de recién graduados y empleadores que sitúan la relevancia de un conjunto de competencias transversales para la inserción laboral (análisis y resolución de problemas, creatividad e innovación, adaptación y flexibilidad y planificación y organización) por encima de otras de carácter específico y técnico (Vieira et al., 2017). Unos resultados que hacen pensar que la relevancia de estas competencias aún se hace más evidente cuando los jóvenes universitarios ya han iniciado su andadura en el mercado laboral y han tenido sus primeras experiencias profesionales. Por ello, las prácticas realizadas en el contexto laboral más allá de las incluidas como una asignatura más de los planes de estudio (como las extracurriculares o los voluntariados) podrían influir en la percepción y relevancia que el alumnado concede a este tipo de competencias.

A pesar de la escasa evidencia científica sobre el impacto que puede tener realizar prácticas extracurriculares en el proceso de inserción laboral de los universitarios, sí se encuentran en el contexto internacional algunos estudios que exponen la relación positiva y directa de este tipo de prácticas con las competencias para la empleabilidad. Este es el caso de un estudio realizado en una universidad australiana (Jackson y Bridgstock, 2021) donde el alumnado que realiza prácticas extracurriculares obtiene mejores calificaciones en sus respectivas titulaciones y valora de forma más positiva el desarrollo de competencias enfocadas a la empleabilidad. Otros estudios centrados en el Reino Unido (Barton et al., 2019; Irwin et al., 2021) analizan la duración y el tipo de experiencia laboral previa adquirida por el alumnado (entre las que se encuentran las prácticas extracurriculares) como vía para favorecer la inserción de los futuros egresados e incrementar el dominio de sus competencias.

En relación con lo anterior, la evidencia científica muestra que el desarrollo de estas competencias está ligado a la puesta en práctica o la acción, surgiendo diferentes preguntas de investigación: ¿cuán de importante resulta este tipo de prácticas para mejorar las competencias transversales claves en el proceso de inserción laboral desde la perspectiva del alumnado? Ante esta realidad, el presente trabajo tiene como finalidad aunar en un solo estudio la evaluación de un posible déficit competencial que surge de la diferencia entre desarrollo y relevancia para integrar ambas variables, en una tercera dimensión latente que puede dar pistas sobre cuáles son las competencias transversales con mayor margen de aprendizaje y/o mejora en la formación de los futuros egresados universitarios, comprobando también la influencia que pueden tener en su valoración otras variables independientes. Para ello, se concretan los siguientes objetivos:

- Analizar el desarrollo de competencias transversales en las aulas universitarias, la relevancia que le confiere el alumnado a cada una para afrontar el proceso de inserción laboral y el diferencial que se establece entre ambas como espectro de mejora.
- Contrastar el modelo de competencias y sus dimensiones en función de variables independientes como el sexo de los estudiantes, su universidad de origen o la realización de prácticas extracurriculares.

2. Métodos

Se desarrolla una investigación cuantitativa desde un diseño no experimental, descriptivo y transversal con una metodología tipo encuesta.

Muestra

Participan 1610 universitarios de último curso de Grado distribuidos en cinco universidades distintas (Cuadro 1) y comprendidas en tres países: España (UM, UGR y UDC), Italia (UPD) y Estados Unidos de América (UNH). Todas ellas son instituciones de financiación pública, con la excepción de UNH, dado el mayor predominio de universidades privadas existentes en EE.UU. Además, esta última universidad también cuenta con un número inferior de estudiantes en enseñanzas oficiales con respecto al resto de universidades europeas analizadas. Esta recopilación ha sido posible gracias a un muestreo aleatorio por conglomerados en aquellas instituciones en las que el grupo de investigación ha tenido acceso directo.

Cuadro 1

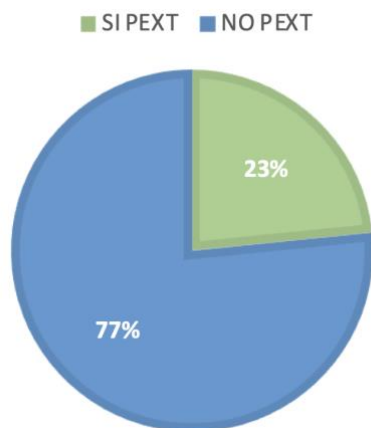
Distribución de los participantes por universidad y sexo

	UM (España)	UGR (España)	UDC (España)	UPD (Italia)	UNH (EE.UU.)	Total
Mujer	498	192	167	213	112	1182 (73,3%)
Hombre	146	83	27	69	103	428 (26,7%)
<i>Total</i>	<i>644</i> <i>(40,0%)</i>	<i>275</i> <i>(17,0%)</i>	<i>196</i> <i>(12,2%)</i>	<i>282</i> <i>(17,5%)</i>	<i>215</i> <i>(13,3%)</i>	<i>1610 (100%)</i>

La distribución por sexo de los participantes también puede apreciarse en el Cuadro 1, donde destaca el predominio de las mujeres entre el alumnado encuestado con un 73,3 %. Entre todos ellos, el 76,6 % de los participantes no ha realizado prácticas extracurriculares, en un claro predominio sobre quienes sí han realizado algún tipo de estas prácticas más allá de las propuestas en sus respectivos planes de estudios (Figura 1).

Figura 1

Distribución de la muestra según su participación en prácticas extracurriculares. Porcentajes.



El número de participantes se considera representativo con un nivel de confianza del 97,00 % y los datos que se pretenden medir se encuentran en el intervalo ± 3 respecto a los datos que se observan en el cuestionario aplicado. Por último, cabe señalar que la edad media de los participantes se sitúa en 22,57 años (DT= 3,862).

Instrumento

La recogida de información de este trabajo se realiza a partir del Cuestionario de Orientación e Inserción Laboral (COIL) diseñado y validado previamente por el

equipo de trabajo en publicaciones anteriores (Martínez-Clares y González-Lorente, 2018, 2019). Para el presente estudio se recogen los datos relativos a la escala de competencias para la inserción laboral incluida en el COIL, en la cual se pide a los estudiantes que valoren de 1 a 5 (siendo 5 el valor más alto de la escala tipo Likert) dos dimensiones de un mismo conjunto de competencias transversales propuestas: por un lado, el grado de desarrollo a lo largo de la carrera universitaria y, por otro, la relevancia que le confieren para su proceso de inserción laboral. Además, se amplía esta información con una nueva variable latente a la que llamamos Diferencial y que se obtiene tras aplicar la siguiente fórmula: Diferencial (Dif.) = Desarrollo (D) – Relevancia (R).

La fiabilidad de esta escala es alta, con unos valores satisfactorios del estadístico de Alfa de Cronbach (α), tanto en la dimensión de desarrollo ($\alpha = ,894$) como en la de relevancia ($\alpha = ,920$). Además, la validación de constructo realizada a través de un modelo de ecuaciones estructurales permite confirmar el modelo factorial propuesto, con unos índices de bondad de ajuste elevados próximos a la unidad (Desarrollo: CFI = ,920; IFI = ,921; NFI = ,889 / Relevancia: CFI = ,920; IFI = ,921; NFI = ,889) y un índice de parsimonia adecuado (Desarrollo RMSEA = ,057 / Relevancia RMSEA = ,057). Tras este proceso de validación, la escala de competencias que se analiza en este estudio queda estructurada en dos grandes constructos de competencias, personales e interpersonales, con tres y dos unidades respectivamente y un total de 19 elementos de competencia o ítems (Cuadro 2).

Cuadro 2

Clasificación de las competencias transversales para la inserción sociolaboral utilizadas en el estudio

Competencia	Unidades de competencia	Elementos de competencia
Competencias interpersonales	Adaptación a los cambios	C10. Flexibilidad y orientación al cambio
		C6. Toma de decisiones
		C11. Motivación por el logro
		C3. Organización y planificación
	Aprendizaje continuo	C9. Capacidad de aprendizaje y adaptación
		C5. Responsabilidad y perseverancia
		C2. Análisis, síntesis y crítica
	Compromiso ético-social	C8. Trabajo en equipo
		C12. Compromiso con la organización
		C7. Orientación a las personas
Competencias personales	Identidad personal	C15. Búsqueda de la excelencia
		C19. Capacidad de resiliencia y tolerancia a la frustración
		C13. Capacidad para trabajar bajo presión
		C4. Habilidades de comunicación
		C1. Conciencia de uno mismo
	Iniciativa	C16. Innovación
		C17. Emprendimiento
		C18. Liderazgo
		C14. Resolución de conflictos y técnicas de negociación

Procedimiento

El proceso de investigación seguido comienza con la revisión bibliográfica, la delimitación de los objetivos y el método para realizar, posteriormente, el diseño y validación del instrumento de recogida de información descrito (Martínez-Clares y González-Lorente, 2018). A continuación, el equipo de trabajo se traslada a las diferentes universidades que forman parte del estudio y el alumnado cumplimenta el cuestionario en el aula durante el horario lectivo con un consentimiento informado previo que garantiza la libre participación y el uso confidencial de los datos recabados. Esta información se introduce en una base de datos elaborada en el software SPSS v27 para el análisis estadístico de las variables cuantitativas. En un primer momento, se comprueba la no normalidad en la distribución de la muestra con el test de bondad de ajuste (prueba de Kolmogorov-Smirnov – $p = ,000$) y se detectan los valores atípicos, los cuales se reemplazan a través del procedimiento de media de puntos adyacentes. De esta forma se confirma el correcto comportamiento de los datos y se realiza el análisis con la estadística descriptiva e inferencial. En este último caso, se recurre a las pruebas no paramétricas de Friedman, U de Mann Whitney y Kruskal Wallis, con un índice de $p \leq ,05$. como valor de referencia.

3. Resultados

Los estadísticos descriptivos de las dos dimensiones observables (desarrollo y relevancia) junto con la tercera dimensión latente, inferida tras calcular la diferencia entre ambas dimensiones se recogen en el Cuadro 3.

En el Cuadro 3 puede apreciarse una tendencia predominante del valor 4 e incluso superior en la valoración de la relevancia de cada elemento de competencia, como sucede en el caso de las habilidades de comunicación ($\bar{X} = 4,59$; $DT = 0,648$), la responsabilidad y perseverancia ($\bar{X} = 4,55$; $DT = 0,647$) o la capacidad de aprendizaje y adaptación ($\bar{X} = 4,54$; $DT = 0,636$). Estas dos últimas competencias también son las más desarrolladas durante la carrera universitaria, junto con la C8 correspondiente al trabajo en equipo ($\bar{X} = 3,95$; $DT = 0,724$), aunque en ninguno de estos casos llega a alcanzar el valor 4. De hecho, el desarrollo de las competencias se sitúa, de media, en torno al valor 3, llamando la atención las valoraciones dadas a la Iniciativa (C16, C17, C18 y C14) como unidad de competencia evaluada.

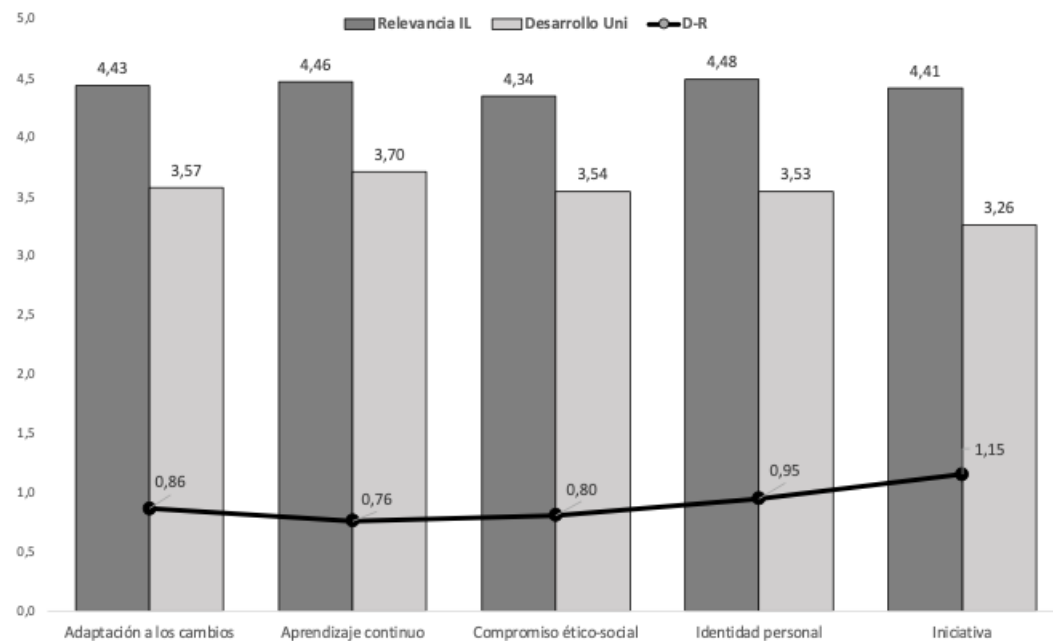
Este hecho hace que la Iniciativa sea la unidad de competencia con una diferencia mayor entre su relevancia y desarrollo y, por tanto, donde se aprecia un déficit competencial más acuciado (Figura 2). En esta línea se mantiene la segunda unidad que integra las competencias personales establecidas en el modelo propuesto, donde el diferencial obtenido en identidad personal se queda próximo a 1 ($D-U = -0,95$). Esta tendencia se mantiene constante para el resto de las unidades que integran la competencia interpersonal del modelo, esto es, adaptación a los cambios, aprendizaje continuo y compromiso ético-social.

Cuadro 3***Estudio descriptivo de las competencias transversales. Media y desviación típica***

Competencia	Unidades competencia.	Elementos de competencia	D	R	D-R
Competencias interpersonales	Adaptación a los cambios	C10. Flexibilidad y orientación al cambio	3,5 (0,917)	4,38 (0,696)	-0,88
		C6. Toma de decisiones	3,58 (0,909)	4,46 (0,677)	-0,88
		C11. Motivación por el logro	3,49 (1,047)	4,38 (0,734)	-0,89
		C3. Organización y planificación	3,7 (0,898)	4,49 (0,663)	-0,79
	Aprendizaje continuo	C9. Capacidad de aprendizaje y adaptación	3,74 (0,888)	4,54 (0,636)	-0,80
		C5. Responsabilidad y perseverancia	3,83 (0,926)	4,55 (0,647)	-0,72
		C2. Análisis, síntesis y crítica	3,53 (0,835)	4,28 (0,766)	-0,75
	Compromiso ético-social	C8. Trabajo en equipo	3,95 (0,972)	4,50 (0,724)	-0,55
		C12. Compromiso con la organización	3,34 (0,983)	4,23 (0,783)	-0,89
		C7. Orientación a las personas	3,32 (0,994)	4,29 (0,786)	-0,97
Competencias personales	Identidad personal	C15. Búsqueda de la excelencia	3,46 (0,980)	4,46 (0,712)	-1,00
		C19. Capacidad de resiliencia y tolerancia a la frustración	3,33 (1,086)	4,52 (0,666)	-1,19
		C13. Capacidad para trabajar bajo presión	3,53 (1,127)	4,44 (0,740)	-0,91
		C4. Habilidades de comunicación	3,71 (0,924)	4,59 (0,648)	-0,88
		C1. Conciencia de uno mismo	3,64 (0,865)	4,39 (0,730)	-0,75
	Iniciativa	C16. Innovación	3,32 (0,981)	4,43 (0,690)	-1,11
		C17. Emprendimiento	3,12 (1,039)	4,27 (0,815)	-1,15
		C18. Liderazgo	3,22 (1,056)	4,41 (0,788)	-1,19
		C14. Resolución de conflictos y técnicas de negociación	3,36 (1,01)	4,51 (0,703)	-1,15

Figura 2

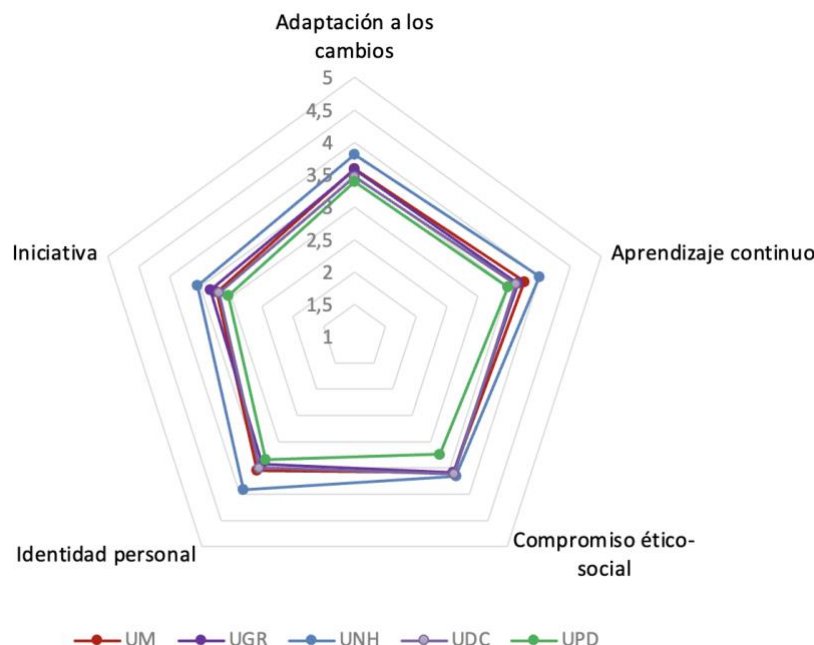
Desarrollo y relevancia de las competencias para la inserción laboral clasificadas por unidades



Al analizar los datos anteriores en función de la universidad en la que los participantes desarrollan su formación inicial, la Figura 3 refleja los resultados clasificados según los cinco constructos en los que se configura el modelo de competencias propuesto.

Figura 3

Desarrollo por unidades de competencia en función de la universidad de origen



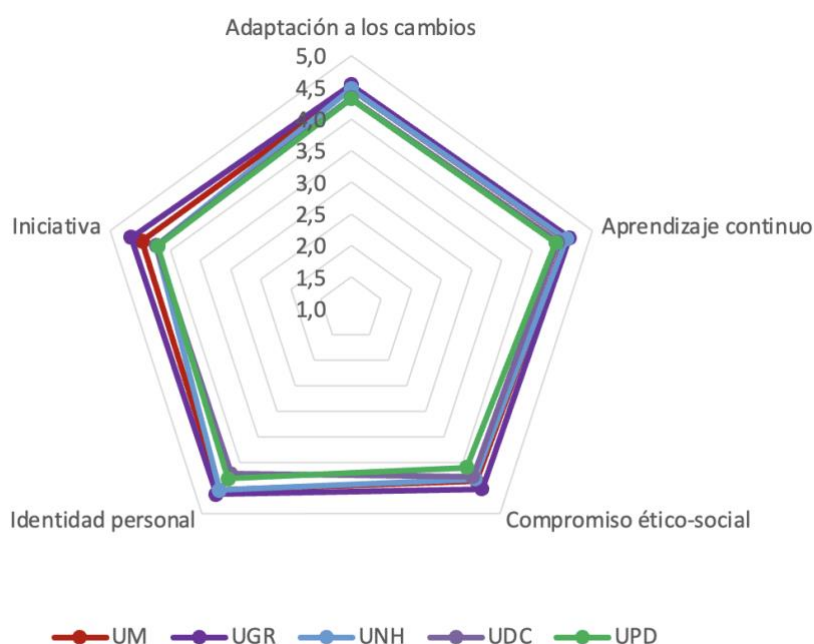
El aprendizaje continuo destaca entre los estudiantes estadounidenses (UNH) como la unidad de competencia con mayor desarrollo ($\bar{X}= 4,05$; $DT= 0,74$) aproximándose mucho la identidad personal ($\bar{X}= 3,91$; $DT= 0,67$). Mientras, para el resto de las universidades, los valores medios mantienen la tendencia general analizada anteriormente en la que el desarrollo de estas competencias transversales se sitúa en

valores cercanos al 3 de la escala Likert. Además, si bien estos valores se encuentran muy cercanos entre las tres universidades españolas (UM, UGR y UDC) cabe destacar el menor desarrollo que se produce de forma generalizada en la universidad italiana. Las diferencias son estadísticamente significativas en todos los casos, con independencia de la universidad en la que nos situemos, con un valor de $p \leq ,001$ tras aplicar la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis.

Lo mismo sucede si se analiza la relevancia que el alumnado le confiere a estas competencias en relación con la universidad de origen. De nuevo se halla una diferencia significativa en todas las unidades y elementos de competencia analizados tras aplicar la misma prueba no paramétrica (Kruskal Wallis) para muestras independientes. En este caso los valores medios se sitúan más próximos entre sí (Figura 4).

Figura 4

Relevancia por unidades de competencia en función de la universidad



Asimismo, destacan las puntuaciones medias más elevadas en el caso de los estudiantes de la UM y la UGR donde las competencias personales como la iniciativa y la identidad personal se consideran más relevantes que para el resto del alumnado; paradójicamente, son precisamente los participantes de estas dos universidades españolas quienes valoran este tipo de competencias como las menos desarrolladas durante su formación inicial. Estas discrepancias se reflejan también en el análisis del diferencial en función de la universidad (Cuadro 4). Como sucede para la muestra total de participantes, los datos siempre son negativos en cualquier de las submuestras utilizadas.

Cuadro 4***Análisis del diferencial Desarrollo – Relevancia según la universidad de los participantes***

Unidades de competencia interpersonales	Elementos de competencia	UM	UGR	UNH	UDC	UPD
Adaptación a los cambios	C10. Flexibilidad y orientación al cambio	-0,87	-1,01	-0,64	-0,91	-0,97
	C6. Toma de decisiones	-0,84	-0,95	-0,73	-0,82	-1,06
	C11. Motivación por el logro	-0,95	-1,00	-0,67	-0,97	-0,79
	C3. Organización y planificación	-0,73	-0,90	-0,63	-0,76	-0,92
Aprendizaje continuo	C9. Capacidad de aprendizaje y adaptación	-0,80	-0,91	-0,57	-0,90	-0,81
	C5. Responsabilidad y perseverancia	-0,71	-0,88	-0,55	-0,58	-0,86
	C2. Análisis, síntesis y crítica	-0,73	-1,02	-0,44	-0,76	-0,77
Compromiso ético-social	C8. Trabajo en equipo	-0,37	-0,78	-0,61	-0,42	-0,76
	C12. Compromiso con la organización	-0,96	-1,03	-0,66	-0,64	-0,93
	C7. Orientación a las personas	-1,02	-0,98	-0,71	-0,93	-0,89
Unidades de competencia personales	Elementos de competencia	UMU	UGR	UNH	UDC	UPD
Identidad personal	C15. Búsqueda de la excelencia	-1,14	-1,30	-0,65	-0,60	-0,90
	C19. Capacidad de resiliencia y tolerancia a la frustración	-1,30	-1,33	-0,84	-1,14	-1,10
	C13. Capacidad para trabajar bajo presión	-0,87	-1,20	-0,67	-0,48	-1,18
	C4. Habilidades de comunicación	-0,88	-1,17	-0,60	-0,76	-0,86
	C1. Conciencia de uno mismo	-0,77	-0,94	-0,41	-0,67	-0,82
Iniciativa	C16. Innovación	-1,20	-1,20	-0,83	-1,23	-0,95
	C17. Emprendimiento	-1,19	-1,29	-0,80	-1,09	-1,23
	C18. Liderazgo	-1,36	-1,49	-0,69	-0,77	-1,19
	C14. Resolución de conflictos y técnicas de negociación	-1,23	-1,27	-0,71	-1,06	-1,23

Cabe mencionar que los estudiantes de la UGR muestran una discrepancia mayor con valores que superan en más ocasiones el valor -1 frente al resto de resultados, aunque le siguen muy de cerca UM y UPD, con valores próximos a la unidad (entre -0,80 y -0,90). En el lado opuesto, vuelve a destacar las puntuaciones dadas por los estudiantes de UNH donde, a tenor de los resultados, parece existir una menor diferencia entre el desarrollo de las competencias y la relevancia que le confieren para su inserción al mercado laboral. Igualmente, también destaca la competencia personal de trabajar bajo presión y no sólo en la universidad norteamericana sino, especialmente, en la UDC con un valor inferior a -0,50.

En el análisis por sexo de los participantes, las diferencias son más notorias y se detecta significatividad en todos los elementos de competencia, con la excepción de la Análisis, síntesis y crítica ($p = ,621$) e Innovación ($p = ,380$), ambas pertenecientes a las competencias personales. Para el resto de los ítems sí se alcanzan valores estadísticamente significativos ($p \leq ,05$) y en estos casos son siempre las alumnas participantes quienes valoran de forma más elevada la relevancia de las competencias propuestas para su inserción laboral frente a las puntuaciones dadas por sus homólogos masculinos (Cuadro 5).

Cuadro 5***Análisis de las dimensiones propuestas en función del sexo de los participantes. Media y desviación típica***

Unidades de competencia interpersonales	Elementos de competencia	Hombre			Mujer		
		D.	R.	D-R	D.	R	D-R
Adaptación a los cambios	C10. Flexibilidad y orientación al cambio	3,48 (0,807)	4,29 (0,919)	-0,81	3,50 (0,698)	4,41 (0,682)	-0,91
	C6. Toma de decisiones	3,51 (0,944)	4,38 (0,891)	-0,87	3,60 (0,706)	4,49 (0,657)	-0,89
	C11. Motivación por el logro	3,43 (1,039)	4,30 (1,047)	-0,87	3,51 (0,804)	4,41 (0,699)	-0,9
	C3. Organización y planificación	3,56 (0,917)	4,43 (0,882)	-0,87	3,76 (0,692)	4,51 (0,644)	-0,75
Aprendizaje continuo	C9. Capacidad de aprendizaje y adaptación	3,67 (0,886)	4,47 (0,887)	-0,80	3,77 (0,650)	4,56 (0,629)	-0,79
	C5. Responsabilidad y perseverancia	3,56 (0,943)	4,44 (0,900)	-0,88	3,92 (0,680)	4,6 (0,613)	-0,68
	C2. Análisis, síntesis y crítica	3,60 (0,839)	4,27 (0,828)	-0,67	3,50 (0,754)	4,29 (0,759)	-0,79
Compromiso ético-social	C8. Trabajo en equipo	3,81 (0,981)	4,39 (0,963)	-0,58	4,01 (0,780)	4,55 (0,688)	-0,54
	C12. Compromiso con la organización	3,31 (0,958)	4,16 (0,990)	-0,85	3,36 (0,801)	4,26 (0,770)	-0,9
	C7. Orientación a las personas	3,31 (0,971)	4,22 (1,000)	-0,91	3,33 (0,788)	4,32 (0,784)	-0,99
Unidades de competencia personales	Elementos de competencia	Hombre			Mujer		
		D.	R.	D.	R.	D.	R.
Identidad personal	C15. Búsqueda de la excelencia	3,38 (0,997)	4,35 (0,972)	-0,97	3,49 (0,752)	4,5 (0,693)	-1,01
	C19. Capacidad de resiliencia y tolerancia a la frustración	3,36 (1,078)	4,47 (1,085)	-1,11	3,32 (0,661)	4,54 (0,660)	-1,22
	C13. Capacidad para trabajar bajo presión	3,53 (1,098)	4,37 (1,137)	-0,84	3,53 (0,768)	4,46 (0,721)	-0,93
	C4. Habilidades de comunicación	3,70 (0,945)	4,53 (0,915)	-0,83	3,72 (0,647)	4,61 (0,648)	-0,89
	C1. Conciencia de uno mismo	3,62 (0,894)	4,33 (0,854)	-0,71	3,65 (0,759)	4,41 (0,711)	-0,76
Iniciativa	C16. Innovación	3,35 (1,014)	4,41 (0,968)	-1,06	3,31 (0,681)	4,44 (0,694)	-1,13
	C17. Emprendimiento	3,13 (1,065)	4,17 (1,029)	-1,04	3,12 (0,843)	4,31 (0,797)	-1,19
	C18. Liderazgo	3,25 (1,088)	4,34 (1,042)	-1,09	3,21 (0,792)	4,44 (0,779)	-1,23
	C14. Resolución de conflictos y técnicas de negociación	3,34 (1,023)	4,38 (1,001)	-1,04	3,37 (0,757)	4,56 (0,668)	-1,19

Por el contrario, si se analiza el desarrollo de estas competencias, las diferencias no son tan generalizadas e incluso existen casos en los que las valoraciones de los estudiantes son más elevadas que desde la perspectiva de las alumnas (Cuadro 5). Es de reseñar que el valor más alto en el desarrollo por parte de los hombres participantes es en el liderazgo ($\bar{X} = 3,25$; DT = 1,088), la capacidad de resiliencia y tolerancia a la frustración ($\bar{X} = 3,36$; DT = 1,078) o el análisis, síntesis y crítica ($\bar{X} = 3,60$; DT = 0,839). A pesar de estas excepciones, los valores de p son superiores a 0,05 en seis de las 19 unidades de competencia analizadas, tal y como se recoge de forma resumida en el Cuadro 6. En todas ellas, excepto en la C2, las mujeres consideran de media que se han desarrollado más este conjunto de competencias propuestas.

Cuadro 6

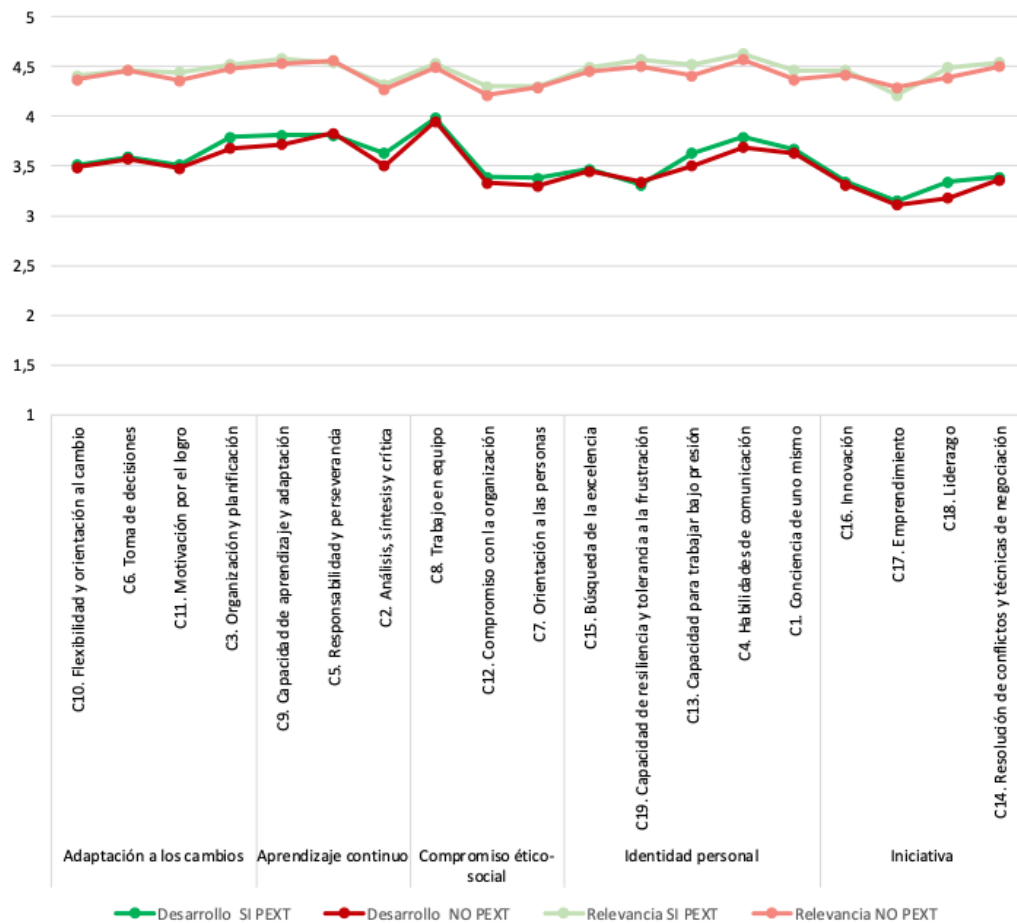
Desarrollo de las unidades de competencia con diferencias estadísticamente significativas en función del sexo de los participantes

		U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig.
Aprendizaje continuo	C9. Capacidad de aprendizaje y adaptación	236867,5	328673,5	-2,021	,043
	C5. Responsabilidad y perseverancia	197565,5	289371,5	-7,041	,000
	C2. Análisis, síntesis y crítica	237113,0	933903,0	-2,006	,045
Adaptación a los cambios	C3. Organización y planificación	222178,0	313984,0	-3,906	,000
Compromiso ético-social	C8. Trabajo en equipo	223305,0	315111,0	-3,720	,000
Identidad personal	C15. Búsqueda de la excelencia	236425,5	328231,5	-2,059	,040

Por último, se analizan las diferencias entre los estudiantes que han realizado prácticas extracurriculares y quienes no. En la Figura 5 se aprecian unas puntuaciones medias más elevadas en todos los casos para quienes sí han participado en algún tipo de prácticas más allá de las que se incluyen en los planes de estudio. Continúa predominando el trabajo en equipo (C8) y la responsabilidad y perseverancia (C5) como las unidades de competencia más desarrolladas y la diferencia entre las dos muestras es menor, mientras que todas aquellas relacionadas con la iniciativa obtienen unas valoraciones medias de desarrollo más bajas frente a las altas puntuaciones otorgadas en relación con su relevancia para la inserción.

Figura 5

Desarrollo y relevancia por unidades de competencia en función de la realización o no de prácticas extracurriculares (PEXT)



Es precisamente en la iniciativa y en sus elementos de competencia donde se detecta el mayor diferencial analizado como tercera dimensión latente según la variable de participación en prácticas extracurriculares (Cuadro 7). Este diferencial, es mayor en las competencias personales, no solo en la iniciativa, sino también con aquellas relacionadas con la identidad personal. En todos estos casos (con la excepción de la C1), la diferencia entre ambas dimensiones es superior a 0,80 e, incluso, llegan a superar la unidad en la mayoría de estas unidades de competencia.

Si centramos la atención en cuántas de estas diferencias son estadísticamente significativas, se obtiene un nivel de $p \leq ,05$ en ocho de las 19 unidades propuestas, repartidas tanto en las competencias interpersonales como personales (Cuadro 7). Si bien las puntuaciones medias son más elevadas en las dimensiones de desarrollo y la relevancia para quienes han realizado prácticas extracurriculares, la distancia que los separa con quienes no las han realizado son mayores y significativas para ambas dimensiones en el caso de la C13 ($p = ,009$ en desarrollo; $p = ,038$ en relevancia) y de la C15 ($p = ,011$ en desarrollo; $p = ,005$ en relevancia). Por su parte, las distancias más notables en el caso de la dimensión de desarrollo de competencias en el aula se hallan en C11, C12 y C1 (con valores de significatividad de 0,036, 0,020 y 0,015, respectivamente), mientras que destacan con $p \leq ,05$ las unidades relativas a C3, C2 y C4 en las diferencias según la relevancia dada a las mismas entre quienes participan o no en prácticas extracurriculares durante su formación universitaria.

Cuadro 7

Diferencial entre desarrollo y relevancia de las competencias y diferencias significativas en función de la realización de prácticas extracurriculares

		Diferencial		U Mann-Whitney (Z)	
				Sig.	
		Si PEXT	No PEXT	Desarrollo	Relevancia
Adaptación a los cambios	C10. Flexibilidad y orientación al cambio	-0,90	-0,88	984309,0 (-1,244) 0,213	990037,0 (-0,421) 0,673
	C6. Toma de decisiones	-0,87	-0,89	303251,0 (-0,060) 0,952	988598,5 (-0,615) 0,539
	C11. Motivación por el logro	-0,93	-0,88	978222,0 (-2,101) 0,036	987756,0 (-0,717) 0,473
	C3. Organización y planificación	-0,73	-0,80	982526,5 (-1,539) 0,124	978232,5 (-2,005) 0,045
Aprendizaje continuo	C9. Capacidad de aprendizaje y adaptación	-0,77	-0,81	984128,5 (-1,333) 0,182	981552,0 (-1,564) 0,118
	C5. Responsabilidad y perseverancia	-0,73	-0,73	301505,0 (-0,323) 0,747	301948,0 (-0,239) 0,818
	C2. Análisis, síntesis y crítica	-0,69	-0,77	982283,5 (-1,503) 0,133	975353,0 (-2,418) 0,016
Compromiso ético-social	C8. Trabajo en equipo	-0,55	-0,54	984235,0 (-1,315) 0,189	987473,0 (-0,573) 0,567
	C12. Compromiso con la organización	-0,91	-0,88	976148,0 (-2,332) 0,020	985758,5 (-0,985) 0,324
	C7. Orientación a las personas	-0,92	-0,99	992269,5 (-0,126) 0,900	983102,0 (-1,336) 0,182
Identidad personal	C15. Búsqueda de la excelencia	-1,02	-1,00	988096,5 (-0,732) 0,464	991847,0 (-0,178) 0,859
	C19. Capacidad de resiliencia y tolerancia a la frustración	-1,26	-1,16	981470,5 (-1,718) 0,086	300867,5 (-0,369) 0,712
	C13. Capacidad para trabajar bajo presión	-0,89	-0,91	974984,5 (-2,600) 0,009	977359,5 (-2,072) 0,038
	C4. Habilidades de comunicación	-0,84	-0,88	987533,0 (-0,862) 0,389	978404,0 (-1,972) 0,049
	C1. Conciencia de uno mismo	-0,79	-0,74	975890,0 (-2,433) 0,015	987485,0 (-0,773) 0,440
Iniciativa	C16. Innovación	-1,12	-1,11	986269,0 (-0,981) 0,326	988852,0 (-0,574) 0,566
	C17. Emprendimiento	-1,06	-1,18	294906,5 (-1,206) 0,228	987148,0 (0,797) 0,425
	C18. Liderazgo	-1,15	-1,21	975349,0 (-2,547) 0,011	972011,5 (-2,792) 0,005
	C14. Resolución de conflictos y técnicas de negociación	-1,15	-1,14	989788,5 (-0,498) 0,619	987911,0 (-0,698) 0,485

4. Discusión y conclusiones

Entre las principales conclusiones que pueden extraerse de este estudio destaca el amplio espectro de mejora en todas las unidades de competencia analizadas, siendo

todas ellas clave y transversales al proceso de inserción socio-laboral de los universitarios, con independencia de la titulación cursada y de la universidad de origen. Sin pretensión de generalizar estos datos más allá de los resultados obtenidos, la percepción de los estudiantes coincide con los datos presentados por el último informe del gobierno español en la Estrategia España 2050 (Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España, 2021) donde se pone de relieve, por un lado, la falta de desarrollo de competencias clave (también llamadas transversales) en comparación con la población adulta europea con formación universitaria y, por otro lado, la especial relevancia que adquieren cada vez más estas competencias para el desarrollo personal y profesional de los ciudadanos en la economía del conocimiento.

Pero este déficit competencial señalado en el presente trabajo no solo coincide con las señaladas por el gobierno español (Estrategia España 2050) o la Unión Europea (CEDEFOP, 2018), sino también con las aportaciones de los propios empleadores que en otros estudios manifiestan la necesidad de lograr una mejor correspondencia entre las competencias transversales adquiridas por los titulados universitarios y las requeridas por el mercado de trabajo (Pang et al., 2019; Pineda-Herrero et al., 2018; Succì y Canovi, 2020). En base a estos datos y a la triangulación desde la discusión de los mismos se hace latente la pertinencia y urgencia de redoblar los esfuerzos desde la práctica diaria de la Educación Superior para proponer nuevas metodologías capaces de atender las nuevas demandas competenciales junto con un sistema de orientación profesional integral y de calidad (Hernández Franco, 2019; Juárez y Brand, 2019) que acompañe al alumnado en la construcción e inicio de sus proyectos profesionales y vitales.

Asimismo, es interesante profundizar en los resultados obtenidos para extraer conclusiones más concretas, como sucede con las competencias interpersonales que han obtenido puntuaciones más elevadas, al igual que arrojan otros estudios centrados en la perspectiva del universitario (De Prada et al., 2022; Rodrigues de Souza et al., 2021). Por otro lado, competencias personales como la innovación, el liderazgo o el emprendimiento destacan por su relevancia para el proceso de inserción laboral como también se constata en otras investigaciones (Cunha et al., 2022; Guevara et al., 2022). Sin embargo, esta relevancia no viene acompañada en muchas ocasiones de un impulso real para desarrollarlas y aplicarlas a lo largo de la formación universitaria. Los datos obtenidos en esta línea coinciden con otros estudios que demuestran el desarrollo moderado de este tipo de competencias clave para acceder y mantener activa la empleabilidad de los egresados en el actual mercado laboral (Cuevas, 2018; Riera et al., 2022).

Resulta interesante matizar también estos datos en función de la universidad y la falta de aplicación de competencias transversales durante su formación universitaria, especialmente, entre los estudiantes de la UPD. Lo mismo sucede en el estudio realizado por Schleutker y colaboradores (2019) con una muestra de empleadores italianos que señalan el margen de mejora en el desarrollo de este tipo de competencias entre los egresados universitarios. Para afrontar esta tendencia, se presentan los proyectos Passport.Unito (Ricchiardi y Emanuel, 2018) o Futura Italia (Padua, 2020) con el objetivo de reducir el desajuste educativo en competencias transversales de las universidades de este país.

Por el contrario, entre los estudiantes de la única universidad estadounidense analizada las valoraciones medias alcanzadas son más elevadas y el diferencial entre ambas variables se reduce. Con todas las cautelas pertinentes a la hora de establecer conclusiones generalizadas en el sistema universitario estadounidense (dada la limitación de la muestra focalizada en una universidad) cabe destacar la coincidencia

de estos datos con investigaciones previas realizadas en este país (Abujbara y Worley, 2018; Deming, 2017) donde la perspectiva del alumnado y de los empleadores respecto al dominio de las competencias transversales son bastante positivas, incluidas aquellas como el liderazgo (Omilion-Hodges, 2022). Estos datos pueden ir acompañados, a su vez, de la mayor tradición de las universidades estadounidenses al fomentar e impulsar la iniciativa de los futuros egresados como competencia clave para su transición a la vida activa (Boettler et al., 2022) frente a los sistemas de educación superior europeos considerados en el estudio (Schleutker et al., 2019).

Es precisamente en esta iniciativa y en sus elementos de competencia donde se detecta el mayor diferencial si comparamos los datos en función de la realización de prácticas extracurriculares. En esta línea, el trabajo presentado por De Prada y colaboradores (2021) demuestra que realizar actividades extracurriculares en el ámbito universitario contribuye a una mejor adquisición de competencias transversales, especialmente el trabajo en equipo, al igual que sucede en los resultados de la presente investigación. Además, también destacan la relación con una mayor adquisición de liderazgo, entendida como una competencia esencial en la nueva formación del universitario, cada vez más influyentes e implicados en su proceso de inserción socio-laboral (Rodríguez Escanciano, 2022).

Respecto a las diferencias en el desarrollo de las competencias según el sexo de los participantes, el mayor desarrollo en competencias como la capacidad de organización, la perseverancia o el trabajo en equipo desde la perspectiva de las féminas coincide con otros trabajos que asocian, tradicionalmente, este tipo de competencias a las mujeres (Curşeu et al., 2018; Huikku et al., 2022). Si bien estos resultados pueden guardar relación con las experiencias sociales, familiares, culturales y educativas ligadas al género, se puede plantear hasta qué punto el desarrollo que manifiestan las alumnas se debe a una percepción subjetiva de su propio dominio vinculada al género. Cabría profundizar en estos datos a modo de prospectiva para analizar los posibles sesgos asociados al género femenino en competencias transversales como la mayor autoeficacia (Laguía et al., 2022), la relevancia que le dan las alumnas a las relaciones personales y a la autorrealización profesional (Pérez-Carbonell y Ramos, 2015) en el proceso inserción socio-laboral o el mayor dominio de competencias éticas y de compromiso social que manifiestan las estudiantes en contraposición con sus homólogos masculinos (Plaza-Angulo y López-Toro, 2024).

Entre las principales limitaciones del estudio cabe reseñar la perspectiva única de análisis centrada en la opinión del alumnado. Aunque son los protagonistas en el proceso de desarrollo y adquisición de competencias transversales, existen otros agentes clave (como los propios docentes, orientadores/as de los servicios de las universidades o los empleadores/as) que bien pueden contribuir a la comprensión de esta realidad en el proceso de inserción sociolaboral. La valoración y percepción de otros participantes implicados directa o indirectamente con dicho proceso podría enriquecerse a través de la triangulación instrumental con otras técnicas cualitativas de análisis como los grupos de discusión o las entrevistas en profundidad (Schlunegger et al., 2024) para superar otra de las limitaciones de este trabajo de investigación centrada en el cuestionario como único instrumento de recogida de información.

A pesar de las limitaciones indicadas, los hallazgos y las diferencias encontradas no solo entre las dimensiones analizadas sino, especialmente, entre los propios estudiantes, bien permite ampliar el debate sobre los fines y objetivos de la formación en competencias transversales en la educación superior: ¿cómo podría reducirse este déficit competencial en los egresados universitarios?, ¿debería recaer toda la responsabilidad sobre las instituciones de educación superior?, ¿qué papel desempeñan

y/o deben desempeñar en su desarrollo y adquisición las propias empresas?, ¿cuál debe ser la responsabilidad del alumnado para mejorar el dominio de estas competencias más allá de su formación universitaria y enfrentarse al mercado laboral?

Continuar con estos interrogantes abiertos como prospectiva de investigación abre nuevas oportunidades para comprender mejor un fenómeno tan complejo como la inserción laboral y hacerlo extensible a otras instituciones, organismos y agentes sociales. Para ello, se propone iniciar investigaciones cualitativas con grupos focales que permitan ahondar en las causas fundamentales de estas diferencias que aportan los diferentes agentes implicados, desde sus diversas posturas y opiniones, para poder enlazar todas ellas y situar a la orientación como proceso clave (OCDE, 2015) en la interrelación equilibrada entre la formación competencial, las necesidades del exigente mercado laboral y las motivaciones/preferencias de los estudiantes y futuros egresados universitarios.

Referencias

- AbuJbara, N.K. y Worley, J.A. (2018). Leading toward new horizons with soft skills. *On the Horizon*, 26(3), 247-259. <https://doi.org/10.1108/OTH-10-2017-0085>
- Andrews, J. y Higson, H. (2010). Graduate employability, 'soft skills' versus 'hard' business Knowledge: A European study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411-422. <https://doi.org/10.1080/03797720802522627>
- Barton, E., Bates, E.A. y O'Donovan, R. (2019). 'That extra sparkle': students' experiences of volunteering and the impact on satisfaction and employability in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43(4), 453-466. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1365827>
- Boettler, L. M., Goldfine, R. A., Leech, D. W. y Siegristet, G. R. (2022). Academic skills, community engaged, leadership, and global themed first-year seminars: Comparisons in student success. *Journal of College Student Retention Research Theory and Practice*, 24(1), 213-233. <https://doi.org/10.1177/1521025120912696>
- Brammar, L. (2023). A three lenses approach to employability: Transdisciplinary approaches to 'TNE students' careers education. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 13(6), 1204-1217. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-11-2022-0251>
- CEDEFOP. (2018). *Skills forecast: Trends and challenges to 2030*. Publications Office Cedefop. <https://doi.org/10.2801/626296>
- Cooke, H. y Meade, R. (2020). The open university's employability framework: Making sense of employability for multidisciplinary students. En S. Norton y R. Dairymple (Eds.), *Enhancing graduate employability: A case study compendium* (pp. 578-639). AdvanceHE.
- Cronin, L., Allen, J., Ellison, P., Marchant, D., Levy, A. y Harwood, C. (2021). Development and initial validation of the life skills abilityscale for higher education students. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1011-1024. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672641>
- Cuevas, J. (2018). Estudio del impacto de la competencia, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor en los alumnos universitarios. En F. J. García Castilla y M. J. Díaz Santiago (Coords.), *Investigación y prácticas sociológicas: escenarios para la transformación social* (pp. 113-127). Editoriales UNED.
- Cunha, J., Ferreira, C., Araújo, M. y Lopes, M. (2022). The mediating role of entrepreneurial intention between creativity and social innovation tendency. *Social Enterprise Journal*, 18(2), 383-405. <https://doi.org/10.1108/SEJ-04-2021-0022>

- Curşeu, P. L., Chappin, M. M. H. y Jansen, R. J. G. (2018). Gender diversity and motivation in collaborative learning groups: the mediating role of group discussion quality. *Social Psychology of Education*, 21(2), 289-302. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9419-5>
- Deming, D. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593-1640. <https://doi.org/10.1093/qje/qjx022>
- De Prada, E., Mareque, M. y Pino-Juste, M. (2022). Teamwork skills in higher education: Is university training contributing to their mastery?. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 35(5). <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00207-1>
- De Prada, E., Mareque, M. y Portela-Pino, I. (2021). The acquisition of teamwork skills in university students through extra-curricular activities. *Education + Training*, 63(2), 165-181. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2020-0185>
- García-Álvarez, J., Vázquez-Rodríguez, A., Quiroga-Carrillo, A. y Priegue Caamaño, D. (2022). Transversal Competencies for Employability in University Graduates: A Systematic Review from the Employers' Perspective. *Education Sciences*, 12(3), 1-37. <https://doi.org/10.3390/educsci12030204>
- Guevara, H. E., Ramos, J. A., Jamanca, N. C. y Gomero, J. M. (2022). Entrepreneurship and university education: a necessary relationship. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(98), 767-780. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.98.24>
- Hernández Franco, V. (2019). Preparar para la vida en tiempos de incertidumbre: Retos para la orientación profesional en el horizonte de la Agenda 2030. *Participación Educativa*, 6(9), 767-79.
- Holguín, M. G., Tavera, A. F. y López, M. B. (2018). Desarrollo de habilidades blandas y el uso del sistema de gestión del aprendizaje en la elaboración de proyectos prácticos en una asignatura introductoria de ingeniería telemática. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(29), 44-53.
- Huikku, J. Myllymäki, E. R. y Ojala, H. (2022). Gender differences in the first course in accounting: An achievement goal approach. *British Accounting Review*, 54(3), <https://doi.org/10.1016/j.bar.2022.101081>
- Irwin, A., Nordmann, E. y Simms, K. (2021). Stakeholder perception of student employability: Does the duration, type and location of work experience matter? *Higher Education*, 78(4), 761-781. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00369-5>
- Jackson, D. y Bridgstock, R. (2021). What actually works to enhance graduate employability? The relative value of curricular, co-curricular, and extra-curricular learning and paid work. *Higher Education*, 81(4), 723-739. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00570-x>
- Juárez, J. J. y Brandt, H. (2019). *Xcelence: Adaptación de un modelo de orientación académico-profesional internacional para su aplicación en España*. Fundación Bertlesmann.
- Laguía, A., Wach, D., García-Ael, C. y Moriano, J.A. (2022). Think entrepreneur-think male: The effect of reduced gender stereotype threat on women's entrepreneurial intention and opportunity motivation. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 28(4), 1001-1025. <https://doi.org/10.1108/IJEBr-04-2021-0312>
- Marín-Zapata, S., Roman-Calderon, J. P., Robledo-Ardila, C. y Jaramillo-Serna M. A. (2022). Soft skills, do we know what we are talking about? *Review of Managerial Science*, 16(5), 969-1000. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11846-021-00474-9>
- Martínez-Clares, P. y González-Lorente, C. (2018). Validez de contenido y consistencia interna de un cuestionario sobre el proceso de inserción socio-laboral desde la mirada del universitario. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 739-756. <https://doi.org/10.5209/RCED.53721>

- Martínez-Clares, P. y González-Lorente, C. (2019). Personal and interpersonal competencies of university students entering the workforce: Validation of a scale. *RELIEVE*, 25(1), art. 6. <http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13164>
- Neri Torres, J. C. y Hernández Herrera, C. A. (2019). Los jóvenes universitarios de ingeniería y su percepción sobre las competencias blandas. *Ride. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18). <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.449>
- OCDE. (2015). *OECD Skills Strategy Diagnostic Report Spain*. OECD Publishing.
- Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España. (2021). *España 2050: Fundamentos y propuestas para una estrategia nacional de largo plazo*. Ministerio de la Presidencia.
- Omilion-Hodges, L. M., Scott, E. S. y Johnson, C. M. (2022). Doubting the connection: Millennials' perceptions of the link between higher education and workplace readiness. *Management Research Review*, 45(5). <https://doi.org/10.1108/MRR-01-2021-0084>
- Organización Internacional de Trabajo. (2020). *Global employment trends for youth 2020: Technology and the future of jobs*. OIT.
- Padua, D. (2020). Storytelling and the 'educational mismatch'. building 21st century skills via experience learning. *Italian Journal of Sociology of Education*, 12(2), 175-199. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2020-2-8>
- Pang, E., Wong, M., Leung, C. H. y Coombes, J. (2019). Competencies for fresh graduates' success at work: Perspectives of employers. *Industry and Higher Education*, 33(1), 55-65. <https://doi.org/10.1177/0950422218792333>
- Pérez-Carbonell, A. y Ramos, G. (2015). Preferencias de los y las estudiantes universitarias sobre el empleo desde una perspectiva de género. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 721-739. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44804
- Pineda-Herrero, P., Ciraso-Cali, A. y Armijos-Yambay, M. (2018). Competencias para la empleabilidad de los titulados en pedagogía, psicología y psicopedagogía: Un estudio comparativo entre empleadores y titulados. *Revista Española de Pedagogía*, 76(270), 313-333. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-06>
- Pitan, O. S. (2017). Graduate employees' generic skills and training needs. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 7(3), 290-303. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-04-2017-0026>
- Plaza-Angulo, J. J. y López-Toro, A. A. (2024). The perception of transversal skills among students of business administration: Gender gap. Service-learning, gender and skills in higher education. *The international Journal of Management Education*, 22(2), 100970. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100970>
- Ricchiardi, P. y Emanuel, F. (2018). Soft skill assessment in higher education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 21-53. <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>
- Riera, C., Alcañiz, M., Chuliá, H. y Pujol-Jover, M. (2022). Graduats i competències: analitzant la bretxa entre universitat i empresa. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 14(1), 1-12. <https://doi.org/10.1344/RIDU2022.14.1>
- Rodrigues de Souza, R., Faiad, C. y Rueda, F. J. M. (2021). Construction and validity evidence of a socioemotional skills scale for university students. *Avaliação Psicológica*, 20(4), 445-454. <https://doi.org/10.15689/ap.2021.2004.22005.06>
- Rodríguez Escanciano, I. (2022). La universidad ante la empleabilidad consciente: nuevas posiciones, ritmos y desafíos. *Cuadernos de Pedagogía*, 529, 94-100.
- Schleutker, K., Caggiano, V., Coluzzi, F. y Poza Luján, J. L. (2019). Soft skills and European labour market: Interviews with Finnish and Italian managers. *Journal of Educational*,

Cultural and Psychological Studies, 19, 123-144. <https://doi.org/10.7358/ecps-2019-019-schl>

Schlunegger, M. C., Zumstein-Shaha, M. y Palm, R. (2024). Methodologic and data-analysis triangulation in case studies: A scoping review. *Western Journal of Nursing Research*, 46(8), 611-622. <https://doi.org/10.1177/01939459241263011>

Somers, M. A., Cabus, S. J. y Groot, W. (2018). Horizontal mismatch between employment and field of education: Evidence from a systematic literature review. *Journal of Economic Surveys*, 33(2), 567-603. <https://doi.org/10.1111/joes.12271>

Succi, C. y Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: Comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834-1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>

UNESCO. (2013). *Glossary of curriculum terminology*. UNESCO.

Vergara-Torres, A. P., Ortiz-Rodríguez, V., Reyes-Hernández, O., López-Walle, J. M., Morquecho-Sánchez, R. y Tristán, J. (2022). Validation and factorial invariance of the life skills ability scale in Mexican higher education students. *Sustainability*, 14, 2765. <https://doi.org/10.3390/su14052765>

Vieira, D. A., Marques, A. P. y Costa, L. G. (2017). Prepared to work? The role of transversal Skills in transition-to-work. En A. P. Marques, C. Sá, J. R. Casanova y L. S. Almeida (Eds.). *Ser diplomado do Ensino Superior: Escolhas, Percursos e Retornos* (pp. 109-118). Editorial Universidade do Minho.

Breve CV de las autoras

Pilar Martínez-Clares

Catedrática de Universidad en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Como IP del grupo de investigación COFIE, trabaja en temas relacionados con la orientación y formación profesional, el proceso de inserción sociolaboral, diagnóstico, desarrollo y evaluación de competencias profesionales, calidad, empleo y tutoría en educación superior. Con importantes investigaciones y más de 90 artículos publicados en revistas indexadas, destaca como Investigadora Principal de contratos de transferencia sobre la Formación Profesional Inicial y Dual en España.

Email: pmclares@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5649-931X>

Cristina González-Lorente

Profesora Permanente Laboral en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Actualmente es Co-investigadora principal del proyecto I+D “Mapa de competencias transversales en Formación Profesional. Orientaciones para el ajuste oferta formativa-demanda laboral” (Ref. PID2023-149224NA-I00). Como miembro del grupo de investigación COFIE, su campo docente e investigador se centra en temas relacionados con la orientación educativa y profesional, inserción laboral y empleabilidad en la Educación Superior, diagnóstico, desarrollo y evaluación de competencias profesionales y la Formación Profesional.

Email: c.gonzalezlorente@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7211-3862>