



**Universidad de Granada**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE  
EDUCACIÓN**

***ANÁLISIS DEL PERFIL PSICOSOCIAL,  
MOTIVACIONAL, LABORAL Y  
COMPETENCIAL DEL ALUMNADO  
UNIVERSITARIO DE LAS CIUDADES  
TRANSFRONTERIZAS DE CEUTA Y MELILLA***

Tesis Doctoral Presentada por:

**LIONEL SÁNCHEZ BOLÍVAR**

Tesis Doctoral Dirigida por:

**DRA. ASUNCIÓN MARTÍNEZ MARTÍNEZ**

**DR. FÉLIX ZURITA ORTEGA**

Granada, 2022

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE  
GRANADA**

***ANÁLISIS DEL PERFIL PSICOSOCIAL,  
MOTIVACIONAL, LABORAL Y  
COMPETENCIAL DEL ALUMNADO  
UNIVERSITARIO DE LAS CIUDADES  
TRANSFRONTERIZAS DE CEUTA Y MELILLA***

Tesis doctoral presentada para aspirar al grado de  
Doctor por D. LIONEL SÁNCHEZ BOLÍVAR, dirigida  
por los Doctores Dña. ASUNCIÓN MARTÍNEZ  
MARTÍNEZ y D. FÉLIX ZURITA ORTEGA.

Granada, abril de 2022

Fdo. Lionel Sánchez Bolívar

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Lionel Sánchez Bolívar  
ISBN: 978-84-1117-458-9  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/76091>

# UNIVERSIDAD DE GRANADA

## FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE GRANADA

Dña. **Asunción Martínez Martínez**, Doctora por la Universidad de Granada y D. **Félix Zurita Ortega**, Doctor por la Universidad de Granada.

En calidad de Directores de la Tesis Doctoral que presenta Dña. Silvia San Román Mata, bajo el título *"ANÁLISIS DEL PERFIL PSICOSOCIAL, MOTIVACIONAL, LABORAL Y COMPETENCIAL DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE LAS CIUDADES TRANSFRONTERIZAS DE CEUTA Y MELILLA"*

HACEN CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

En Granada, abril de 2021

Fdo. Félix Zurita Ortega

Fdo. Asunción Martínez Martínez



*"Todo crecimiento depende de la actividad.  
No hay desarrollo físico o intelectual sin esfuerzo,  
y esfuerzo significa trabajo"*

**Calvin Coolidge (1872-1933)**



# AGRADECIMIENTOS

---

El proceso de elaboración de esta tesis doctoral ha sido programado, organizado y, por encima de todo, fruto del apoyo recibido por todas las personas que han contribuido, aportado y funcionado como soporte personal, social e investigador, para mí.

A la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, a la Facultad de Ciencias de la Salud de Ceuta, a la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Melilla, a la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla y a la Facultad de Ciencias de la Salud de Melilla, por su colaboración, tanto en el acceso al profesorado como al acceso al alumnado, sin ellos el proceso de recogida de datos de este trabajo no habría sido posible.

Al grupo de investigación HUM-238, al que tengo el honor de pertenecer, y a todos los investigadores que lo componen, por acogerme y ayudarme a adentrarme en el mundo de la investigación y contribuir en mi trabajo.

A mis directores de tesis, Asunción Martínez Martínez y Félix Zurita Ortega, por ser mi familia académica y científica, por imbuir en mí vuestra vocación y operatividad investigadora y empujarme a ser mejor investigador, me habéis guiado, tutorizado y ayudado en todo momento, a pesar de la hora, el día o el volumen de trabajo, siempre habéis estado disponibles para mí.

Al profesorado del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de los Campus de Granada, de Ceuta y de Melilla, por su accesibilidad y hacerme sentir parte, en especial a María Elena Parra González, Beatriz Pedrosa Vico y Arturo Fuentes Cabrera del Campus de Ceuta y María Tomé Fernández del Campus de Melilla, que en todo momento habéis velado por proporcionarme una buena población estudiantil a la que poder encuestar para la presente investigación.

Como no podía ser de otra forma, agradecer la buena disposición y la diligencia de María José Aznar Unzurrunzaga, María Isabel Tovar Gálvez, Gabriel García Escobar y José María Pérez Zúñiga, que, en su labor de coordinadores de los diferentes grados de Ceuta y Melilla, me facilitaron el acceso a la población estudiantil de los mismos.

Por otro lado, quiero darles mi más profundo agradecimiento a los profesores David Molina Muñoz, Ana Pino Rodríguez, Silvia San Román Mata, Gabriel González Valero, José Luis Ubago Jiménez y Manuel Castro Sánchez por allanar el proceso de recogida de datos, por vuestra disposición y accesibilidad, y al alumnado de todos y cada uno de los títulos de grado que se imparten en los campus de Ceuta y Melilla, sin ellos este trabajo de investigación no existiría.

Para terminar quiero agradecer a mi familia y a Lindsay Michelle Vázquez, que comparte mi vocación por la educación y la investigación.

En especial, a Sergio, mi pareja, que cuando más te falló la salud continuaste ayudándome. Esta tesis es tan tuya como mía.

A todos y cada uno de vosotros, os dedico cada una de las palabras de esta tesis.

¡Muchas gracias!

# ÍNDICE

I. INTRODUCCION.....	33
II. PUBLICACIONES.....	39
III. MARCO TEORICO.....	43
III.1. MARCO LEGISLATIVO Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA.....	45
III.1.1. Normativa General.....	46
III.1.2. Normativa Específica de Formación Profesional.....	49
III.1.3. Normativa universitaria.....	51
III.2. ETAPAS DE ENSEÑANZA.....	53
III.2.1. Etapa de Educación Infantil (0-6 años).....	53
III.2.2. Etapa Primaria (6-12 años).....	54
III.2.3. Etapa de Educación Secundaria Obligatoria -ESO- (12-16 años).....	55
III.2.4. Etapa de Educación Secundaria Postobligatoria: Bachillerato.....	56
III.2.5. Formación Profesional.....	56
III.2.5.1. Formación Profesional Básica.....	57
III.2.5.2. Formación Profesional de Grado Medio y de Grado Superior.....	59
III.2.5.3. Formación Profesional Dual.....	61
III.2.6. Estudios Universitarios (18 años en adelante).....	62
III.3. ETAPAS Y CAMBIOS EN LA JUVENTUD.....	63
III.3.1. Cambios fisiológicos.....	64
III.3.2. Cambios psicológicos.....	64
III.3.2.1. Juventud Postadolescente.....	64
III.3.2.2. Juventud Preadulta.....	64
III.3.3. Cambios Sociales.....	66
III.4. LEY ORGÁNICA 3/2020, DE 29 DE DICIEMBRE, POR LA QUE SE MODIFICA LA LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN (LOMLOE).....	66
III.5. COMPETENCIAS Y METACOMPETENCIAS.....	67
III.5.1. Conceptualización.....	68
III.5.2. Clasificación de las competencias profesionales.....	70
III.6. MOTIVACIÓN.....	72
III.6.1. Conceptualización.....	72
III.6.1.1. Concepto de motivación.....	72
III.6.1.2. Concepto de desmotivación y amotivación.....	74
III.6.2. Tipos de motivación.....	76
III.6.2.1. Motivación Extrínseca.....	76
III.6.2.2. Motivación Intrínseca.....	77
III.6.2.3. Motivación instrumental, integradora y trascendente.....	77
III.6.3. Factores que influyen en la motivación.....	78
III.6.3.1. Factores biológicos.....	79

III.6.3.2. Factores psicológicos.....	80
III.6.3.2.1. Cognitivos.....	80
III.6.3.2.2. Conductuales.....	80
III.6.3.2.3. Emocionales.....	81
III.6.3.3. Factores sociales.....	82
III.6.3.3.1. Cultura.....	82
III.6.3.3.2. Relaciones sociales.....	82
III.6.3.3.3. Habilidades sociales.....	83
III.6.3.4. Factores ecológicos.....	83
III.6.4. La motivación en el mercado laboral actual.....	84
III.7. HABILIDADES SOCIALES.....	85
III.7.1. Conceptualización.....	85
III.7.2. Clasificación de las habilidades sociales.....	87
III.7.3. Habilidades sociales en contextos transfronterizos.....	89
III.7.4. Habilidades sociales en contextos educativos transfronterizos.....	90
III.7.5. Habilidades sociales en alumnado universitario en contextos transfronterizos...	91
III.8. INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	93
III.8.1. Conceptualización.....	93
III.8.2. Modelos Teóricos sobre la Inteligencia Emocional.....	95
III.8.3. Factores relacionados con la Inteligencia Emocional.....	99
III.8.4. La Inteligencia Emocional en el Alumnado Universitario.....	100
III.9. ESTRÉS.....	102
III.9.1. Conceptualización.....	102
III.9.2. Modelos Teóricos sobre el Estrés.....	104
III.9.2.1. Modelo Teórico Psicobiológico de Selye (1961).....	104
III.9.2.2. Modelo Teórico Biopsicosocial de Lazarus y Folkman (1984).....	105
III.9.3. Tipos de Estrés.....	107
III.9.3.1. Estrés agudo y estrés agudo episódico.....	107
III.9.3.2. Estrés Crónico.....	108
III.9.3.3. Estrés Positivo o Eustrés (eustress) y estrés negativo o distrés (distress)	109
III.9.4. Estresores y consecuencias biopsicosociales del estrés.....	110
III.9.4.1. Estresores físicos, psicológicos y sociales.....	110
III.9.4.2. Estrategias de afrontamiento del estrés.....	112
III.9.5. Estrés en el Alumnado Universitario Transfronterizo.....	113
IV. OBJETIVOS.....	115
V. MATERIAL Y MÉTODO.....	119
V.1. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	121
V.2. CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN Y MUESTRA.....	122
V.2.1. CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN.....	122
V.2.1.1. Ceuta.....	123
V.2.1.1.1. Demografía.....	124
V.2.1.1.2. Economía y empleo.....	124
V.2.1.1.3. Características sociopolíticas.....	125
V.2.1.1.4. Educación.....	126
V.2.1.2. Melilla.....	129

V.2.1.2.1. Demografía.....	130
V.2.1.2.2. Economía y empleo.....	131
V.2.1.2.3. Características sociopolíticas.....	132
V.2.1.2.4. Educación.....	132
V.2.2. MUESTRA.....	136
V.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	139
V.3.1. VARIABLES.....	139
V.3.2. INSTRUMENTOS.....	140
V.3.2.1. Cuestionario Ad-Hoc.....	141
V.3.2.2. Test de Factores Sociopersonales para la Inserción Laboral de los Jóvenes.....	141
V.3.2.3. Escala de Motivación Situacional (EMSI).....	143
V.4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	144
V.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS.....	145
V.6. ESTUDIOS.....	145
VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	147
VI.1. Factores relacionados con la motivación del alumnado universitario e instrumentos para su evaluación: Una revisión sistemática.....	151
VI.2. Habilidades Sociales en el Perfil Formativo y Psicosocial de los Estudiantes Universitarios: Una Revisión Sistemática.....	175
VI.3. Inteligencia emocional en el perfil formativo y psicosocial de los estudiantes universitarios: una revisión sistemática.....	191
VI.4. Análisis de las habilidades sociales del alumnado de formación profesional para la entrevista de trabajo.....	207
VI.5. Competencia Sociolaboral en Relación al Nivel Formativo y Laboral del Alumnado de Formación Profesional de Ceuta.....	225
VI.6. Análisis Motivacional del Alumnado Universitario Transfronterizo de Ceuta y Melilla.....	239
VI.7. Motivation and Social Skills in Nursing Students Compared to Physical Education Students.....	251
VI.8. Motivación de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación según género, cultura religiosa y habilidad social durante la pandemia de COVID-19.....	269
VII. CONCLUSIONES.....	285
VIII. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	289
IX. PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	293
X.REFERENCIAS.....	297
XI. ANEXOS.....	347

# ÍNDICE TABLAS

Tabla III.1. <i>Normativa específica de la Formación Profesional</i> .....	50
Tabla III.2. <i>Oferta actual de Formación Profesional Básica</i> .....	58
Tabla III. 3. <i>Resumen de las clasificaciones científicas de las competencias profesionales</i> .....	72
Tabla III.4. <i>Relación de habilidades sociales requeridas para ser socialmente competente según Bisquerra y Pérez- Escoda (2007)</i> .....	86
Tabla III.5. <i>Clasificación de las habilidades sociales según Monjas (2006)</i> .....	87
Tabla III.6. <i>Clasificación de las habilidades según Sánchez et al. (2019)</i> .....	88
Tabla III.7. <i>Estudio cuantitativo de los diez trabajos más recientes sobre Inteligencia Emocional en Web of Science en el año 2020</i> .....	101
Tabla V.1. <i>Fases de elaboración del trabajo de investigación</i> .....	122
Tabla V.2. <i>Tasas de paro de Ceuta en el cuarto trimestre de 2019 por grupos de edad y sexo (en centiles)</i> .....	124
Tabla V.3. <i>Relación de Centros de educación infantil de primer ciclo (0-3 años) en Ceuta</i> .....	126
Tabla V.4. <i>Relación de Centros Públicos de Educación Infantil (segundo ciclo, 3-6 años) y Primaria en Ceuta</i> .....	127
Tabla V.5. <i>Relación de Centros Privados de Educación Infantil (segundo ciclo, 3-6 años), Primaria y Secundaria en Ceuta</i> .....	127
Tabla V.6. <i>Relación de Centros Públicos de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional en Ceuta</i> .....	128
Tabla V.7. <i>Oferta de Títulos de Formación Profesional Básica, de Grado Medio y de Grado Superior en Ceuta</i> .....	128
Tabla V.8. <i>Alumnado matriculado en estudios de grado en el Campus de Ceuta en el curso 2018/2019</i>	129
Tabla V. 9. <i>Tasas de paro de Melilla en el cuarto trimestre de 2019 por grupos de edad y sexo (en centiles)</i> .....	131
Tabla V.10. <i>Relación de Centros de educación infantil de primer ciclo (0-3 años) en Melilla</i> .....	133
Tabla V.11. <i>Relación de Centros Públicos de Educación Infantil (segundo ciclo, 3-6 años) y Primaria en Melilla</i> .....	133
Tabla V.12. <i>Relación de Centros Privados de Educación Infantil (segundo ciclo, 3-6 años), Primaria y Secundaria en Melilla</i> .....	133
Tabla V.13. <i>Relación de Centros Públicos de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional en Melilla</i> .....	134
Tabla V.14. <i>Oferta de Títulos de Formación Profesional Básica, de Grado Medio y de Grado Superior en Melilla</i> .....	134
Tabla V.15. <i>Alumnado matriculado en estudios de grado en el Campus de Melilla en el curso 2018/2019</i>	136
Tabla V.16. <i>Descriptivos del estudio</i> .....	137
Tabla V.17. <i>Datos de la distribución muestral de los estudiantes</i> .....	138
Tabla V.18. <i>Variables de los estudios y categorización de las mismas</i> .....	140
Tabla V.19. <i>Dimensiones medidas por el Test de factores sociopersonales para la inserción laboral de los jóvenes de Martínez-Rodríguez y Carmona (2010)</i> .....	141
Tabla V.20. <i>Agrupación de los ítems de la Escala de Motivación Situacional por Dimensiones</i> .....	143
Tabla V.21. <i>Estudios, revistas e indexación</i> .....	146

# ÍNDICE FIGURAS

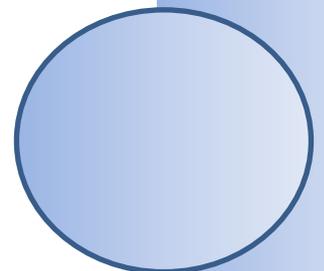
Figura I.1. <i>Esquema de la estructura de la Tesis Doctoral</i> .....	38
Figura III.1. <i>Evolución histórica de la normativa educativa española</i> .....	47
Figura III.2. <i>Modificación de Competencias Básicas (LOE) a Competencias Clave (LOMCE)</i> .....	48
Figura III.3. <i>Estructura de las Enseñanzas Universitarias</i> .....	52
Figura III.4. <i>Familias Profesionales de la Formación Profesional. (Todofp.es, 2018)</i> .....	59
Figura III.5. <i>Esquema de la Teoría de la Motivación de McClelland (1965)</i> .....	73
Figura III.6. <i>Esquema del proceso motivacional descrito por Deci y Ryan (1985)</i> .....	74
Figura III.7. <i>Configuración de la Inteligencia según Thorndike (1920)</i> .....	93
Figura III.8. <i>Esquema de la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983)</i> .....	94
Figura III.9. <i>Modelo Teórico de Goleman (1995) sobre la Inteligencia Emocional</i> .....	97
Figura III.10. <i>Modelo de Bar-On (2006) para la Inteligencia Emocional</i> .....	98
Figura III.11. <i>Evolución de la producción científica sobre Inteligencia Emocional en WoS desde 2011 hasta 2020</i> .....	101
Figura III.12. <i>Modelo Teórico del estrés de Selye (1936)</i> .....	104
Figura III.13. <i>Modelo Teórico Transaccional de Lazarus y Folkman (1984)</i> .....	106
Figura III.14. <i>Clasificación del Estrés</i> . ....	107
Figura V. 1. <i>Localización geográfica de Ceuta</i> .....	123
Figura V.2. <i>Localización geográfica de Ceuta y Melilla</i> .....	130
Figura V.3. <i>Fórmula para el cálculo del error muestral</i> .....	138



# RESUMEN Y PALABRAS CLAVE



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**





# RESUMEN

---

Como pilar básico del Estado de Bienestar, la Educación es la base del futuro de una Sociedad. La legislación educativa española está en continua transformación y, por tanto, el sistema educativo español está sometido a continuas reformas, por lo que la legislación que lo regula también, situación que se ha intensificado en los últimos años, llegando hasta la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOMLOE). La LOMLOE da un gran peso a la adquisición de las competencias y estipula que para asegurar que estas se entrenen y se adquieran, por parte del alumnado, todos los centros han de llevar a cabo una evaluación de las mismas con carácter informativo, formativo y orientador, para el profesorado, para el estudiantado y sus familias y para el conjunto de la comunidad educativa.

En este sentido, para una exitosa incorporación al mercado laboral, es necesario desarrollar las competencias profesionales, personales y sociales precisas para el ejercicio de la profesión o profesiones relacionadas con la titulación universitaria cursada. Cabe destacar que hay que diferenciar entre competencia, entendida como la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia; y metacompetencia, definida como el desarrollo de una competencia profesional básica general o específica hasta el punto del dominio total y la posibilidad de fomentar su desarrollo en otros. Asimismo, hay que señalar que existen dos tipos de competencias profesionales: las competencias profesionales básicas o genéricas, también denominadas transversales, y las específicas. Las profesionales genéricas o transversales hacen referencia a todas aquellas competencias que el alumnado debe adquirir para poder efectuar cualquier actividad laboral, independientemente de la profesión que ejerza. Las específicas son estrictamente necesarias para una actividad laboral concreta y no se demandan a todos los trabajadores, sino a aquellos de un área laboral específica.

Otro factor fundamental en el proceso de aprendizaje y de incorporación al mercado laboral es la motivación del alumnado. La motivación se considera como la energía cognitiva voluntaria e intencionada que impulsa a las personas a tomar determinadas decisiones, a actuar y a repetir o reducir la ejecución de una acción. Existen cinco tipos de motivación: extrínseca, intrínseca, instrumental, integradora y trascendente. En el actual mercado laboral global, económicamente capitalista y caracterizado por una gran interacción entre empresas y personas, la motivación inicial de todo trabajador, que se inserta en este, es de naturaleza puramente extrínseca, pues está guiada por el impulso de cubrir las propias necesidades y, por otro lado, enriquecerse lo máximo posible. No obstante, los empresarios valoran muy positivamente que sus trabajadores estén intrínsecamente motivados. Así pues, el tejido empresarial concibe que un trabajador que está intrínsecamente motivado es más productivo y cuenta con una mayor capacidad de afrontar el estrés laboral diario y el burnout.

Asimismo, toda titulación universitaria y toda profesión tiene un fuerte componente social, por tanto, otro pilar fundamental de su repertorio competencial son las habilidades sociales, entendidas como aquellas conductas cotidianas, las formas de pensar y sentir, que hacen que las personas puedan alcanzar las metas sociales que se propongan, comunicarse y relacionarse eficazmente con el resto de individuos de la sociedad, manteniendo relaciones interpersonales positivas, con un grato sentimiento de bienestar en las relaciones con los demás. Para el futuro éxito laboral son fundamentales habilidades sociales como la comunicación, la asertividad, la empatía o el trabajo en equipo.

El constructo psicológico que son las habilidades sociales, por ende la competencia social, no puede concebirse sin la capacidad de gestionar las emociones y controlarlas, es decir, sin la inteligencia emocional, entendida como la capacidad de comprender y dirigir las emociones propias para que estas nos beneficien y nos ayuden a ser más eficaces y a lograr el éxito en las diferentes áreas de la vida, siendo un factor fundamental en la toma de decisiones, en la actividad social y laboral diaria de las personas. Se relaciona con otras variables psicosociales como la motivación, las habilidades sociales o el estrés.

Por último, y relacionado con la situación sociosanitaria derivada de la pandemia por COVID-19, el estrés al que está sometido el estudiantado universitario es un factor psicosocial a tener en cuenta a nivel académico, profesional y laboral. El estrés se concibe como la respuesta física, psicológica y social que la persona experimenta al presentarse una situación que le supera.

Por todo lo expuesto, y ante la necesidad de analizar qué factores influyen en la transición de la formación académica universitaria al mercado laboral, se plantea como objetivo general establecer un perfil psicosocial, motivacional y competencial del alumnado universitario en entornos fronterizos, con peculiaridades sociales, económicas y religiosas, como Ceuta y Melilla, el cual se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el estado de la cuestión sobre la motivación en el alumnado universitario y analizar el tipo predominante en este mismo, así como las variables y factores relacionados con la motivación del estudiantado (Artículo 1).
- Analizar la producción científica en materia de habilidades sociales en el alumnado universitario y profundizar en la interacción que estas tienen con otras variables psicosociales. (Artículo 2).
- Analizar, mediante una revisión de la producción científica, el impacto de la inteligencia emocional en la toma de decisiones del alumnado universitario y su relación con otras variables psicosociales y con el perfil formativo y laboral del mismo. (Artículo 3).
- Describir y analizar el perfil sociodemográfico del alumnado de educación superior de la ciudad transfronteriza de Ceuta y este con las habilidades sociales del estudiantado. (Artículo 4).
- Establecer y analizar el perfil formativo-laboral del alumnado de educación superior de Ceuta y relacionar el mismo con las habilidades sociales del mismo (Artículo 5).
- Identificar y establecer el perfil sociodemográfico del alumnado universitario de las ciudades transfronterizas de Ceuta y Melilla, y relacionar las variables que conforman este perfil y las habilidades sociales con la motivación del estudiantado (Artículo 6).

- Analizar las variables sociodemográficas y las habilidades sociales del alumnado del grado en Enfermería del campus universitario, transfronterizo, de Ceuta, relacionarlas con la motivación del mismo y establecer una comparación con estudiantado universitario de una titulación relacionada como es la Educación Física (Artículo 7).
- Identificar y establecer el nivel de motivación del estudiantado universitario del área de Ciencias de la Educación de los campus de Ceuta y Melilla y relacionar esta con el género, la cultura religiosa y sus habilidades sociales (Artículo 8).

Los tres primeros consisten en revisiones sistemáticas. En el artículo 1 se analizaron un total de 66 artículos, publicados entre 2009 y 2019, procedentes de las bases de datos SCOPUS y Web of Science, que analizaban la motivación en estudiantes universitarios y las variables relacionadas con la misma. En el artículo 2 se llevó a cabo el análisis de un total de 13 artículos, publicados entre 2017 y 2021. En el artículo 3 se realizó el análisis de 24 artículos, procedentes de la base de datos Web of Science, publicados en el lapso de tiempo comprendido entre 2016 y 2020.

Los restantes consisten en estudios descriptivos de corte transversal. En los artículos 4 y 5, la muestra fue de 100 individuos, con un 14% (n= 14) de hombres y un 86% (n=86), con edades comprendidas entre 16 y 55 años, haciendo del Test de Factores Sociopersonales para la Inserción Laboral de los Jóvenes, para el análisis de las habilidades sociales. En el artículo 6, la muestra estaba compuesta por un total de 292 individuos, distribuidos por género en un 66,78% (n=195) de mujeres y un 33,22% (n=97) de hombres, con una media de edad de 22,03 años (DT=5,8). La muestra del artículo 7 estuvo conformada por 101 individuos, del grado en Enfermería, con un 22,77% (n= 23) de hombres y un 77,23% (n=78) de mujeres, con una edad media de 22.03 años. En el artículo 8, la muestra objeto de estudio ascendía a un total 130 individuos, con una media de edad de 23,38 años (DT= 6,95), con una distribución por género de un 64,62% (n=84) de mujeres y un 35,38% (n=46) de hombres. Se hizo uso de la Escala de Motivación Situacional (EMSI) para el análisis de la motivación. En todos los estudios descriptivos se emplearon cuestionarios creados ad hoc para la recolección de datos sociodemográficos. Asimismo, para el tratamiento de los datos se ha utilizado en los distintos estudios el programa estadístico informático IBM SPSS (Statistical Package for Social Science), en sus versiones 20.0 y 25.0. Para el análisis de los descriptivos básicos se emplean en todos los estudios porcentajes, medias y desviación típica. Y para analizar posibles relaciones entre variables categóricas se

utilizan tablas de contingencia (Artículos 2, 4, 5, 7 y 8), para las asociaciones entre variables de intervalo y categóricas se recurre a T de Student y ANOVA de un factor (Artículos 4, 6 y 8). Por último, en los artículos 6, 7 y 8, se hace uso de la correlación bivariada de Pearson para establecer el grado de relación entre variables.

Como principales resultados y conclusiones, se destaca que la motivación del alumnado universitario es una variable psicosocial determinante que influye sobre el rendimiento académico, sobre el abandono de la titulación y en la probabilidad de inserción sociolaboral. Manifestándose, mayoritariamente, una motivación de naturaleza intrínseca y relacionándose un mayor nivel de esta con un menor nivel de procrastinación que el estudiantado más amotivado o desmotivado.

El alumnado universitario con un alto nivel de desarrollo social, es decir, competente socialmente, tiene una mayor insertabilidad laboral que el estudiantado con un menor desarrollo social. Las habilidades sociales implicadas en la resolución de conflictos van a favorecer que el alumnado las emplee como herramienta de afrontamiento ante los desafíos académicos, sociales, laborales y personales que se le presenten en su vida diaria.

La inteligencia emocional es una variable psicosocial presente en la toma de decisiones. La regulación emocional va a facilitar el desarrollo emocional y, por tanto, fomentará el afrontamiento, de forma positiva, de los obstáculos que se le presenten al alumnado, ayudando en la toma de decisiones ante los mismos. Asimismo, la inteligencia emocional se relaciona con el bienestar psicológico y social autopercibido por este, siendo fundamental para mantener un estado de salud física, mental y social óptimo.

Las mujeres de educación superior cuentan con un mayor nivel de habilidades sociales que los hombres, siendo las más importantes las habilidades de cooperación y apoyo, empatía, atención y escucha e iniciativa, percibiendo el alumnado un mayor desarrollo de las mismas, mientras que manifestaron tener poco desarrolladas habilidades como el control emocional y el liderazgo.

El estudiantado de educación superior que estudia y trabaja simultáneamente, o que cuenta con experiencia laboral previa, demuestra mayores niveles de competencia social que el alumnado desempleado, concretamente en habilidades sociales para seguir órdenes, para el razonamiento numérico, de liderazgo, iniciativa y autonomía, así como una mayor capacidad de análisis y de síntesis.

La religión y la titulación que el estudiantado universitario cursa son variables determinantes del nivel motivacional del alumnado universitario de ciudades multiculturales y transfronterizas como Ceuta y Melilla. El alumnado cristiano cuenta con un mayor nivel de motivación intrínseca que el musulmán, mientras que el estudiantado experimenta valores de amotivación superiores al alumnado cristiano. En cuanto a la titulación, el estudiantado de titulaciones con un fuerte carácter vocacional, como el grado en Educación Infantil, manifiestan una mayor motivación que el alumnado de titulaciones como el grado en Administración y Dirección de Empresas.

El estudiantado del grado en enfermería manifiesta un nivel medio-alto de habilidades sociales como la adaptabilidad, la empatía y la prosocialidad y un medio nivel de motivación intrínseca, más bajo en comparación con el alumnado de otras titulaciones como Educación Física, que cuenta con valores superiores que el alumnado de Enfermería.

Finalmente, el estudiantado femenino y católico se encuentra intrínsecamente más motivado que el masculino y que el musulmán o el ateo. El alumno sociable y asertivo está más motivado intrínsecamente que el asocial, mientras que el reservado cuenta con un nivel superior de amotivación que los estudiantes más comunicativos, existiendo una correlación negativa entre la amotivación y la sociabilidad y la asertividad del alumnado por lo que cuanto más sociable y asertivo es el estudiante, menor es su amotivación, y cuanto más agresivo e insociable es, mayor es la amotivación que experimenta.

## **PALABRAS CLAVE**

---

Competencias profesionales; Entornos transfronterizos; Estrés; Estudiantes; Habilidades sociales; Inteligencia emocional; Motivación; Universidad.

# ABSTRACT

---

As a basic pillar of the Welfare State, Education is the basis of the future of a Society. In Spain, educational legislation is in continuous transformation and the reforms that this entails. That work has intensified in recent years, giving rise to the current Organic Law 3 /2020, of December 29, which modifies Organic Law 2/2006, of May 3, on education (LOMLOE). The LOMLOE gives great weight to the acquisition of skills, stipulates that to ensure that these are trained and acquired by students; all centres must carry out an evaluation of them for information, training and guidance, for teachers, for students and their families and for the educational community as a whole.

For a successful incorporation into the labour market, it is necessary to train the professional, personal and social skills necessary for the exercise of the profession or professions related to the university degree completed. In this sense, it is necessary to differentiate between competence, understood as the ability to adequately mobilize the set of knowledge, skills, abilities and attitudes necessary to carry out various activities with a certain level of quality and efficiency; and metacompetence, defined as the development of a general or specific basic professional competence to the point of total mastery and the possibility of fostering its development in others. Likewise, two types of professional competences must be highlighted: basic or generic professional competences, also called transversal, and specific ones. Generic or transversal professional skills refer to all those skills that students must acquire in order to carry out any work activity, regardless of the profession they pursue. The specific ones are those that are strictly necessary for a specific work activity and that are no longer required of all workers but of those in a specific work area.

Student motivation is a fundamental factor in the learning process and incorporation into the labour market. Also, motivation is considered as the voluntary and intentional cognitive energy that drives people to make certain decisions, to act and to repeat or reduce the execution of an action. There are five types of motivation: extrinsic, intrinsic, instrumental, integrative, and transcendent. In the current global labour market, economically capitalist and characterized by a great interaction between companies and people, the initial motivation of every worker, who is inserted in it, is of a purely extrinsic nature, since it is guided by the impulse to cover their own needs. And, on the other hand, get as rich as possible. However, employers value very

positively that their workers are intrinsically motivated. In this sense, the business fabric conceives that a worker who is intrinsically motivated is more productive and has a greater ability to cope with daily work stress and burnout.

Likewise, every university degree and every profession has a strong social component, therefore, another fundamental pillar of its competence repertoire is social skills, understood as those daily behaviours, ways of thinking and feeling, that allow people to achieve the social goals that are proposed, communicate and interact effectively with other individuals in society, maintaining positive interpersonal relationships, with a pleasant feeling of well-being in relationships with others. Social skills such as communication, assertiveness, empathy or teamwork are essential for future job success.

The psychological construct that social skills are, therefore social competence, cannot be conceived without the ability to manage emotions and control them, that is, without emotional intelligence, understood as the ability to understand and direct one's own emotions so that these benefit us and help us to be more effective and achieve success in the different areas of our lives, being a fundamental factor in decision-making, in people's daily social and work activity, it is related to other psychosocial variables such as motivation, social skills or stress.

Finally, and related to the socio-health situation derived from the COVID-19 pandemic, the stress to which university students are subjected is a psychosocial factor to be taken into account at an academic, professional and work level. Stress is conceived as the physical, psychological and social response that the person experiences when presented with a situation that overwhelms them.

For all the reasons above, and given the need to establish what factors influence the transition from university academic training to the labour market, the general objective is to establish a psychosocial, motivational and competency profile of university students, in border environments, with social peculiarities. , economic and religious, such as Ceuta and Melilla, which is broken down into the following specific objectives:

- Analyse the state of the art on motivation in university students and analyse its predominant type, as well as the variables and factors related to student motivation (Article 1).
- Analyse the scientific production on social skills in university students and delve into the interaction they have with other psychosocial variables. (Article 2).

- Analyse, through a review of scientific production, the impact of emotional intelligence on decision-making by university students and its relationship with other psychosocial variables and with their training and employment profile. (Article 3).
- Describe and analyse the sociodemographic profile of higher education students in the cross-border city of Ceuta and this with their social skills. (Article 4).
- Establish and analyse the training-employment profile of higher education students in Ceuta and relate it to their social skills (Article 5).
- Identify and establish the sociodemographic profile of university students in the cross-border cities of Ceuta and Melilla, and relate the variables that make up this profile and the social skills with their motivation (Article 6).
- To analyse the sociodemographic variables and the social skills of the Nursing degree students of the cross-border university campus of Ceuta, relate them to their motivation and establish a comparison with university students of a related degree such as Physical Education (Article 7).
- Identify and establish the level of motivation of university students in the Education Sciences area of the Ceuta and Melilla campuses and relate this to gender, religious culture and their social skills (Article 8).

The first three consist of systematic reviews. In article 1, a total of 66 articles were analysed, published between 2009 and 2019, from the SCOPUS and Web of Science databases, which analysed motivation in university students and the variables related to it. In article 2, the analysis of a total of 13 articles, published between 2017 and 2021, was carried out. In article 3, the analysis of 24 articles was carried out, from the Web of Science database, published in the period of time between 2016 and 2020.

The rest consist of descriptive cross-sectional studies. In articles 4 and 5, the sample consisted of 100 individuals, with 14% (n= 14) men and 86% (n=86), aged between 16 and 55 years, using the Sociopersonal Factors Test for the Labour Insertion of Young People, for the analysis of social skills. In article 6, the sample was made up of a total of 292 individuals, distributed by gender in 66.78% (n=195) of women and 33.22% (n=97) of men, with a mean age 22.03 years old (SD=5.8). The sample of article 7 was made up of 101 individuals, from the Nursing degree, with 22.77% (n= 23) of men and 77.23% (n=78) of women, with a mean age of 22.03 years. . In article 8, the

sample under study amounted to a total of 130 individuals, with a mean age of 23.38 years (SD= 6.95), with a gender distribution of 64.62% (n=84) of women and 35.38% (n=46) of men. The Situational Motivation Scale (EMSI) was used for motivation analysis. In all the descriptive studies, questionnaires created ad hoc were used to collect sociodemographic data. Likewise, for data processing, the statistical software IBM SPSS (Statistical Package for Social Science), in its versions 20.0 and 25.0, was used in the different studies. For the analysis of the basic descriptions, percentages, means and standard deviation are used in all the studies. And to analyse possible relationships between categorical variables, contingency tables are used (Articles 2, 4, 5, 7 and 8), for the associations between interval and categorical variables, Student's T and one-factor ANOVA are used (Articles 4, 6 and 8). Finally, in articles 6, 7 and 8, Pearson's bivariate correlation is used to establish the degree of relationship between variables.

As main results and conclusions, it is highlighted that the motivation of university students is a determining psychosocial variable that influences academic performance, abandonment of the degree and the probability of social and labor insertion. Manifesting, mostly, a motivation of an intrinsic nature, a higher level of this is related to a lower level of procrastination than the most motivated or unmotivated student.

University students with a high level of social development, that is, socially competent, have greater labour insertion than students with less social development. The social skills involved in conflict resolution will encourage students to use them as a coping tool in the face of academic, social, work and personal challenges that arise in their daily lives.

Emotional intelligence is a psychosocial variable present in decision-making. Emotional regulation will facilitate emotional development and, therefore, will promote coping, in a positive way, with the obstacles that arise for students, helping them make decisions in the face of them. Therefore, emotional intelligence is related to self-perceived psychological and social well-being, being essential to maintain optimal physical, mental and social health.

Women in higher education have a higher level of social skills than men, the most important being cooperation and support skills, empathy, attention and listening and initiative, the students perceiving a greater development of the same, while they reported having poorly developed skills such as emotional control and leadership.

Higher education students who study and work simultaneously, or who have previous work experience, show higher levels of social competence than unemployed students, specifically in social skills to follow orders, numerical reasoning, leadership, initiative and autonomy, as well as a greater capacity for analysis and synthesis.

Religion and the degree that university students take are variables that determine the motivational level of university students in multicultural and cross-border cities such as Ceuta and Melilla. The Christian student body has a higher level of intrinsic motivation than the Muslim student body, while the student body experiences higher values of amotivation than the Christian student body. Regarding the degree, the student body of degrees with a strong vocational character, such as the degree in Early Childhood Education, show greater motivation than the student body of degrees such as the degree in Business Administration and Management.

Nursing degree students show a medium-high level of social skills such as adaptability, empathy and prosociality and a medium level of intrinsic motivation, lower compared to students of other degrees such as Physical Education, which has values higher than nursing students.

Finally, female and Catholic students are intrinsically more motivated than male and Muslim or atheist students. The sociable and assertive student body is more intrinsically motivated than the asocial one, while the reserved one has a higher level of amotivation than the more communicative students, there being a negative correlation between amotivation and the sociability and assertiveness of the student body, so the more The more sociable and assertive the student is, the lower their amotivation, and the more aggressive and unsociable they are, the greater the amotivation they experience.

## **KEYWORDS**

Professional skills; Cross-border environments; Stress; Students; Social skills; Emotional intelligence; Motivation; College.



# INTRODUCCIÓN



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**

**I**



# I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación universitaria se ha transformado y adaptado a las necesidades del alumnado. Esto se puede comprobar con la gran variedad de vías por las que se puede acceder a la universidad: bachillerato (a través de la PEvAU), ciclo formativo de grado superior, prueba de acceso para mayores de 25, prueba de acceso para mayores de 45, acceso a mayores de 40 con experiencia laboral y desde otro título universitario.

En relación con lo anterior, el alumnado que se matricula, en un título de grado determinado, lo hace influenciado por su motivación y las oportunidades laborales que le puede ofrecer la titulación, teniendo en cuenta el mercado laboral actual (Sánchez-Bolívar et al., 2022).

En este sentido, el estudiantado universitario sigue procediendo mayoritariamente de un itinerario curricular de bachillerato y se inclina por titulaciones sanitarias y relacionadas con las ingenierías, por su tasa de empleabilidad, por su prestigio social y por los ingresos económicos superiores que estas pueden ofrecer (Martínez-Martínez et al., 2016).

El alumnado universitario establece una conexión titulación-empleo en su elección, que le va a acompañar hasta la finalización de sus estudios de grado y posteriores. Por tanto, el mercado laboral y lo que demanda a los trabajadores van a determinar el perfil psicosocioeducativo del estudiantado, con el objetivo de aumentar su propia empleabilidad y obtener un empleo, derivado con su titulación universitaria, en el menor tiempo posible (Ergün y Şeşen, 2021; González-Morales y Santana Vega, 202; Sánchez-Bolívar et al., 2019).

Actualmente, el mercado laboral demanda una serie de competencias, destrezas y habilidades profesionales, personales y sociales que el alumnado universitario ha de tener en su repertorio profesional y que delimitan su perfil psicosocial y profesional. En este sentido, factores como la motivación, la inteligencia emocional, las habilidades sociales o el estrés van a definir este perfil que facilitará u obstaculizará su incorporación al mercado laboral (Quílez-Robres et al., 2021).

La presente tesis doctoral se desarrolla para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación, impartido por la Universidad de Granada, y permite definir el perfil psicosocial, motivacional, laboral y competencial del estudiantado universitario en ciudades transfronterizas como son Ceuta y Melilla. Esto va a permitir, por un lado, establecer una relación entre los intereses vocacionales y profesionales del alumnado y la oferta formativa y, por otro lado, comprobar si la oferta formativa universitaria responde a las necesidades del estudiantado de estas ciudades autónomas y al mercado laboral local y nacional.

Este informe final de tesis se estructura en torno a diez capítulos, que abarcan los apartados y aspectos fundamentales para la elaboración de un trabajo científico de estas características, estableciéndose el siguiente esquema:

- En un **primer capítulo**, *Introducción*, se lleva a cabo una breve justificación del desarrollo de esta tesis doctoral, presentando el esquema de su estructura básica.
- El **capítulo dos** aborda las ocho *Publicaciones* que conforman el corpus empírico de esta tesis.
- El **capítulo tres**, el *Marco Teórico*, establece, mediante una minuciosa y cuidada revisión de la literatura, el estado actual de la ciencia y la conceptualización de los términos empleados, así como los factores relacionados con el tópico investigado en esta tesis doctoral. De este modo, se analiza el sistema educativo español, en sus diferentes etapas y, en especial, centrándose en la universitaria; las competencias que el alumnado ha de adquirir durante su proceso de aprendizaje y con las que ha de contar en sus estudios de grado; la motivación, las habilidades sociales, la inteligencia emocional y el estrés que le provoca el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En el **cuarto capítulo**, *Objetivos* de investigación, se enuncian los objetivos generales de esta tesis, en relación al problema de investigación, y que se desarrollan a través de los objetivos propuestos en cada estudio.

- En el **quinto capítulo** se detalla qué *Material* y *Métodos* se han empleado en esta investigación, especificando el diseño y planificación de la actividad investigadora, la muestra, el contexto, las variables de estudio, las técnicas e instrumentos empleados, el procedimiento de recogida de datos y el análisis y software estadístico empleado.
- El **sexto capítulo** expone los *Resultados* y *Discusión* de esta investigación, recogiendo con el formato de las ocho publicaciones que conforman el compendio de artículos de esta tesis doctoral.
- Con el **séptimo capítulo** se extraen las *Conclusiones* que responden a los objetivos propuestos para la presente tesis doctoral.
- En el **octavo capítulo** se exponen las *Limitaciones* que se han presentado en el proceso de investigación y elaboración de esta tesis doctoral.
- En el **noveno capítulo** se enumeran las *Perspectivas* y *Lineas Futuras* de investigación que han surgido como consecuencia de la realización de esta tesis doctoral.
- El **décimo capítulo** está dedicado a las *Referencias Bibliográficas*, donde se encuentran enlistados la totalidad de recursos bibliográficos empleados para la elaboración de la presente tesis doctoral.

Finalmente, se expone este esquema, con la finalidad de sistematizar la estructura y apartados de esta tesis doctoral:

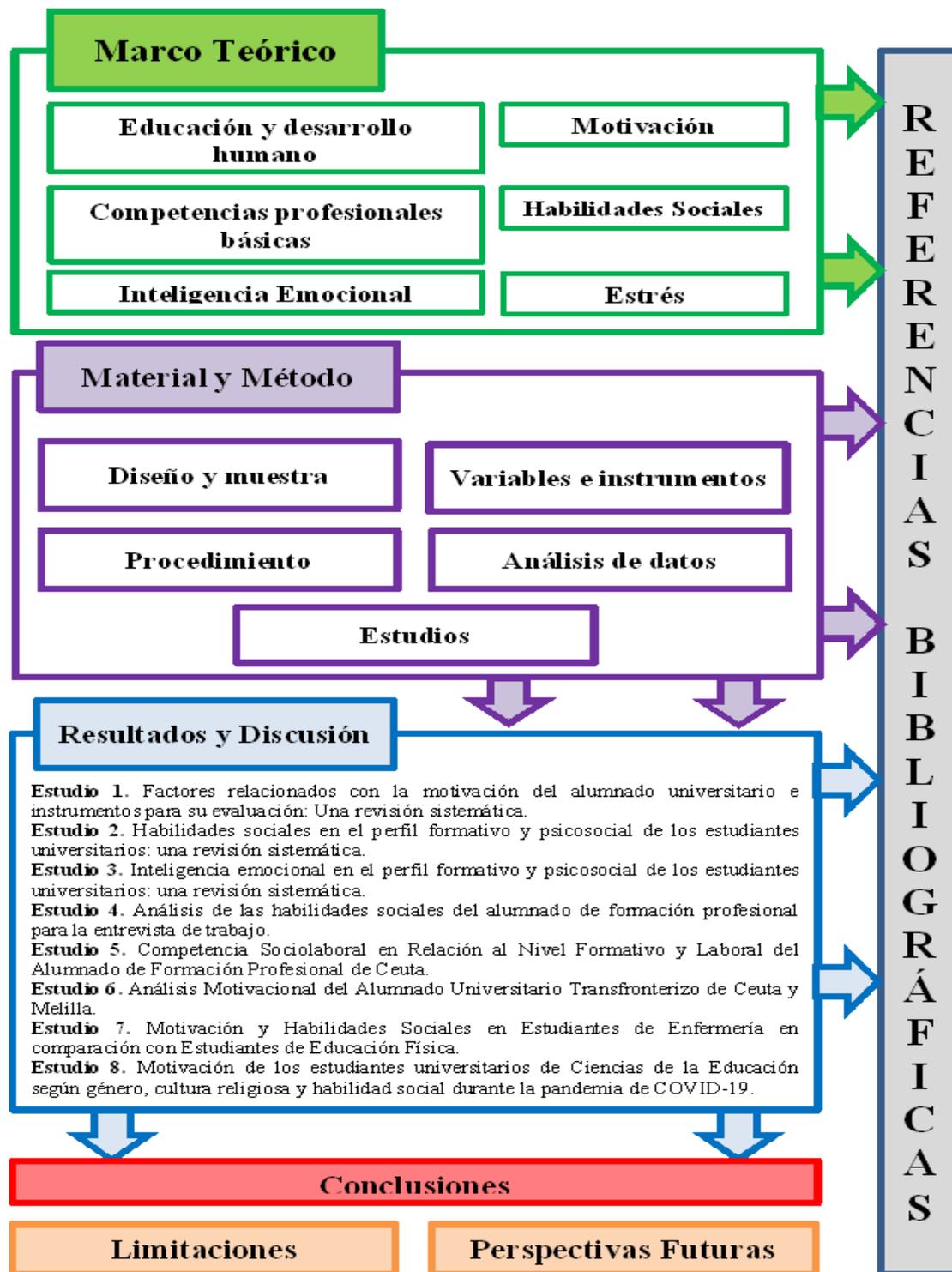


Figura I.1. Esquema de la estructura de la Tesis Doctoral.

# PUBLICACIONES



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**

**II**



## II. PUBLICACIONES

Los artículos de investigación que componen la presente tesis doctotal son los siguientes:

- Artículo 1. **Sánchez-Bolívar, L.** y Martínez Martínez, A. (2022). Factores relacionados con la motivación del alumnado universitario e instrumentos para su evaluación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare (aceptado)*.
- Artículo 2. **Sánchez-Bolívar, L.**, Vázquez, L. M., Escalante-González, S., Martínez-Martínez, A. y Zurita-Ortega, F. (2022). Habilidades sociales en el perfil formativo y psicosocial de los estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Universitas Psychologica* (sometido a revisión).
- Artículo 3. **Sánchez-Bolívar, L.**, Escalante-González, S., Martínez-Martínez, A. y Zurita-Ortega, F. (2022). Inteligencia emocional en el perfil formativo y psicosocial de los estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Educatio Siglo XXI* (sometido a revisión).
- Artículo 4. **Sánchez-Bolívar, L.**, Martínez-Martínez, A. y Parra-González, M. E. (2019). Análisis de las habilidades sociales del alumnado de formación profesional para la entrevista de trabajo. *Journal of Sport and Health Research*. 11(Supl 1), 127-142.
- Artículo 5. **Sánchez-Bolívar, L.** y Escalante-González, S. (2020). Competencia Sociolaboral en Relación al Nivel Formativo y Laboral del Alumnado de Formación Profesional de Ceuta. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 9(2), 69–80. <https://doi.org/10.6018/sportk.454191>
- Artículo 6. **Sánchez-Bolívar, L.**, Escalante-González, S. y Martínez-Martínez, A. (2021). Análisis Motivacional del Alumnado Universitario Transfronterizo de Ceuta y Melilla. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 405-414. <https://doi.org/10.5209/rced.70306>

- Artículo 7. **Sánchez-Bolívar, L.**, Escalante-González, S. y Martínez-Martínez, A. (2022). Motivación y Habilidades Sociales en Estudiantes de Enfermería en comparación con Estudiantes de Educación Física. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 11, 5. <https://doi.org/10.6018/sportk.462121>
- Artículo 8. **Sánchez-Bolívar, L.**, Escalante-González, S. y Vázquez, L.M. (2022). Motivación de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación según género, cultura religiosa y habilidad social durante la pandemia de COVID-19. *Educar*, 58(1), 205–220.

# MARCO TEÓRICO



UNIVERSIDAD  
DE GRANADA

III



## III. MARCO TEÓRICO

En este apartado se recoge una revisión del estado actual de la ciencia relacionada con el tema de investigación desarrollado en este trabajo, llevando a cabo una profunda revisión acerca del actual sistema educativo español, de las competencias que el alumnado debe adquirir en cada etapa y nivel educativo, la orientación (educativa, vocacional, profesional y laboral) que acompaña a cada uno de ellos y de la situación del mercado laboral.

Para definir el perfil del alumnado universitario se debe de partir de la base formativa del mismo, es decir, del sistema educativo que le ha llevado hasta la etapa universitaria. Por tanto, se tiene que enmarcar de forma legislativa, los objetivos que se desea alcanzar con los contenidos establecidos y con las competencias que se pretende que el alumnado adquiera, tanto a nivel nacional como a nivel europeo, haciendo especial hincapié en las particularidades y especificidades del mismo en el contexto trasfronterizo de Ceuta y Melilla.

A la hora de llevar a cabo una descripción y análisis del sistema educativo español se debe tener en cuenta que es un sistema educativo sometido a continuos y diversos cambios tanto a nivel legislativo como estructural.

Siguiendo este esquema, se refleja a continuación cuáles son las funciones que tiene, así como los objetivos que se persiguen con la orientación educativa y la orientación laboral, con el profesorado a cargo de las mismas dentro de los departamentos de orientación y departamentos de formación y orientación laboral.

### III.1. MARCO LEGISLATIVO Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA

Como pilar básico del Estado de Bienestar, la Educación es la base del futuro de una Sociedad. La legislación educativa española está en continua transformación y, por tanto, el sistema educativo español está sometido a continuas reformas, por lo que la legislación que lo regula también, situación que se ha intensificado en los últimos años (González-Medina, 2017).

En lo que respecta al marco legislativo español, en materia de educación, la normativa se rige por una Ley General de carácter nacional, que se desarrolla a través de

las Comunidades Autónomas, por las competencias que de ella derivan (Hijano del Río y Ruíz-Romero, 2016).

### III.1.1. Normativa General

Realizando un recorrido a través de la legislación, se encuentra, como marco fundamental de referencia, la Constitución Española (CE) (dentro del Título I de la misma, como un derecho fundamental). En su artículo 27 reconoce, como un derecho fundamental de todos los españoles y españolas, el derecho a la educación (especificando, en un principio, el derecho a la educación básica obligatoria y gratuita).

Como antecedentes preconstitucionales, se halla la Ley Moyano, promulgada en 1857, donde, por primera vez se reconoce el derecho a la educación, pero no será hasta 1970, con la Ley General de Educación, que se estructure y conforme el sistema educativo español y la educación obligatoria (hasta los 14 años) y se cree el sistema de Formación Profesional. Esta ley tenía una falla consistente en el hecho de que existía una parte del alumnado que finalizada la etapa de educación obligatoria (Educación General Básica o EGB) si no cursaban estudios de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) o Formación Profesional, no tenían ninguna posibilidad laboral hasta los 16 años, edad establecida como mínima para trabajar en España.

La anterior falla vino a corregirse con la promulgación de la **Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)**. Esta ley, teniendo en cuenta la edad mínima de incorporación al mercado laboral en España (16 años), establece la educación obligatoria hasta los 16 años.

La LOGSE, en su artículo 1, recuperando la no aplicada **Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)**, establece como fines mismos de la Ley: el completo desarrollo del alumnado adquiriendo hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos, la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales y la preparación para participar activamente en la vida social y cultural, entre otros.

Siguiendo en esta línea, la **LOGSE, en su artículo 13**, fija las capacidades que se tienen que desarrollar en la etapa primaria, entre las que destacan sus apartados c, d, e y g, que refieren que el alumnado, durante la etapa primaria, tiene que desarrollar: la capacidad de aplicar a las situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de

cálculo y procedimientos lógicos elementales, adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan, apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos y conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción en el mismo, respectivamente.

En cuanto a la etapa de educación secundaria obligatoria, la LOGSE reitera en que, en esta etapa debe desarrollar las capacidades lingüísticas, matemáticas y tecnológicas, entre otras, haciendo especial hincapié en el desarrollo de capacidades relacionadas con el pensamiento crítico mediante su propio esfuerzo (**artículo 19, apartado c**) y valorar críticamente los hábitos sociales (**apartado i**) y conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación (**apartado j**).

En consonancia con todo lo anterior, el **artículo 25 de la LOGSE**, en su apartado 3, establece que el bachillerato proporcionará a los alumnos una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia.

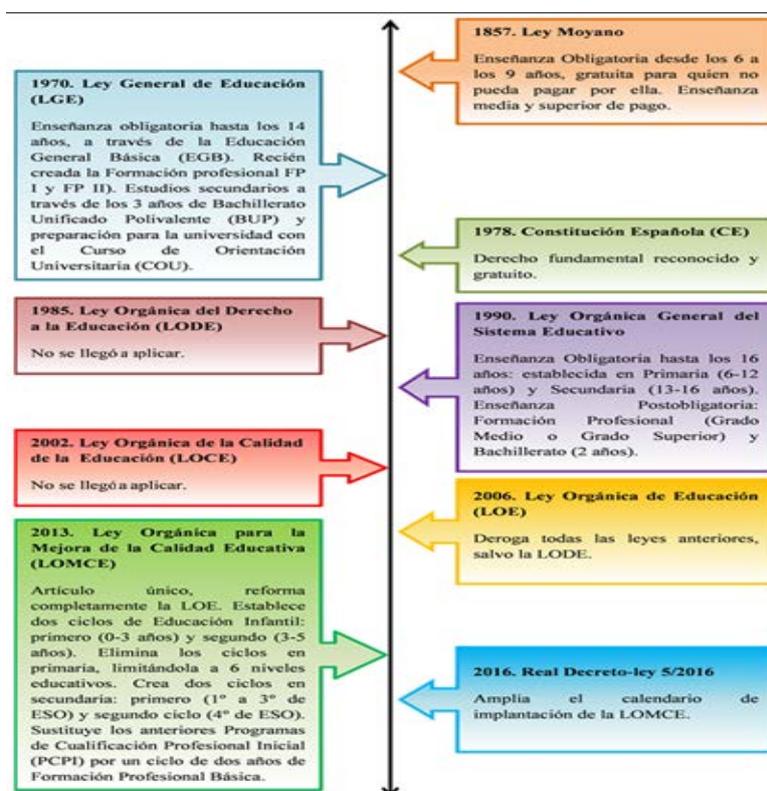


Figura III.1. Evolución histórica de la normativa educativa española

Fuente: elaboración propia.

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se definen ocho competencias básicas, a adquirir y mejorar, tal como se refleja en la figura III.1, aunque desarrolladas, fueron modificadas en denominación por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, llegando a eliminar una de ellas, la competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico, pasando de un total de ocho competencias básicas a un total de siete competencias clave.

Cabe destacar que la última reforma llevada a cabo se produjo en 2016, con el **Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa**; que modificaba el calendario de implantación de la LOMCE por la imposibilidad de cumplir el calendario establecido por la misma en las diferentes comunidades autónomas y, por tanto, para la evaluación de la adquisición de las competencias clave.

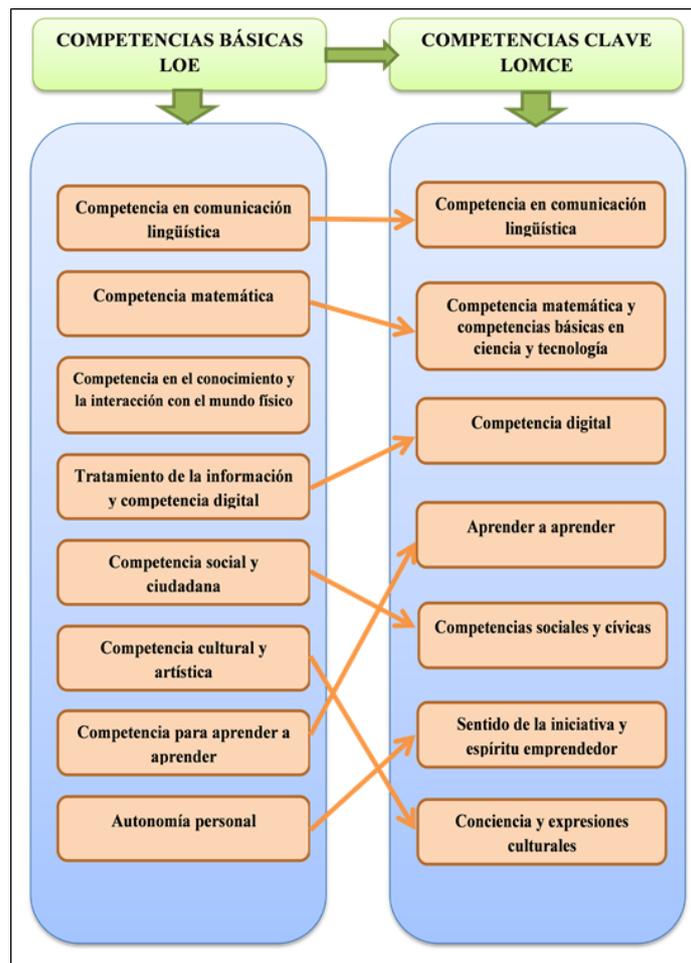


Figura III.2. Modificación de Competencias Básicas (LOE) a Competencias Clave (LOMCE)

Fuente: elaboración propia.

En este recorrido no se han tenido en cuenta la **Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)** ni la **Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)**, dado que ninguna llegó a aplicarse.

El **Real Decreto 126/2014**, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y el **Real Decreto 1105/2014**, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato; fijan en sus **artículos 10 y 6**, respectivamente, la incorporación de la adquisición de estos elementos, con naturaleza transversal en todas las asignaturas y en todos los niveles educativos desde la Educación Primaria hasta el Bachillerato.

Como aclaración, se debe mencionar que las ciudades de Ceuta y Melilla, aunque poseen autonomía (concedidas a través de sus correspondientes estatutos de autonomía, aprobados por la **Ley Orgánica 1/1995, de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Ceuta** y **Ley Orgánica 2/1995, de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Melilla**; respectivamente), carecen de competencias legislativas en materia de educación, por lo que se rigen por la legislación estatal anteriormente especificada, es decir, es competencia del actual Ministerio de Educación y Formación Profesional (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte hasta el 2 de junio de 2018).

### **III.1.2. Normativa Específica de Formación Profesional**

La Formación Profesional incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores así como las orientadas a la formación continua en las empresas.

A la hora de abordar la Formación Profesional se ha de tener en cuenta el carácter laboral de la misma y, por tanto, prestar especial atención a quien compete su regulación y desarrollo legislativo. En este caso junto con la anterior normativa general sobre educación, **el artículo primero de la Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, por la que se modifican las Leyes Orgánicas 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial** establece que serán los Ministerios de Educación y de Trabajo e Inmigración (actuales Ministerio de Educación y Formación Profesional y Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social, respectivamente) los que adecuarán los módulos de los

títulos de formación profesional y de los certificados de profesionalidad a las modificaciones de aspectos puntuales de las cualificaciones y unidades de competencia recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. La probación de éstas se realizará conjuntamente por los titulares de ambos ministerios, previa consulta al Consejo General de la Formación Profesional.

**Tabla III.1. Normativa específica de la Formación Profesional**

	<b>Normativa</b>	<b>Aportes</b>
<b>FP Básica</b>	<p><b>Artículo 42.4 de la Ley Orgánica 2/2006</b>, de 3 de mayo, de Educación y el artículo 9 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.</p> <p><b>Artículo 1.35 de la Ley Orgánica 8/2013</b>, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.</p> <p><b>Artículos 7.1 y 11.1 y apartados 2.2 de los anexos del I al XIV del Real Decreto 127/2014</b>, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban diecisiete títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.</p> <p><b>Apartados 2.2 de los anexos del I al VII del Real Decreto 356/2014</b>, de 16 de mayo, por el que se establecen siete títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de títulos de las enseñanzas de Formación Profesional.</p> <p><b>Apartados 2.2 de los anexos del I al VI Real Decreto 774/2015</b>, de 28 de agosto, por el que se establecen seis Títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de Títulos de las enseñanzas de Formación Profesional.</p> <p><b>Apartado 2.2 del anexo del Real Decreto 73/2018</b>, de 19 de febrero, por el que se establece el Título profesional básico en acceso y conservación en instalaciones deportivas y se fijan los aspectos básicos del currículo.</p>	<p>Establece el acceso, los contenidos y requisitos de obtención del título profesional básico.</p> <p>En los Reales Decretos se fijan los títulos y currículos de la Formación Profesional Básica.</p> <p>En toda la normativa se refiere que los módulos profesionales de las enseñanzas de Formación Profesional Básica estarán constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas cuyo objeto es la adquisición de las competencias profesionales, personales y sociales y de las competencias del aprendizaje permanente a lo largo de la vida.</p> <p>Todos los ciclos formativos de Formación Profesional Básica incluirán de forma transversal en el conjunto de módulos profesionales del ciclo los aspectos relativos al trabajo en equipo, a la prevención de riesgos laborales, al emprendimiento, a la actividad empresarial y a la orientación laboral de los alumnos y las alumnas, que tendrán como referente para su concreción las materias de la educación básica y las exigencias del perfil profesional del título y las de la realidad productiva.</p> <p>Cada Real Decreto contempla las competencias específicas de los títulos que se aprueban mediante los mismos.</p>
<b>FP Grado Medio y Grado Superior</b>	<p><b>Artículo 41 de la Ley 14/1970</b>, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.</p> <p><b>Artículo 30 de la Ley Orgánica 1/1990</b>, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.</p> <p><b>Artículo 42.4 de la Ley Orgánica 2/2006</b>, de 3 de mayo, de Educación y el artículo 9 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.</p> <p><b>Artículo 1.35 de la Ley Orgánica 8/2013</b>, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.</p> <p><b>Anexos I, II y III del Real Decreto 1147/2011</b>, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.</p> <p><b>Artículo 5 de los Reales Decretos</b> que regulan todos y cada uno de los ciclos formativos de Grado Medio y Grado Superior.</p>	<p>El artículo 41 de la Ley General de Educación (1970) especificaba que la Formación Profesional se orientará a preparar al alumno en las técnicas específicas de la profesión por él elegida y en las cuestiones de orden social, económico, empresariales y sindical que comúnmente se presentan en ella.</p> <p>El artículo 30.2 de la LOGSE expone que la formación profesional, en el ámbito del sistema educativo, tiene como finalidad la preparación de los alumnos para la actividad en un campo profesional, proporcionándoles una formación polivalente que les permita adaptarse a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida.</p> <p>En su artículo 30.3 que en la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato todos los alumnos recibirán una formación básica de carácter profesional.</p> <p>Se diferencian entre competencias básicas de acceso a los grados medios y superiores y las competencias profesionales, personales y sociales que deben adquirir durante el periodo formativo.</p> <p>En los respectivos Reales Decretos de cada Ciclo Formativo de Grado Medio y/o Superior se definen qué competencias específicas de la familia profesional y del título concreto debe adquirir el alumnado.</p>
<b>FP Dual</b>	<p>Aparte de la normativa anterior, se aplica a la Formación Profesional Dual:</p> <p>Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.</p> <p>Orden ESS/41/2015, de 12 de enero, por la que se modifica la Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual y la Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación.</p> <p>Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.</p>	<p>En esta normativa específica, reguladora de las condiciones específicas, por la naturaleza extraordinaria, de la Formación Profesional Dual.</p> <p>Se liga a la Formación Profesional con el mercado laboral, por medio del contrato para la formación y el aprendizaje, mediante el que se tienen que adquirir las competencias profesionales, personales y sociales en el ejercicio de la actividad profesional objeto del aprendizaje.</p>

Fuente: *Elaboración propia*

En la tabla III.1 se puede observar la legislación que regula la Formación Profesional y qué aportes hace a la misma.

La estructura de la Formación Profesional, en el sistema educativo español, queda estructurada (según el artículo 39.4 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) en ciclos de una duración de dos años de:

- Formación Profesional Básica.
- Formación Profesional de Grado Medio.
- Formación Profesional de Grado Superior.

Existe diferente legislación que regula cada ciclo de grado medio y/o superior. Un caso particular es la Formación Profesional Dual, en la que interviene legislación de naturaleza laboral, dado el carácter profesional que tiene esta.

### III.1.3. Normativa universitaria

Como consecuencia de la entrada de España en la Unión Europea, y con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, se promulga **la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades** (modificada por la **Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades**) y que desarrolla y completa el **Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales** y el **Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado** (en el caso de Ceuta y Melilla, la competencia en materia de educación universitaria recae en la Universidad de Granada como Campus anexos a la misma por lo que toda la normativa en materia de doctorado se encuentra recogida en el Texto Refundido de las normas reguladoras de las enseñanzas oficiales de doctorado y del título de doctor por la Universidad de Granada).

Con la entrada en vigor de la **Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU)**; se estableció un sistema de estudios universitarios adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En consonancia con esta normativa, las Comunidades Autónomas tienen capacidad de legislar en materia universitaria. Las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, por su carácter insular, forman parte de la Universidad de Granada, como Campus independientes dentro de la misma, por lo que la legislación

que le afectará, en materia de estudios universitarios y acceso a ellos, será la misma que afecta al resto de ciudades andaluzas.

La LOU establece, en su artículo 1, que el organismo encargado de realizar el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio; es la Universidad, definiendo en el artículo 2 las funciones de esta, que son:

- La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.
- La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.
- La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.

En la actualidad, el sistema de crédito tradicional ha sido sustituido por el sistema europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) establecido por la Comisión Europea, basado en la carga docente y horas de dedicación del alumnado (estableciéndose una ratio aproximada de 25-30 horas de trabajo por cada crédito ECTS).

Asimismo, la estructura de enseñanzas ha sido modificada por un sistema de enseñanzas universitarias estructuradas en **enseñanzas de grado** y **enseñanzas de posgrado** (máster y doctorado).

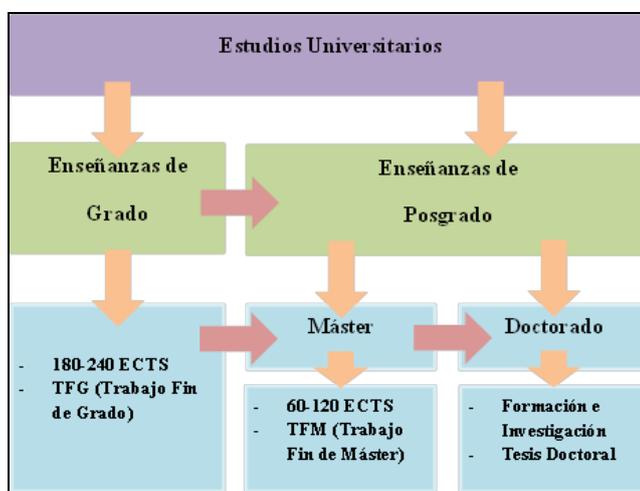


Figura III.3. Estructura de las Enseñanzas Universitarias  
Fuente: elaboración propia.

## III.2. ETAPAS DE ENSEÑANZA

En función de la etapa de enseñanza que se analice, se hará más énfasis en la adquisición y desarrollo de unas capacidades, habilidades y/o competencias más avanzadas, pero siempre enmarcadas en las establecidas por la normativa.

### III.2.1. Etapa de Educación Infantil (0-6 años)

Esta etapa se caracteriza por estar estructurada en dos ciclos: un primer ciclo de 0 a 3 años y un segundo ciclo de 3 a 6 años, sin tener carácter de educación obligatoria. El **artículo 13 de la Ley Orgánica 2/2006**, de 3 de mayo, de Educación, establece como objetivos de la etapa de educación infantil, entre otros, desarrollar sus capacidades afectivas, relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos y desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

Esta etapa tiene un valor socializador primario, donde el alumnado es considerado por primera vez como grupo social independiente de la familia en la que se ubicaba hasta el momento de su incorporación al mismo, preparándolo para su vida en comunidad (Latorre-Madueño y Mérida Serrano, 2019).

En esta etapa se trabajan las competencias clave definidas en la LOMCE (competencia en comunicación lingüística –CCL–, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología –CMCT–, competencia digital –CD–, competencia para aprender a aprender –CPAA–, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor –SIE–, conciencia y expresiones culturales –CEC–, competencias sociales y cívicas –CSC–), junto con las habilidades sociales, la motivación y la inteligencia emocional mediante el cuento o *storytelling* (Elwes, 2014).

Mediante el empleo del cuento, Elwes (2014) defiende que se trabajan de forma progresiva y sistemática la competencia lingüística (dado que el niño debe interpretar el texto del cuento), las habilidades sociales (puesto que ha de tener en cuenta los aspectos vocales, la entonación, la expresión y la paralingüística que acompaña a la interpretación del cuento, iniciando un proceso de empatía con el/los personaje/s del mismo) y la inteligencia emocional (debido al componente expresivo del cuento, se empieza a trabajar la identificación de las emociones básicas).

Según la autora, esto se realiza y se trabaja simultáneamente con otros aspectos ideológicos, en tres fases:

1. Actividades previas de preparación del cuento. En esta fase se trabaja la motivación del estudiante.
2. Narración del cuento. El alumnado trabaja la comprensión lingüística, las habilidades sociales y la interpretación y reacción emocional.
3. Post-narración. Se asientan los conocimientos y se relacionan a nivel cognitivo en el estudiantado.

Por tanto, el alumnado, tras haber trabajado estas competencias clave, habilidades sociales, la inteligencia emocional y la motivación, dentro del ámbito educativo y con la ayuda de la familia (Cohen y Anders, 2019), puede desarrollarlas a otro nivel en la siguiente etapa educativa, es decir, la etapa de Educación Primaria.

### **III.2.2. Etapa Primaria (6-12 años)**

Esta etapa educativa se estructura en seis niveles educativos. El **artículo 17 de la Ley Orgánica 2/2006**, de 3 de mayo, de Educación, establece como objetivos de la etapa de educación primaria, entre otros: Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática; desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor; adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan; y desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Esta etapa cuenta con materias específicas para la adquisición de competencias personales, sociales, cívicas, emocionales y motivacionales, como es el caso de la asignatura “Valores Sociales y Cívicos”.

En esta etapa educativa va a tener un papel fundamental en el desarrollo de estas competencias la metodología empleada. Metodologías activas analógicas como la

tutoría por pares (Martí-Ballester y Moliner-Miravet, 2015), la gamificación (Tso y Lau, 2018) o la práctica deportiva (Gutiérrez-Marín et al., 2019) van a suponer un impulso en la adquisición y desarrollo de competencias, habilidades personales y sociales, la inteligencia emocional y la motivación en el alumnado.

### III.2.3. Etapa de Educación Secundaria Obligatoria -ESO- (12-16 años)

Esta etapa educativa está estructurada en dos ciclos: un primer ciclo que abarca del primer curso al tercero y un segundo ciclo con un único curso (cuarto).

El **artículo 22.3 de la Ley Orgánica 2/2006**, de 3 de mayo, de Educación, refiere que *en la educación secundaria obligatoria se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado*. Esto se materializa en los temas transversales que se deben abordar, de forma obligatoria, en cada materia. Asimismo, el **artículo 6.3 del Real Decreto 1105/2014**, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, expone que los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incorporarán elementos curriculares orientados al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor, a la adquisición de competencias para la creación y desarrollo de los diversos modelos de empresas y al fomento de la igualdad de oportunidades y del respeto al emprendedor y al empresario, así como a la ética empresarial.

Todo esto se debe contemplar en las programaciones didácticas de cada asignatura. No obstante, en el cuarto curso de esta etapa educativa, el alumnado puede optar por un itinerario de acceso a Bachillerato o por el de Formación Profesional. Para el estudiantado que se decante por un itinerario de Formación Profesional, aparte de cursar, dentro del bloque de troncales generales, la asignatura de matemáticas orientadas a las enseñanzas aplicadas (para quien seleccione el itinerario de Bachillerato, esta asignatura estará orientada a las enseñanzas académicas), podrá seleccionar, entre las materias troncales del itinerario de enseñanzas aplicadas, por cursar las asignaturas “Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional” e “Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial”, donde se prepara al estudiantado para su incorporación al mercado laboral.

La evaluación positiva en todas las materias de la Educación Secundaria Obligatoria habilita para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Con este título en su haber, y cumplidos los 16 años, el estudiante puede incorporarse al mercado laboral. De igual manera, el alumnado puede inscribirse en un Ciclo Formativo de Grado Medio, en caso de elegir el itinerario de enseñanzas aplicadas, y en Bachillerato, quien seleccionó la opción de enseñanzas académicas.

#### **III.2.4. Etapa de Educación Secundaria Postobligatoria: Bachillerato**

El bachillerato está estructurado en dos niveles y tiene como finalidad proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los estudiantes para acceder a la educación superior, tal y como se refleja en el **artículo 32.1 de la Ley Orgánica 2/2006**, de 3 de mayo, de Educación.

En la actualidad, existen tres modalidades de Bachillerato en el Sistema Educativo Español: Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales y Artes.

Dentro de estas tres modalidades, siguiendo el **artículo 6.3 del Real Decreto 1105/2014**, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, se debe incorporar la adquisición de competencias profesionales básicas, habilidades sociales, inteligencia emocional y motivación, como elementos transversales en todas las asignaturas que se cursen dentro de las diferentes modalidades.

La evaluación positiva en todas las asignaturas de los dos niveles del Bachillerato conlleva a la consecución del Título de Bachillerato en la opción cursada (Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales o Artes). Este título habilita para el acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, a estudios universitarios y al mercado laboral.

#### **III.2.5. Formación Profesional**

En lo que respecta a la Formación Profesional, el **artículo 39 la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación** y el **artículo 9 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional** definen la formación profesional como *“el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica”*.

Por tanto, estas enseñanzas postobligatorias tienen como objetivo instruir al alumnado en las destrezas necesarias para el ejercicio de una profesión, reguladas por la legislación educativa en su vertiente formativa y por la normativa laboral en su vertiente profesional; hecho que se materializa en la Formación Profesional Dual.

La Formación Profesional, en el sistema educativo, tiene como finalidad:

- a) Cualificar a las personas para la actividad profesional y contribuir al desarrollo económico del país.
- b) Facilitar su adaptación a los cambios profesionales y sociales que puedan producirse durante su vida.
- c) Contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática, favoreciendo la inclusión y la cohesión social y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Todos los ciclos cuentan con un módulo común a todos ellos: el módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT) que, mediante la práctica profesional, pretende que el alumnado adquiera las competencias profesionales, personales y sociales que caracterizan la profesión en la que se le está formando.

### **III.2.5.1. Formación Profesional Básica**

Para el estudiantado que muestra una clara predisposición y preferencia por una salida laboral concreta, desde la etapa de secundaria tiene a su disposición la posibilidad de iniciarse en la Formación Profesional, a través de un Ciclo Formativo Básico.

Los contenidos comunes a todos los Ciclos de FP Básica se encuentran divididos en dos módulos:

1. Módulo de Comunicación y Sociedad I y Módulo de Comunicación y Sociedad II, en los que se desarrollan competencias del bloque común de Comunicación y Ciencias Sociales.
2. Módulo de Ciencias Aplicadas I y Ciencias Aplicadas II.
3. Módulos asociados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
4. Módulo de formación en centros de trabajo.

En lo que a la oferta formativa se refiere, se han ido incorporando, progresivamente, títulos de Formación Profesional Básica, existiendo, en la actualidad, un total de 28 titulaciones posibles. La oferta actual y la normativa que la aprobó son:

Tabla III.2. Oferta actual de Formación Profesional Básica.

Oferta actual de Formación Profesional Básica			
Títulos aprobados mediante Real Decreto 127/2014	Títulos aprobados mediante Real Decreto 356/2014	Títulos aprobados mediante Real Decreto 774/2015	Títulos aprobados mediante Real Decreto 73/2018
- Título Profesional Básico en Servicios Administrativos.	- Título Profesional Básico en Actividades Agropecuarias.	- Título profesional básico en actividades de panadería y pastelería.	- Título profesional básico en acceso y conservación en instalaciones deportivas
- Título Profesional Básico en Electricidad y Electrónica.	- Título Profesional Básico en Aprovechamientos Forestales.	- Título profesional básico en actividades domésticas y limpieza de edificios.	
- Título Profesional Básico en Fabricación y Montaje.	- Título Profesional Básico en Artes Gráficas.	- Título profesional básico en mantenimiento de viviendas.	
- Título Profesional Básico en Informática y Comunicaciones.	- Título Profesional Básico en Alojamiento y Lavandería.	- Título profesional básico en fabricación de elementos metálicos.	
- Título Profesional Básico en Cocina y Restauración.	- Título Profesional Básico en Industrias Alimentarias.	- Título profesional básico en instalaciones electrotécnicas y mecánica.	
- Título Profesional Básico en Mantenimiento de Vehículos.	- Título Profesional Básico en Actividades Marítimo-Pesqueras.	- Título profesional básico en mantenimiento de embarcaciones deportivas y de recreo.	
- Título Profesional Básico en Agrojardinería y Composiciones Florales.	- Título Profesional Básico en Informática de Oficina.		
- Título Profesional Básico en Peluquería y Estética.			
- Título Profesional Básico en Servicios Comerciales.			
- Título Profesional Básico en Carpintería y Mueble.			
- Título Profesional Básico en Reforma y Mantenimiento de Edificios.			
- Título Profesional Básico en Arreglo y Reparación de Artículos Textiles y de Piel.			
- Título Profesional Básico en Tapicería y Cortinaje.			
- Título Profesional Básico en Vidriería y Alfarería.			

Fuente: *Elaboración propia.*

El alumnado que supere un ciclo de Formación Profesional Básica obtendrá el título profesional básico correspondiente a las enseñanzas cursadas, con valor académico y profesional y con validez en todo el territorio nacional. Este título habilita para el acceso a un ciclo formativo de grado medio y posibilita la realización de la prueba de evaluación para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Los alumnos y las alumnas que finalicen sus estudios sin haber obtenido el título profesional básico recibirán la certificación académica de los módulos profesionales superados, que tendrá efectos académicos y de acreditación parcial acumulable de las

competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

El título profesional básico tendrá los mismos efectos laborales que el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria para el acceso a empleos públicos y privados.

### III.2.5.2. Formación Profesional de Grado Medio y de Grado Superior

Tanto la Formación Profesional de Grado Medio como la de Grado Superior se encuentran organizadas en torno a 26 familias profesionales.



**Figura III.4.** Familias Profesionales de la Formación Profesional. (Todofp.es, 2018)  
**Fuente:** Recuperado de: <http://todofp.es/que-como-y-donde-estudiar/que-estudiar/familia/loe.html>

Los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) forman parte de la Educación Secundaria Postobligatoria. Estos se estructuran en dos cursos y con la evaluación positiva de todos y cada uno de los módulos que los conforman se obtiene la titulación y categoría profesional de Técnico.

Asimismo, los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) forman parte de la Educación Superior, dividiéndose en dos cursos. Con la evaluación positiva de todos y

cada uno de los módulos que los conforman se obtiene la titulación y categoría profesional de Técnico Superior.

Cada ciclo formativo (de grado medio o superior) contará con Módulos asociados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, reflejados en el Real Decreto correspondiente que regule cada grado concretamente.

Por otro lado, existen 3 módulos que se imparten en todos y cada uno de los ciclos formativos, tanto de grado medio como superior, que son comunes a ellos, aunque se enfoquen y encaminen al área profesional concreta en la que se desarrolla la actividad profesional que habilita el título. Estos 3 módulos son:

- a) Módulo de formación y orientación laboral (FOL). Es el primer contacto que tiene el alumnado con el tejido laboral y empresarial y su impartición coincide con el primer curso de cada ciclo. Su objetivo es aportar los conocimientos necesarios en Derecho Laboral básico, Búsqueda Activa de Empleo y Prevención de Riesgos; así como la adquisición de las habilidades sociales y profesionales necesarias para desenvolverse en el mercado laboral en que se insertarán con la titulación que obtendrán tras completar el ciclo.
- b) Módulo de empresa e iniciativa emprendedora (EIE). Tras la materia de FOL, el estudiante debe cursar este módulo en el que se profundizará en el Autoempleo y el emprendimiento empresarial en todas sus vertientes (sociedades anónimas, limitadas, unipersonales, etc.).
- c) Módulo de formación en centros de trabajo (FCT). No tiene carácter laboral, pero pretende mostrar una visión práctica de los puestos de trabajo que se desarrollan mediante el título que conseguirán al finalizar su formación. Las finalidades de este módulo son:
  1. Completar la adquisición de competencias profesionales, propias de cada título, alcanzadas en el centro educativo.
  2. Adquirir una identidad y madurez profesional motivadoras para el aprendizaje a lo largo de la vida y para las adaptaciones a los cambios que generen nuevas necesidades de cualificación profesional.
  3. Completar conocimientos relacionados con la producción, la comercialización, la gestión económica y el sistema de relaciones sociolaborales de las empresas, con el fin de facilitar su inserción laboral.

4. Evaluar los aspectos más relevantes de la profesionalidad alcanzada por el alumno en el centro educativo y acreditar los aspectos requeridos en el empleo que para verificarse requieren situaciones reales de trabajo.

Un caso particular, común a todos los ciclos formativos de grado superior, es el módulo profesional de proyecto. Este módulo tiene por objeto la integración de las diversas capacidades y conocimientos del currículo de todos los módulos del ciclo formativo. Esta integración se concretará en proyectos que contemplen las variables tecnológicas y organizativas relacionadas con el título. Para ello, el módulo profesional de proyecto se realizará durante el último período del ciclo formativo y se evaluará una vez cursado el módulo profesional de formación en centros de trabajo. Este módulo se organiza sobre la base de la tutoría individual y colectiva y su atribución docente correrá a cargo del profesorado que imparta docencia en el ciclo formativo, preferentemente en módulos profesionales asociados a unidades de competencia.

### **III.2.5.3. Formación Profesional Dual**

El artículo 2 del **Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual**, define a la Formación Profesional Dual como:

El conjunto de las acciones e iniciativas formativas, mixtas de empleo y formación, que tienen por objeto la cualificación profesional de los trabajadores en un régimen de alternancia de actividad laboral en una empresa con la actividad formativa recibida en el marco del sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo.

Por tanto, se da la oportunidad de enlazar la formación, dentro del sistema educativo, con la actividad laboral en una empresa (aunque también existe la posibilidad de que se lleve la formación dentro de la empresa), mediante el contrato para la formación y el aprendizaje.

Los requisitos para la Formación Profesional Dual son:

- Podrán contemplarse para los grados formativos de grado medio, de grado superior y los certificados de profesionalidad.

- Deben contar con una carga formativa no inferior al 25% del total de la jornada establecida. Este porcentaje se podrá limitar al 15% en el segundo y tercer año del contrato.
- Deben ser autorizados por el Servicio Público de Empleo Estatal (en Ceuta y Melilla) y por los correspondientes Servicios de Empleo de cada Comunidad Autónoma.
- La persona contratada debe tener entre 16 y 25 años. La limitación etaria máxima queda suprimida en caso de personas con diversidad funcional.
- Los contratos podrán ser a jornada completa o parcial y con una duración mínima de un año y máxima de tres años.
- El salario percibido será el establecido en el Convenio Colectivo correspondiente y, en ningún caso, no inferior al salario mínimo interprofesional (SMI) en proporción al tiempo de trabajo efectivo.

En la Ciudad Autónoma de Ceuta, para el curso 2018/2019, se estableció esta modalidad de formación profesional para los ciclos formativos de grado medio y superior de las familias profesionales de Administración y Gestión y Comercio y Marketing, respectivamente, impartidas en el IES Puertas del Campo, como primera experiencia en la ciudad.

En la Ciudad Autónoma de Melilla, también para el curso 2018/2019, el alumnado de los ciclos formativos de Grado Medio de Cocina y del Superior de Restauración, del IES Juan Antonio Fernández, se pudo beneficiar de este tipo de formación, como experiencia inicial dentro de la misma.

### **III.2.6. Estudios Universitarios (18 años en adelante)**

La Educación Universitaria se caracteriza por su naturaleza profesionalizadora y académica, impulsando el crecimiento de la ciencia y el espíritu investigador en el alumnado. Teniendo en cuenta esta realidad, se entiende que, como norma general, no se trabajan en asignaturas específicas las competencias personales y profesionales, las habilidades sociales, la inteligencia emocional... sino de forma transversal.

Titulaciones como el Grado en Educación Social de la Universidad de Granada incorporan dentro de su currículo asignaturas como “Orientación Profesional en Educación Social: Reflexión Ética y Deontológica para la Práctica”, con carácter

obligatorio, donde se trabajan directa y específicamente las competencias personales y profesionales, las habilidades sociales, la inteligencia emocional, etc.

Asimismo, el alumnado cuenta, dentro de todas las universidades españolas, con servicios de orientación laboral-profesional-vocacional que les ayudan a desarrollar las mencionadas competencias y habilidades. Un ejemplo de estos servicios es el Centro de Promoción de Empleo y Prácticas de la Universidad, que oferta entre otros, orientación individual, formación para el empleo y teleorientación.

Cabe destacar que en la etapa de posgrado, concretamente en ciertos másteres, esta naturaleza profesionalizante se materializa en la divergencia entre dos tipos de perfiles: el perfil investigador, como por ejemplo el Máster Universitario en Investigación e Innovación en Currículum y Formación, enfocado a que el alumnado avance en su aprendizaje como investigador, profundizando en el campo científico al que se dirige el máster; y el perfil profesional, en el que la formación está dirigida hacia la práctica profesional concreta, ejemplos de este perfil son el Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria, Formación Profesional, Bachillerato e Idiomas o el Master Universitario en Cirugía Bucal e Implantología.

### **III.3. ETAPAS Y CAMBIOS EN LA JUVENTUD**

Se puede definir la juventud, de forma cronológica, como el período de vida que va desde los 15-16 años hasta los 21-25 años (Serguéyevna, 2015), coincidiendo con lo que Piaget (1971) define como postadolescencia, período en el que se da una evolución cognitiva en las personas, pasando de una evaluación intrapersonal a una evaluación intrapersonal e interpersonal. Es, por tanto, la etapa que conecta la adolescencia con la madurez del individuo.

En esta etapa el individuo joven se plantea su situación en la sociedad, evaluando, según Serguéyevna (2015):

- Valores personales y sociales.
- Relaciones con la familia.
- Relaciones sociales con los amigos, pareja, etcétera.

Por tanto, aunque ya finalizada la adolescencia, la juventud (como etapa del desarrollo evolutivo humano) se caracteriza porque en el individuo se producen cambios a nivel físico, psicológico y social.

### **III.3.1. Cambios fisiológicos**

El principal cambio que el ser humano (mujeres y hombres por igual) experimenta durante la juventud es la estabilización corporal (su cuerpo deja de crecer, el vello corporal que se ha desarrollado permanece, regulación menstrual en caso de las mujeres, etc.) y hormonal. Las hormonas asociadas al crecimiento, y que experimentan un abrupto ascenso durante la adolescencia, se regulan y sus niveles se estabilizan en función del sexo del individuo –estrógenos en mujeres, testosterona en hombres– (Güemes-Hidalgo et al., 2017).

Enlazado con lo anterior, las autoras exponen que la persona experimenta un descenso en el impulso sexual, pasando de una sexualidad centrada en lo físico a una sexualidad basada en lo físico-intelectual.

### **III.3.2. Cambios psicológicos**

En el ámbito psicológico, dentro de esta etapa evolutiva de la persona, se pueden diferenciar dos periodos en la etapa juvenil: juventud postadolescente (Piaget, 1970) y juventud preadulta (Levinson, 1986).

#### **III.3.2.1. Juventud Postadolescente**

El final de la adolescencia y el comienzo de la etapa preadulta es un período de mayor presión en términos de completar tareas de integración. Este periodo se caracteriza por ser la última fase del desarrollo emocional adolescente, donde comienzan a cristalizar las emociones ya identificadas en la pubertad (Kaplan, 1970). De igual manera, en esta fase del desarrollo, se logra la selección ocupacional, el establecimiento de metas, el logro de la personalidad moral y el estadio inicial de maduración familiar, es decir, el individuo se comienza a plantear su futuro y la formación de una familia propia (Serguéyevna, 2015).

#### **III.3.2.2. Juventud Preadulta**

Si la fase postadolescente es la etapa de consolidación emocional, la etapa preadulta es la fase de pertenencia. El individuo desarrolla el sentido de arraigo social, laboral y familiar, es decir, la identidad.

Esta fase se caracteriza porque la persona tiene una mayor preocupación económica basada en lo profesional y el desempleo, sufre una preocupante incertidumbre

económica, comparando lo que tiene y lo que desea personal, social y económicamente y el impulso de forjar una familia propia (Levinson, 1986).

Siguiendo la línea de Levinson, Rivera-Acevedo (2007) divide las acciones que se desarrollan durante esta etapa en:

- Abandono de la vida adolescente e inclusión en la vida adulta. Donde deja atrás una etapa de su vida más despreocupada y se adentra en una vida de responsabilidad y preocupación por su presente y su futuro personal, económico y social.
- Creación y desarrollo de una estructura de vida propia dentro del mundo preadulto-adulto. El individuo busca ubicar la vida que se está forjando dentro del constructo social en el que se encuentra inserto.
- Desarraigo de la familia origen y creación de la propia.
- Desarrollo del sentimiento de autonomía personal.
- Puesta en práctica de las destrezas de manejo personal. El preadulto comienza a poner en práctica todo lo aprendido para ser un miembro funcional de la sociedad, principalmente, sus habilidades sociales.
- Desarrollo de la identidad ocupacional y profesional. En este período vital, la persona da un gran valor al desarrollo laboral y la evolución dentro de su campo profesional.
- Establecimiento de mecanismos de manejo emocional, de resolución de conflictos y del estrés. El individuo establece las respuestas emocionales a las actividades cotidianas, así como su actitud ante el conflicto y los mecanismos de manejo de la ansiedad y el estrés que implican la vida diaria.
- Probar su poder. En este período evolutivo, el preadulto tiene un alto interés en el establecimiento de jerarquías donde ubicarse y poder demostrar su poder socialmente.
- Establecer relaciones de amistad íntimas y relaciones sexuales saludables.
- Involucrarse en la vida comunitaria.

Estas acciones demuestran que en la etapa preadulto el centro de interés psicológico de la persona es la imagen social que proyecta. Se basa en parámetros económicos,

emocionales y sociales, pero sobre todo, la imagen profesional es vertebradora de la conducta social del individuo en esta fase del desarrollo vital.

### **III.3.3. Cambios Sociales**

De la mano de los cambios físicos y psicológicos van los cambios sociales que se dan en torno al individuo joven. Gaete (2015) define la juventud como adolescencia tardía y establece que los principales cambios sociales que se dan en el individuo son:

- Desarrollo de la competencia emocional y social.
- Consolidación de la identidad y desarrollo pleno de la autonomía personal y social, dentro de la comunidad en la que se relaciona habitualmente.
- Autoconcepto motivado por la imagen sociolaboral que proyecta y no en relación a los iguales.
- Autoestima establecida en función del estatus social, intelectual, profesional, económico y relacional.
- Independencia de la toma de decisiones, las cuales basa en su propia experiencia y conocimientos y no bajo criterios o argumentaciones externas.
- Se refuerza su autoridad.
- Predisposición y orientación hacia la adquisición de compromisos: personales (de pareja, de filiación, etc.), sociales, profesionales y emocionales.
- Planificación del futuro a nivel personal, económico, profesional y vocacional.
- Aumento en el nivel de motivación en lo que respecta a su propia vida e intereses.

### **III.4. LEY ORGÁNICA 3/2020, DE 29 DE DICIEMBRE, POR LA QUE SE MODIFICA LA LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN (LOMLOE)**

Como parte de la evolución del sistema educativo español, durante la construcción del presente documento, se ha promulgado la Ley 3/2020, de 29 de diciembre, por la

que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, comúnmente conocida como LOMLOE.

Esta ley, respetando lo implantado por la anterior normativa, especifica en su artículo 6.5, que “las Administraciones educativas determinarán el porcentaje de los horarios escolares de que dispondrán los centros docentes para garantizar el desarrollo integrado de todas las competencias de la etapa y la incorporación de los contenidos de carácter transversal a todas las áreas, materias y ámbitos”.

En este sentido, la LOMLOE pone el centro de atención en las competencias que el alumnado ha de adquirir en cada etapa educativa o ciclo de formación profesional, haciendo hincapié en que se ha de trabajar la competencia tecnológica (artículo 17) y social en todas etapas.

En cuanto a las competencias transversales, es decir, aquellas que se precisan para la inserción social plena del alumnado y que les van a ser de utilidad en su futuro, tanto personal como laboral, en el artículo 19.2 se da un papel fundamental a estas, refiriendo que “se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias transversales que promuevan la autonomía y la reflexión.”

Para el entrenamiento y mejora de las competencias transversales del alumnado, tales como inteligencia emocional, habilidades sociales, comunicación, etc., el artículo 19.4 reconoce a los centros que, “con objeto de fomentar la integración de las competencias, se dedicará un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos para el alumnado y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad.”

En resumen, esta ley da un gran peso a la adquisición de las competencias y estipula que para asegurar que estas se entrenen y se adquieran, por parte del alumnado, todos los centros han de llevar a cabo una evaluación de las mismas con carácter informativo, formativo y orientador, para el profesorado, para el alumnado y sus familias y para el conjunto de la comunidad educativa.

### **III.5. COMPETENCIAS Y METACOMPETENCIAS**

Uno de los principales retos, en la actualidad, para el sistema educativo-profesional-laboral es evaluar al alumnado mediante competencias. Para poder entender el concepto es necesario realizar una revisión de su contenido para una correcta

evaluación, de tal manera que, en este epígrafe, se llevará a cabo la descripción, clasificación educativa y científica, así como la definición de las características de competencia para una adecuada aplicación.

### III.5.1. Conceptualización

Conceptualizar el término “competencia” no es una tarea sencilla. Se ha establecido un importante debate en torno al mismo, ya que se configura como un constructo complejo dentro del aprendizaje y la acción humana.

En este sentido, Bisquerra (2003) define competencia como la “capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra, 2003, p. 21), entendiendo por eficacia aquellos objetivos que se priorizan, alcanzando los mejores resultados en el menor tiempo posible para ello. Por tanto, se es competente en algo cuando se tienen los conocimientos, la habilidad y la capacidad para emprender y ejecutar adecuadamente la acción con el mayor y mejor resultado (Ciriza-Mendivil, 2021; Kepanen et al., 2020).

Para categorizar un concepto como competencia, autores como Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) o Altuna-Urdin et al. (2021) establecen seis características definitorias:

1. Tiene que ser personal, es decir, atañe a personas, de forma individual o grupal.
2. Conlleva saber qué se quiere hacer, saber hacerlo, tener la actitud para desarrollarlo e interiorizarlo.
3. Implica capacidades formales y de procedimiento.
4. Está ligado, y es inseparable, al desarrollo y aprendizaje continuo vinculados a la experiencia.
5. Se configura como un potencial yuxtapuesto a la capacidad de actuación de las personas.
6. Se halla en un contexto establecido que cuenta con un estándar de eficacia y cuya transferibilidad es cuestionada.

El concepto de competencia adquiere un carácter personal y de pericia, puesto que no sólo implica llevar a término algo, sino comprenderlo y adquirir la habilidad y capacidad de desarrollarlo de forma autónoma, intencionada y sin errores (Sarceda-Gorgoso y Barreira-Cerquiras, 2021; Wild y Schulze, 2020).

Por tanto, un individuo es competente, a nivel social, cuando ha dominado a un nivel básico lo anteriormente mencionado, existiendo tantas competencias como áreas de la vida diaria en el ser humano. Por ejemplo, una persona tiene competencia oral, cuando es capaz de hablar con desconocidos o en público sin experimentar un alto nivel de estrés.

A nivel profesional, se es competente cuando cuenta con la pericia avanzada para el desarrollo autónomo de la profesión. Por ejemplo, un psicólogo es competente cuando es capaz de psicoanalizar y diagnosticar problemas psicológicos de diferentes usuarios y en diferentes contextos (Calero-López y Rodríguez-López, 2020; Sarceda-Gorgoso y Barreira-Cerquiras, 2021).

Por otro lado, cuando una persona desarrolla una competencia, hasta el punto en el que es capaz de identificarla, entrenarla y desarrollarla en otras personas, y como una evolución de la misma, centrada en una profesión determinada, surge el concepto de metacompetencia (Grebennikova et al., 2021; Lee et al., 2021).

En este sentido, se concibe metacompetencia (Bransford et al., 1999; Pacheco, 2020) como el desarrollo de una competencia profesional básica general o específica hasta el punto del dominio total y la posibilidad de fomentar su desarrollo en otros. Escudero-Muñoz (2009) o Pacheco (2020) añaden que este concepto surge como consecuencia del desarrollo de capacidades metacognitivas y que son fundamentales en los procesos de autorregulación y modificación del aprendizaje autónomo del individuo (y, por tanto, del metaaprendizaje).

Asimismo, mientras la competencia es la adquisición de la pericia necesaria para realizar una actividad determinada, la metacompetencia es la capacidad de desarrollarla de forma autónoma, aportando el individuo la experiencia adquirida de la competencia, y hacerla evolucionar e inculcarla en otros (Lee et al., 2021; Pacheco 2020).

En relación con lo anterior, el mercado laboral actual demanda a los trabajadores, y por extensión al estudiante universitario, una serie de competencias comunes a todas las profesiones (Calero-López y Rodríguez-López, 2020), un ejemplo es el requerimiento de un alto nivel de desarrollo de la competencia digital, llegando a alcanzar la metacompetencia en algunas profesiones como ingeniería informática (Wild y Schulze, 2020).

En resumen, se puede definir las competencias profesionales como aquellas competencias que, de forma conjunta, estando desarrolladas con suficiencia, posibilitan al alumnado al ejercicio de una profesión.

### III.5.2. Clasificación de las competencias profesionales

Para dar cobertura a los niveles universitarios, así como a la formación ocupacional, la comunidad científica ha proporcionado diversas clasificaciones, que se pueden resumir y aunar en una sola.

La principal clasificación se encuentra establecida por Bisquerra (Bisquerra, 2003; Bisquerra y López-Cassà, 2021), que diferencia tres tipos de competencias profesionales.

Al primer grupo de competencias profesionales, Bisquerra (2003) las denomina competencias profesionales técnicas y están relacionadas con los conocimientos necesarios acerca de una actividad profesional determinada, es decir, el *saber* (Bisquerra y López-Cassà, 2021).

El segundo conjunto de competencias, definido por Bisquerra (2003) como competencias profesionales metodológicas, está relacionado con todas las competencias que el alumnado precisa para el correcto desarrollo de la profesión elegida, es decir, el *saber hacer*.

En la actualidad el saber se relaciona con el conocimiento de la profesión, mientras que el saber hacer va más allá, aportando innovación y adaptación y autorrenovación, relacionándose con la capacidad de aprendizaje autónomo y empleo de la última tecnología y estar al tanto del estado de la ciencia, en lo referente a la profesión desarrollada (Bisquerra y López-Cassà, 2021; Pernías, 2017).

Por último, el autor agrupa en una tercera tipología todas aquellas competencias relacionadas con el *saber ser*, es decir, las que tienen un carácter transversal y global que hacen al alumnado un profesional. Asimismo, Bisquerra (2003) refiere que este tipo de competencias han adquirido a lo largo del tiempo diferentes denominaciones, entre las que destaca “competencias participativas, competencias personales, competencias básicas, competencias clave, competencias genéricas, competencias transferibles, competencias relacionales, habilidades de vida, competencias interpersonales, competencias transversales (Mazariegos et al., 1998), competencias básicas para la vida,

competencias sociales, competencias emocionales, competencias socio-emocionales, etc.” (p. 22).

Como complemento a esta clasificación, Solanes et al. (2008) establecen dos grupos de competencias profesionales: genéricas o transversales y específicas. Las competencias profesionales genéricas o transversales hacen referencia a todas aquellas competencias que el alumnado debe adquirir para poder efectuar cualquier actividad laboral, independientemente de la profesión que ejerza. Dentro de estas, Solanes et al. (2008) diferencian tres subgrupos competenciales: instrumentales, interpersonales y sistémicas.

Las competencias profesionales genéricas con carácter instrumental están ligadas a la formación académica y profesional que posee el alumnado, definiéndolas como “capacidades cognitivas, metodológicas, técnicas y lingüísticas que se consideran necesarias para la comprensión, la construcción, el manejo, el uso crítico y ajustado a las particularidades de las diferentes prácticas profesionales, de los métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos profesionales.” (Solanes et al., 2008, p. 37).

En cuanto a las competencias profesionales genéricas interpersonales, son las competencias empleadas para la interacción con el resto de personas dentro y fuera del entorno laboral y que facilitan el trabajo en equipo y el correcto funcionamiento de grupos multidisciplinares. Ejemplo de ello sería la comunicación, la resolución de conflictos o el liderazgo.

Por último, las competencias profesionales genéricas sistémicas hacen referencia a las capacidades de cada persona y que facilita la adquisición de las competencias instrumentales e interpersonales (Ortega et al., 2021).

Por otro lado la segunda clasificación establece las competencias profesionales específicas, definiéndolas como aquellas que son estrictamente necesarias para una actividad laboral concreta y que ya no se demandan a todos los trabajadores, sino a aquellos de un área laboral específica. Entre ellas se pueden destacar según Vega-Royero (2020) “las habilidades necesarias para aplicar un concepto específico del curso en un contexto determinado (p.105)”.

En resumen, como conjunción de estas dos clasificaciones, establecidas por Bisquerra (2003) y Solanes et al. (2008), surge la clasificación científica actual de las competencias profesionales, agrupándolas como refiere la Tabla III.3.

**Tabla III. 3.** Resumen de las clasificaciones científicas de las competencias profesionales

Autor	Concepto	Tipos	Ejemplos
Bisquerra (2003) y Bisquerra y López-Cassà (2021)	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares.	Técnicas	Contenidos, conocimiento, herramientas a emplear.
		Metodológicas	Procesos y procedimientos de trabajo, de elaboración o de producción.
		Trasversales o de <i>saber hacer</i>	Participación, relaciones sociales, comunicación, trabajo en equipo, etc.
Solanes et al. (2008)	Capacidades cognitivas, metodológicas, técnicas, y lingüísticas necesarias para la comprensión, construcción, manejo adaptado a las particularidades de las diferentes prácticas profesionales.	Genéricas o Transversales	Instrumentales: procedimientos, técnicas o instrumentos profesionales. Interpersonales: trabajo en equipo, comunicación, liderazgo, etc. Sistémicas: ayudan a adquirir las intrumentales y las interpersonales (inteligencia emocional, resiliencia, etc.)
		Específicas	Enseñanza de aprendices, autorreciclado profesional, innovación, etc.

Fuente: elaboración propia.

### III.6. MOTIVACIÓN

Uno de los aspectos más importantes en el proceso de la toma de decisiones de las personas, es la motivación. Esta tiene como fin, en si mismo, el mantenimiento de la acción en el tiempo.

En este sentido, es necesario desarrollar el término de motivación como cualidad fundamental para nuestra promoción profesional, así como los conceptos que en él confluyen y los que de este emanan.

#### III.6.1. Conceptualización

##### III.6.1.1. Concepto de motivación

A la hora de definir el concepto, se ha de tener en cuenta que este engloba dos teorías. Por un lado, y derivado de la Teoría de la Motivación de McClelland (1965), se encuentra el concepto teórico de motivación conductista.

La Teoría de la Motivación de McClelland (1965) establecía un flujo de energía cognitiva en el proceso de acción de los individuos (figura III.5). Este proceso se inicia con la cognición de la acción, iniciándose con una motivación inicial que hace que el individuo lleve a cabo una tarea determinada. En este punto, en función de la evaluación que la persona hace del resultado de la misma, se producirá o no un aumento de la motivación. Si el resultado es positivo o agradable para la persona, el nivel motivacional aumentará y, por tanto, la acción se repetirá en el futuro, creando un flujo de autorealimentación continua (autofeedback); sin embargo, si el resultado es negativo

o desagradable, reducirá el interés de la persona por la acción y su nivel motivacional disminuirá, desembocando en inacción, por tanto en desmotivación.

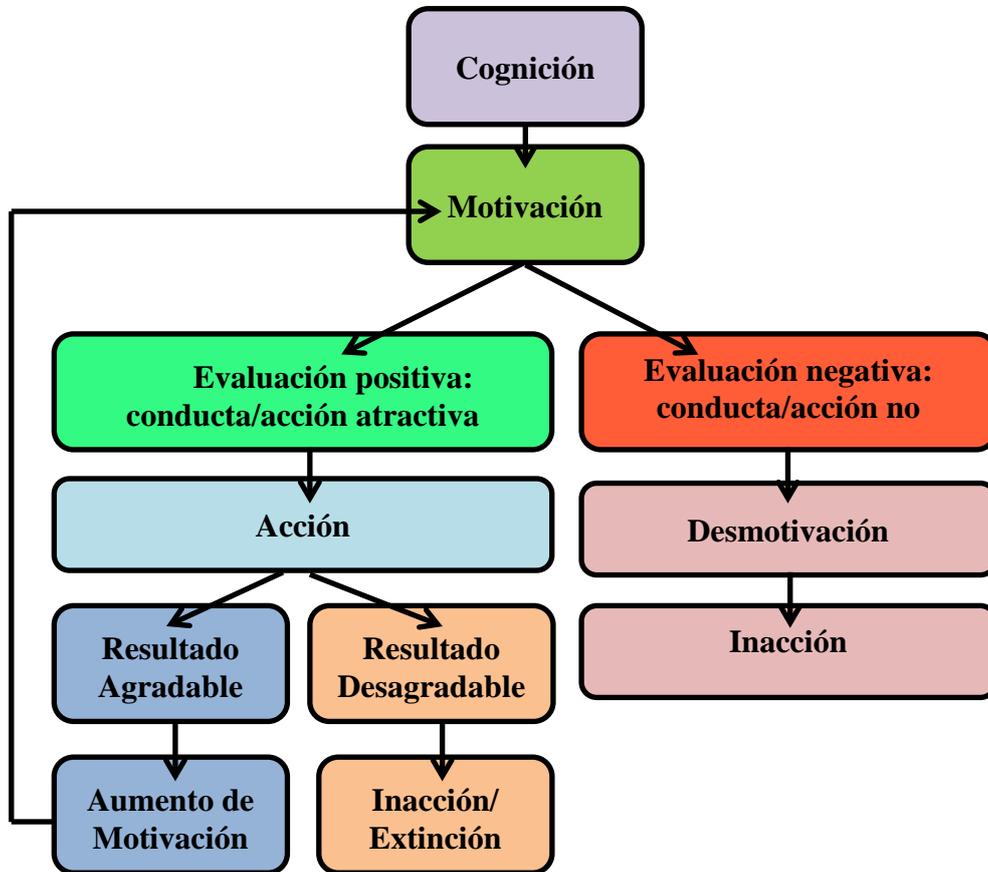


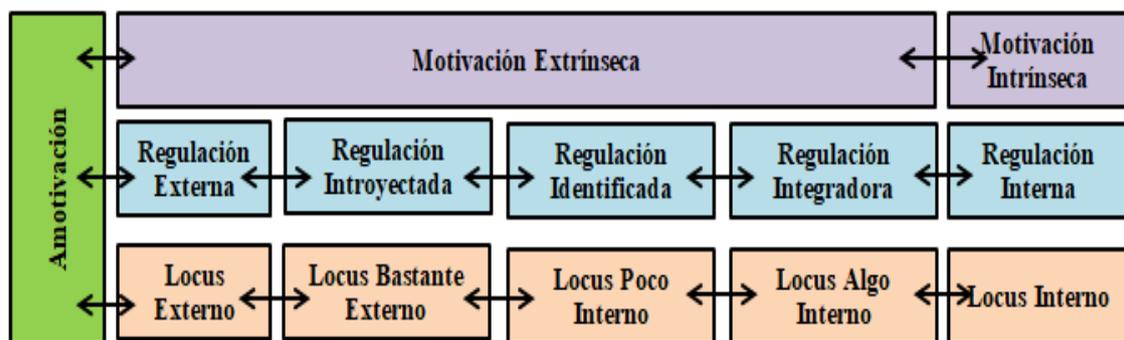
Figura III.5. Esquema de la Teoría de la Motivación de McClelland (1965).  
Fuente: elaboración propia.

Como se deduce, la teoría planteada de McClelland (1965) es una teoría conductista, en la que el estímulo es la acción en sí misma y el resultado positivo o agradable actúa como refuerzo positivo, mientras que el resultado negativo o desagradable ejerce como un castigo negativo.

La segunda concepción teórica es la de la motivación como flujo continuo de interés cognitivo en la toma de decisiones de los individuos. Esta establece un nivel motivacional estable, por lo que no existe ausencia de motivación, sino falta de interés. Surge de dos teorías establecidas por Deci y Ryan (1985): la Teoría de la Autodeterminación y la Teoría de la Integración Orgánica. Ambas parten de la premisa de que el ser humano siempre comienza con una motivación mínima y se regula en función del locus externo o interno del estímulo motivacional, por tanto, estas teorías excluyen el concepto contrario de desmotivación e incorporan el concepto de

“amotivación”, como nivel motivacional de partida o el descenso en el nivel motivacional (figura III.6).

De ambas teorías se desprenden dos axiomas. El primer axioma es que la motivación del individuo esta autodeterminada y autorregulada, es decir, que el propio individuo, a través de continuas evaluaciones situacionales, modula su locus motivacional, internalizándolo (motivación intrínseca) o externalizándolo (motivación extrínseca).



**Figura III.6.** Esquema del proceso motivacional descrito por Deci y Ryan (1985).  
Fuente: elaboración propia.

El segundo axioma establece un flujo modulador de la motivación mediante el cual el individuo pasa de un nivel de motivación difuso (amotivación) a una motivación externa y, de esta, a una motivación intrínseca, o viceversa, es decir, de una motivación intrínseca a una extrínseca, e incluso a la amotivación.

Teniendo en cuenta lo expuesto por McClelland (1965) y Deci y Ryan (1985), la motivación queda definida como una variable psicológica que interacciona recíprocamente con otras variables biológicas, cognitivas, emocionales y sociales, actuando como determinantes en la explicación de fenómenos conductuales humanos como las elecciones, acciones y persistencia en determinadas actividades de las personas (Castro-Sánchez et al, 2019).

Asimismo, la motivación se considera como la energía cognitiva voluntaria e intencionada que impulsa a las personas a tomar determinadas decisiones, a actuar y a repetir o reducir la ejecución de una acción (Acquah, 2017; Deci y Ryan, 1985; Halvari et al., 2022; Martin, 2003; Nguyen et al., 2022; Ryan y Deci, 2000; Safari et al., 2022; Vallerand et al., 1992).

### III.6.1.2. Concepto de desmotivación y amotivación

Relacionados con todo lo anterior, del concepto de motivación emanan dos conceptos: el de desmotivación y el de amotivación.

La desmotivación McClelland (1965) la define, adquiriendo un carácter antagónico, como la ausencia o falta de interés hacia una actividad determinada. Esta ausencia o falta de interés es motivada por obtener un resultado desagradable al realizar la actividad, por lo que este resultado desagradable actuaría como un castigo positivo, reduciendo paulatinamente la motivación hacia la acción, extinguiendo el impulso a desarrollarla en el futuro. Esta desmotivación tiene un carácter procesual posterior a la actividad (Schutz y Schultheiss, 2020; Votineva et al., 2022).

Análogamente, el individuo puede evaluar, durante la toma de decisión previa a la acción, negativamente la actividad (piensa que no va a tener un resultado satisfactorio para sí mismo), por lo que se inhibe antes de realizar la actividad. En este caso se da una desmotivación cognitiva, teniendo este tipo de desmotivación un carácter evaluativo (McClelland y Jorba, 2022; Toste et al., 2020).

En contraposición a McClelland (1965), autores como Deci y Ryan (1985), Farnam y Anjomshoaa (2020), Mokretsova et al. (2021), Benita et al. (2020) o Ntoumanis et al. (2021), no conciben la idea de que exista en el ser humano una falta de motivación, es decir, desmotivación, sino que postulan que existe una modulación motivacional, en la que es posible que se parta de un bajo nivel (motivación inicial o de partida) o que se pueda dar una situación de descenso motivacional, por lo que se decantan por el término de “amotivación”.

El concepto de amotivación cuenta con dos vertientes. Por un lado, se entiende como el punto de partida de una motivación extrínseca, donde al individuo se le plantea una actividad determinada, que desarrollará en principio por motivos meramente extrínsecos y que, progresivamente, tras realizarla en varias ocasiones, se irá tornando en una motivación más intrínseca (teoría de la autodeterminación).

Por otro lado, existe la vertiente conceptual de la amotivación como situación de alienación motivacional, en la que el individuo experimenta un descenso motivacional, causado por la sensación, por parte de la persona, de una desconexión entre la acción y el resultado de la misma, al evaluar el individuo que la acción no tiene resultado ni repercute en su nivel motivacional.

### III.6.2. Tipos de motivación

A la hora de establecer una clasificación de los diferentes tipos de motivación se ha de tener en cuenta el locus motivacional, entendido como la ubicación exacta del estímulo, y la regulación motivacional, consistente en la progresión y desplazamiento del mismo hacia un polo extrínseco o intrínseco.

El estado actual de la ciencia establece cinco tipos de motivación: motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985; Vallerand et al., 1992), motivación extrínseca (Deci y Ryan, 1985; Vallerand et al., 1992), motivación instrumental (Dörnyei, 2019; Dörnyei, 2018; Dörnyei y Al-Hoorie, 2017; Gardner y Lambert, 1959), motivación integradora (Dörnyei, 2019, Dörnyei, 2018; Dörnyei y Al-Hoorie, 2017; Gardner y Lambert, 1959; Teh et al., 2018) y motivación trascendental (López-Jurado y Gratacós, 2013).

Según el locus motivacional, se pueden dividir en primarias o puras: intrínseca y extrínseca; y secundarias o mixtas (nacidas de la combinación y/o evolución de las anteriores): instrumental, integradora y trascendental.

Asimismo, se pueden clasificar como positivas o negativas, en función de que la persona mantenga la motivación por el efecto positivo que tiene el desarrollar la acción sobre su propio nivel motivacional (motivaciones positivas), o si, por el contrario, la mantiene para evitar un efecto negativo sobre su nivel de motivación (motivaciones negativas).

#### III.6.2.1. Motivación Extrínseca

La motivación de naturaleza extrínseca se caracteriza porque el estímulo activador cuenta con una regulación puramente externa al individuo y a la acción. Ryan y Deci (2000) establecen que este tipo de motivación es aquella en la que el resultado de la acción es el que produce bienestar psicológico y no la acción en sí o el haber tomado la decisión de realizarla.

Con su teoría de la autodeterminación, Deci y Ryan (1985) esquematizan el proceso de intrinsificación de la motivación, mediante el cual, a través de varias fases (regulaciones) va adquiriendo un carácter cada vez más intrínseco hasta que se transforma en una motivación intrínseca pura (Bruno et al., 2020; Chemsí et al., 2020; Molina-Hernández y González-García, 2020; Skhirtladze et al., 2019).

En la siguiente etapa se encuentra la regulación introyectada, donde la persona ha interiorizado un poco la motivación, aunque sigue siendo extrínseca. Posteriormente, se

encuentra la regulación identificada, en la que el individuo ha comenzado a interiorizar (en mayor medida) la motivación y se va centrando más en la acción que en el resultado, aunque este último tiene bastante peso en su actitud. Después avanzaría hacia la regulación integradora, en la que el individuo ya siente bienestar psicológico con la acción aunque se tenga en cuenta, minimamente, el resultado. En último lugar se encontraría la regulación interna, es decir, la motivación intrínseca, con la que el individuo se siente bien por realizar la acción en sí misma o por tomar la decisión de desarrollarla, sin tener en cuenta el resultado (Halvari,2022; Ntoumanis, 2020; Ryan y Deci, 2019).

#### **III.6.2.2. Motivación Intrínseca**

Ryan y Deci (2019) definen la motivación intrínseca como la sensación inherentemente agradable o satisfactoria al llevar a cabo una acción determinada. El hacerlo en sí provoca placer psicológico a la persona, gracias al agente activador interno, reflejando esto la naturaleza hedonista del ser humano.

Este tipo de motivación es una manifestación de las necesidades humanas de autodeterminación y competencia social, es decir, de sentirse bien por realizar la acción por uno mismo y percibir que es de utilidad su ejecución (Menéndez-Santurio y Fernández-Rio, 2017).

En contraposición a la teoría de la autodeterminación, Deci y Ryan (1985), mediante la teoría de la integración orgánica, establecen el proceso de extrinsificación de la motivación, siendo este el inverso al proceso de intrinsificación, por lo que la secuencia regulatoria sería: regulación interna (motivación intrínseca), regulación integradora, regulación identificada, regulación introyectada y regulación externa (motivación puramente extrínseca) (Ryan y Deci, 2019).

#### **III.6.2.3. Motivación instrumental, integradora y trascendente**

Este tipo de motivación, junto con la integradora, surge de los estudios en el ámbito sociolingüístico desarrollados por Gardner y Lambert (1959).

La motivación instrumental, aunque comienza el proceso con una naturaleza extrínseca, pasará a tener carácter intrínseco, ya que se interiorizará el activador motivacional. Un individuo está instrumentalmente motivado cuando el agente motivador es la expansión de los objetivos más que el resultado de la acción.

Aunque existen similitudes, es diferente a la motivación extrínseca, puesto que esta tiene un activador motivacional externo y la instrumental está centrada en la expansión, el crecimiento y la consecución de objetivos relacionados con el resultado, es decir, no se centra únicamente en el resultado, sino en el proceso para alcanzarlo (Teh et al., 2018).

Al igual que sucede con la motivación instrumental, la motivación integradora nace del área sociolingüística y también se produce un proceso de intrisificación que tiene un inicio puramente extrínseco.

Este tipo de motivación, la integradora, se caracteriza porque el locus motivacional se ubica en un grupo social. La persona experimenta bienestar psicológico cuando sus actos le ayudan a integrarse en un determinado grupo social o a no perder uno que valora (Teh et al., 2018).

Aunque en un principio pueda manifestarse como una motivación intrínseca, debido a que la persona obtiene bienestar psicológico con sus actos, sigue teniendo un carácter extrínseco, pues responde a la necesidad de pertenencia a un grupo social del individuo.

Del campo de la antropología y de la psicología de las organizaciones sociales surge la motivación trascendente o trascendental. Se entiende esta como aquella en la que el locus motivacional se ubica en el bienestar que la acción desarrollada por la persona beneficia a otras y a la motivación que genera en las mismas (López-Jurado y Gratacós, 2013).

Pérez-López (1993) define este tipo de motivación como la satisfacción que el individuo experimenta al observar cómo sus actos son útiles para los demás. Esto proporciona bienestar psicológico a la persona.

Por tanto, se puede concebir como una motivación altruista, basada en el espíritu de servicio, donde se crea un flujo de retroalimentación, pues estimula al individuo, a la otra persona y entre ellos recíprocamente.

### **III.6.3. Factores que influyen en la motivación**

En cuanto a los factores que influyen en la autorregulación de la motivación, la comunidad científica se encuentra posicionada en torno a dos paradigmas teóricos sobre los mismos: el paradigma biopsicosocial y el paradigma ecológico.

Por un lado, se hallan los partidarios del paradigma biopsicosocial (Hulme et al., 2017), que defienden que el nivel de motivación de un individuo se determina en función de la influencia que sobre él ejercen factores biológicos, psicológicos y sociales. Es decir, el paradigma biopsicosocial es un paradigma endógeno, centrado en la persona como promotora de su propia motivación.

Por otro lado, los defensores del paradigma ecológico (Burrowes y Needs, 2009) parten de la premisa en la que la autorregulación emocional depende directamente de los estímulos que recibe el individuo de su contexto físico y social.

Por consiguiente, y como fruto de la triangulación de ambos paradigmas, los factores que influyen sobre el nivel de motivación son: biológicos, psicológicos, sociales y ecológicos o ambientales.

### **III.6.3.1. Factores biológicos**

El ser humano, por su naturaleza animal, está condicionado por factores biológicos arraigados en su código genético y que influyen en su comportamiento, en sus procesos cognitivos y en los conductuales.

Los factores biológicos que influyen, en mayor medida, en el proceso motivacional son: la edad, el género y la salud del individuo.

La edad biológica es un factor fundamental tanto en el nivel como en el tipo de motivación predominante en la persona. Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2015) establecen un patrón correlativo inverso en la relación edad-motivación, por lo que a mayor edad, menor es la motivación y, a menor edad más motivación se manifiesta en los individuos. Asimismo, los autores destacan la naturaleza intrínseca de la motivación en jóvenes, frente a la motivación más extrínseca manifestada por los de edades más elevadas.

El género, como factor regulador de la motivación, se manifiesta con valores extrínsecos más elevados en el género masculino (Cerezo y Casanova, 2004) y con valores intrínsecos más elevados en el género femenino (Alías et al., 2016; Cerezo y Casanova, 2004, Grunschel et al., 2016).

Otro factor, interrelacionado con los anteriores, al que se da un gran peso en el proceso motivacional, es el estado general de salud y la presencia de enfermedad en el ser humano (Hulme et al., 2017; Robert et al., 2018). Hulme et al. (2017) establecieron que existe una serie de estados fisiológicos que alteran el nivel de motivación,

desmotivación, amotivación y apatía, así como el estrés y la ansiedad, etcétera. Cabe destacar que existen dos situaciones que van a influir directamente en el proceso motivacional: la ingesta de determinada medicación y la enfermedad mental (Robert et al., 2018). Ambas van a producir un gran efecto apático sobre el individuo.

### **III.6.3.2. Factores psicológicos**

Al abordar los factores psicológicos, que regulan el nivel motivacional en las personas, se encuentran agrupados en tres vertientes: cognitivos, conductuales y emocionales (Alcalay y Antonijevic, 1987; Hulme et al., 2017).

#### **III.6.3.2.1. Cognitivos**

Los factores psicológicos de índole cognitiva que influyen sobre la motivación, principalmente, son la inteligencia y la memoria (Steinmayr et al., 2014).

En este sentido, inteligencia y motivación están en continuo flujo de relación y retroalimentación. Steinmayr et al. (2014) ponen como ejemplo los test de inteligencia como forma de evaluación del potencial de las personas, estableciendo así que los individuos con una mayor inteligencia cuentan con niveles de motivación muy superiores a aquellos con índices de inteligencia más baja.

La memoria actúa como modulador motivacional en el proceso de autorretroalimentación de la motivación, haciendo que quien realiza una acción (de forma positiva –motivación– o negativa –desmotivación–) recuerde el resultado, sirviendo como un refuerzo o un castigo (Blair y Mahmoud, 2019; Robert et al., 2018).

#### **III.6.3.2.2. Conductuales**

Existen conductas en todo ser humano que van a afectar en su toma de decisiones y, por tanto, en su nivel de motivación (disminución o ausencia de la misma); de igual manera que hay conductas que afectarán a los niveles motivacionales de las personas de su entorno (Hulme et al., 2017).

Asimismo, conductas extremistas de todo o nada, negativistas, desafiantes o conductas autolimitantes van a implicar una disminución o inhibición de la motivación en el individuo (Hulme et al., 2017).

En definitiva, el negativismo o extremismo va a funcionar como un inhibidor motivacional, mientras que la automotivación (en continuo estado de flujo) actuaría como un impulsor motivacional.

### **III.6.3.2.3. Emocionales**

En el proceso motivacional, las emociones básicas van a tener un papel fundamental, puesto que el nivel de motivación en una situación en la que interviene una emoción positiva (como la alegría) se va a relacionar con niveles de motivación más altos, mientras que una emoción más negativa (por ejemplo, tristeza) puede ser origen de desmotivación.

La motivación, según exponen Lomelí-Parga et al. (2016) “es parte de la aptitud emocional” (p. 16), siguiendo la línea de Alcalay y Antonijevic (1987), quienes defienden que la motivación es un proceso que implica variables cognitivas, conductuales y afectivas, comprendiendo elementos como la autovaloración, el autoconcepto y la autoestima, relacionándose las últimas con una motivación de tipo integradora.

Destacan Robert et al. (2018) que las emociones, como la tristeza, se relacionan con estados apáticos (situaciones provocadas por alteraciones fisiológicas y emocionales como la depresión).

En consonancia con lo anterior, Giacolini y Sabatelo (2019) establecen dos grupos de emociones, en función del efecto que estas tienen sobre la motivación.

Un primer grupo está formado por las emociones clasificadas como “positivas”, ya que implica un aumento en la motivación. Estas emociones serían la alegría y las derivadas de la misma.

El segundo grupo, contribuyen al descenso en el nivel motivacional, se encontrarían las emociones “negativas” (ira, tristeza, asco y miedo). No obstante, el miedo se puede considerar como una emoción motivacionalmente mixta, pues aunque los autores lo relacionan con efectos negativos sobre la motivación de la persona, también puede considerarse como un activador motivacional, ya que en algunos momentos en los que el individuo quiera evitar un daño o una situación adversa, el miedo pasaría a ser un agente motivador que empuje a la persona a actuar de una determinada forma.

Como se aprecia, todos estos aspectos emocionales que influyen en el nivel y tipo de motivación de la persona tienen un fuerte componente social.

### **III.6.3.3. Factores sociales**

El ser humano, como animal social que es, se encuentra integrado en un área geográfica determinada, con una cultura destacada y un entorno físico establecido.

En este sentido, los principales factores sociales que tienen mayor influencia y relevancia en el nivel de motivación de las personas son: la cultura de la sociedad concreta donde se relaciona, las relaciones sociales creadas (y por tanto la red de contactos sociales que forja) y las habilidades sociales.

#### **III.6.3.3.1. Cultura**

Toda persona se encuentra rodeada por una cultura que le es transmitida desde el mismo momento de su nacimiento.

Por un lado, la cultura predominante en la que el individuo se desenvuelve habitualmente va a determinar los agentes activadores motivacionales y los inhibidores, por lo que, lo que en una cultura puede ser motivador, puede ser un inhibidor en otra y viceversa (Carr, 2015).

Por otro lado, los patrones culturales normalizados en una sociedad determinada pueden ejercer como un agente motivador (motivación integradora positiva), cuando el individuo actúa por pertenecer a la misma o por no ser excluido de esta (motivación integradora negativa).

Esta influencia de la cultura, sobre las personas que la comparten, es la que establece los activadores motivacionales dentro de la misma, por lo que, en entornos multiculturales como Ceuta o Melilla, donde coexisten culturas muy diferenciadas, va a existir un mayor número de activadores motivacionales (Markus, 2016).

#### **III.6.3.3.2. Relaciones sociales**

Uno de los principales factores que influyen en el nivel de motivación de todo ser humano es el número de relaciones sociales que mantiene con el resto de individuos de su entorno (familia, amigos, trabajo, etcétera) y la intensidad de las mismas.

El entramado social que cada persona establece con su entorno está basado en la aceptación social que esta percibe, entendiendo aceptación social como la imagen

positiva que el resto de miembros de una sociedad tiene sobre un sujeto determinado, basándose esta valoración positiva en las interacciones que los miembros mantienen con el mismo (Romera et al., 2016).

Como consecuencia de esta necesidad nace una competencia por la aceptación social, cuyo resultado negativo puede desembocar en acoso escolar -o bullying- y acoso laboral -o mobbing-. Situaciones de acoso en el entorno escolar o laboral (Romera et al., 2016) hacen que el individuo vea mermado su grado de motivación por tener que sufrir a diario un clima motivacional adverso (Romera et al., 2016).

#### **III.6.3.3. Habilidades sociales**

La red de relaciones promueve y, a la vez, se sustenta sobre las habilidades sociales de cada uno de sus miembros, por lo que una persona socialmente más hábil contará con un entramado social más complejo que un individuo con un nivel inferior de habilidad social.

En este sentido, las habilidades sociales se conciben como acciones de la vida diaria, conductas verbales y no verbales, formas de pensar y sentir que pueden ser adquiridas -pues no son innatas-, observadas y pautadas (Monjas, 2008), que ayudan a que exista una comunicación e interacción eficaz con el resto de la sociedad y que permiten a la persona una mayor integración dentro de la misma en la que se encuentra (Tapia-Gutiérrez y Cubo-Delgado, 2017). Estas habilidades ayudan a mantener relaciones interpersonales positivas, aportando un sentimiento de bienestar en las relaciones con los otros y contribuyendo a alcanzar las metas que el individuo se proponga (Roca, 2015).

Todos estos factores sociales (red de relaciones, cultura y habilidades sociales) van a estar influenciados, a la par, por el entorno en el que se desarrollan, es decir, por una serie de factores ecológicos.

#### **III.6.3.4. Factores ecológicos**

Los defensores del paradigma ecológico, como vector motivacional, defienden que se debe tener en cuenta el entorno físico en el que las personas desarrollan su vida cotidiana, pues este va a incidir en el comportamiento humano y en sus relaciones con el resto de individuos de la sociedad en la que se inserta (Van der Stouwe et al., 2018).

En lo referente a la motivación, la presencia o ausencia de instituciones educativas (colegios, institutos, universidades), sociales (servicios sociales, atención a la dependencia) y sanitarias (urgencias, hospital, atención primaria), entre otras, van a funcionar como reguladores externos de la motivación. El nivel de motivación medio de una población que cuenta con este soporte institucional es superior al nivel de una población con menos recursos institucionales o sin ellos. La población alejada de estos experimenta una sensación de segregación social, incluso de exclusión, por lo que manifiestan un descenso motivacional (Muwonge et al., 2019).

Asimismo, el nivel económico medio del entorno físico de cada persona determina también su nivel motivacional, situándose los niveles medios más elevados en zonas con mayor poder adquisitivo y más bajos en las zonas urbanas más humildes (Boateng et al., 2019).

Por último, la accesibilidad física y mental del entorno, el clima y la situación ambiental (por tanto, el nivel de contaminación) van a funcionar como reguladores externos de la motivación (Van der Linden, 2015).

#### **III.6.4. La motivación en el mercado laboral actual**

En el actual mercado laboral, globalizado, económicamente capitalista y caracterizado por una gran interacción entre empresas y personas, la motivación inicial de todo trabajador, que se incorpora a este, es de naturaleza puramente extrínseca, pues está guiada por el impulso de cubrir las propias necesidades y, por otro lado, enriquecerse lo máximo posible (Xu et al., 2022).

No obstante, y en contraposición, los empresarios valoran muy positivamente que sus empleados estén intrínsecamente motivados. En este sentido, el tejido empresarial concibe que un trabajador que está intrínsecamente motivado es más productivo y cuenta con una mayor capacidad de afrontar el estrés laboral diario y el burnout (Galik et al., 2022; Singh et al., 2022; Xu et al., 2022; Yu et al., 2022).

Por otro lado, la motivación de naturaleza intrínseca es fundamental para los emprendedores. A la hora de iniciar un negocio, la constancia, la perseverancia y la resiliencia son fundamentales para poder establecer la idea planteada, por lo que contar con este tipo de motivación va a favorecer que el emprendedor logre sus objetivos (Li et al., 2021; Srimulyani y Hermanto, 2021; Szabó y Karácsony, 2021; Wang et al., 2022; Yamini et al., 2022).

Finalmente, en la situación social, económica y sanitaria que se ha vivido en todo el planeta, causada por la COVID-19, ha puesto de manifiesto que esta variable psicosocial tiene un papel axial en el comportamiento laboral, siendo necesaria la motivación intrínseca en el teletrabajo, pues existen muchos distractores en la propia vivienda, así como una alta probabilidad de procrastinación en las tareas a realizar mediante esta vía. En resumen, la motivación intrínseca hacia el trabajo va a hacer que las personas desarrollen su actividad laboral, minimizando el riesgo de descenso en el rendimiento de trabajo y de la productividad (Galik et al., 2022; Mikołajczak, 2021; Vyas, 2022).

### **III.7. HABILIDADES SOCIALES**

#### **III.7.1. Conceptualización**

Desde que el alumnado se incorpora al sistema educativo, la escuela adquiere un carácter socializador, mediante el cual, progresivamente, el estudiante debe adquirir un completo dominio de la interacción social con los individuos del entorno, tanto conocidos como desconocidos.

En este proceso que prepara para la inevitable interacción con el resto de personas, las habilidades sociales van a tener un carácter axial en todo el proceso, en el que, de forma progresiva, según va creciendo y aumentando su edad, el sujeto va adquiriendo un mayor dominio de las mismas (Reyna y Brussino, 2015).

De esta manera, las habilidades sociales, se pueden entender como aquellas conductas cotidianas, las formas de pensar y sentir, que hacen que los individuos puedan alcanzar las metas sociales que se propongan, comunicarse y relacionarse eficazmente con el resto de la sociedad, manteniendo relaciones interpersonales positivas, con un grato sentimiento de bienestar en las relaciones con los demás (Gutiérrez-Carmona y Expósito-López, 2015; Roca, 2008).

El concepto de habilidad social ha experimentado continuas modificaciones. Autores como Gismero (2002) defienden que el concepto de habilidad social y asertividad son sinónimos y, que esta, junto con la empatía, son la base para el resto de las mismas, es decir, el resto nace como consecuencia de la evolución de estas dos. Monjas (2006) expone que la totalidad de habilidades sociales que el ser humano puede emplear, y que conforman la competencia social del mismo, no son innatas, sino que se pueden entrenar y aumentar a lo largo de la vida, por lo que tienen un carácter

adquirido, estando íntimamente ligadas al aprendizaje y a otras competencias como la emocional.

En relación con esto, Bisquerra-Alzina (2003) expone que no se puede desarrollar la competencia emocional sin la social (es decir, sin habilidades sociales) y viceversa, y que, sin esta conjunción competencial de naturaleza socioemocional no es posible entrenar las competencias profesionales del alumnado. Bisquerra-Alzina y Pérez-Escoda (2007) entienden las habilidades sociales como las acciones operativas de la competencia social, definiendo esta como la capacidad para mantener relaciones positivas con el resto de individuos de la sociedad. Para ser socialmente competente, los autores enumeran una serie de habilidades en las que se ha de tener un buen dominio (tabla III.4.).

**Tabla III.4.** *Relación de habilidades sociales requeridas para ser socialmente competente según Bisquerra y Pérez- Escoda (2007).*

Habilidad social dominada	Descripción
Habilidades sociales básicas	Escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etc.
Respeto por los demás	Intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
Comunicación receptiva	Capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
Comunicación expresiva	Capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
Compartir emociones	Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen, en parte, definidas tanto por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.
Comportamiento prosocial y cooperación	Capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes e amabilidad y respeto a los demás.
Asertividad	Mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir “no” claramente y mantenerlo. No ceder a las presiones grupales ni sentirse socialmente coaccionado.
Prevención y solución de conflictos	Capacidad para identificar, anticipar o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales.
Capacidad de gestionar situaciones emocionales	Habilidad para reconducir situaciones emocionales muy presentes en los demás que requieren una regulación. Se puede asimilar a la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

**Fuente:** *elaboración propia.*

Por tanto, se puede concluir que las habilidades sociales son las herramientas psicológicas básicas que vertebran y estructuran la competencia social, favoreciendo la

vida en sociedad de las personas y regulando las relaciones entre las mismas, donde es necesario establecer una clasificación para entender cuáles deben ser trabajadas para alcanzar ese fin (Bisquerra-Alzina, 2003; Bisquerra-Alzina y Pérez-Escoda, 2007; Caballo, 1993; Del Prette et al., 2021; Tapia-Gutiérrez y Cubo-Delgado, 2017; Sánchez et al., 2019).

### III.7.2. Clasificación de las habilidades sociales

Existe unanimidad en la comunidad científica acerca de la conceptualización de las habilidades sociales como constructos psicológicos que actúan como la base y desarrollo de la competencia social. Dada la amplia variedad de estas, a la hora de abordar los tipos o clases de habilidades y sus denominaciones, existen diferentes clasificaciones y taxonomías.

Tal y como se observa en la tabla III.5, Monjas (2006) agrupa las habilidades sociales, por áreas de evaluación y/o intervención, en seis áreas diferentes: interacción social, hacer amigos y amigas, conversacionales, relacionadas con sentimientos, emociones y opiniones, solución de problemas interpersonales, y para relacionarse con los adultos.

**Tabla III.5.** *Clasificación de las habilidades sociales según Monjas (2006)*

Área de evaluación/intervención	Habilidades sociales a evaluar/entrenar
Habilidades básicas de interacción social	Sonreír y reír, saludar, presentarse, pedir y hacer favores y cortesía y amabilidad.
Habilidades para hacer amigos y amigas	Reforzar a los otros, iniciaciones sociales, unirse al juego con otros, ayuda y cooperar y compartir.
Habilidades conversacionales	Iniciar, mantener, terminar conversaciones, unirse a la conversación de otros y conversaciones en grupo.
Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones	Autoafirmaciones positivas, expresar, recibir emociones, defender los propios derechos y defender las propias opiniones.
Habilidades de solución de problemas interpersonales	Identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución y probar la solución.
Habilidades para relacionarse con los adultos	Cortesía, refuerzo, conversar, peticiones al adulto y solucionar problemas con adultos.

**Fuente:** *elaboración propia.*

Por otro lado, como se ha mencionado previamente, Bisquerra-Alzina y Pérez-Escoda (2007) clasifican las habilidades sociales según nueve áreas que engloba la competencia social de las personas: habilidades sociales básicas (escuchar, saludar, despedirse, etc.); habilidades de respeto por los demás; habilidades para la comunicación receptiva; habilidades para la comunicación expresiva; habilidades para

compartir emociones; comportamiento prosocial y cooperación; asertividad; prevención y solución de conflictos; y habilidades de gestión de situaciones emocionales.

Apoyándose en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1995), los autores Sánchez et al. (2019) catalogan las habilidades sociales que el alumnado debe adquirir y desarrollar para un completo desarrollo personal, profesional, social y laboral, tal y como se observa en la tabla III.6, estableciendo cuatro grandes grupos de habilidades sociales: lingüísticas (o sociolingüísticas), cognitivas, expresivas o gestuales, y contextuales.

**Tabla III.6.** *Clasificación de las habilidades según Sánchez et al. (2019)*

Habilidades sociales	Descripción
Lingüísticas o sociolingüísticas.	Capacidades que permiten expresar de forma verbal al individuo su intencionalidad, su forma de pensar, sus necesidades, de una forma sencilla, concisa y clara. Dentro de este tipo de habilidades se incluyen, la presentación, el tono, las expresiones verbales, el repertorio lingüístico, la adaptación del tono y el volumen, etc.
Cognitivas	Habilidades sociales que implican un proceso mental determinado, una forma de pensar determinada, que va a resultar en una respuesta física, emocional y lingüística, dentro de este grupo se pueden incluir el pensamiento empático, la asertividad la flexibilidad mental, etc.
Expresivas o gestuales	Herramientas de las que el individuo hace uso para completar el mensaje que pretende transmitir y que actúan de forma simultánea al lenguaje verbal, es lo que comúnmente se conoce como lenguaje no verbal o lenguaje corporal. Entre estas habilidades se encuentran la adaptación de los gestos al mensaje, la limitación gestual, el rictus facial como respuesta emocional, etc.
Contextuales	Capacidades que la persona pone de manifiesto ante diferentes contextos que escapan de su control. Dentro de esta clasificación se observan habilidades como la adaptación situacional, la plasticidad, la resiliencia, etc.

**Fuente:** *elaboración propia.*

Según las diferentes clasificaciones, las habilidades sociales no son un constructo psicosocial aislado, sino que está en continua interacción, influencia y retroalimentación con otras inteligencias de la persona (Gardner, 1995), como sería la inteligencia emocional o la racional, donde el desarrollo de una de ellas puede repercutir en el resto de las capacidades (Al-Adwan y Khmour, 2020; Carbonero et al., 2017; González-Lorente y Rebollo-Quintela, 2018; Horishna et al., 2019; Wanzer et al., 2019).

No obstante, a la hora de analizar la evolución de las mismas, se ha de tener en cuenta el entorno físico, político, cultural, religioso y económico en el que la persona se encuentra conviviendo, ya que estos pueden influir en el establecimiento de qué habilidades son las requeridas para la convivencia.

### III.7.3. Habilidades sociales en contextos transfronterizos

En la actualidad, el concepto de habilidad social lleva consigo un componente de intencionalidad en la interacción interpersonal, es decir, por un lado está la intención de el individuo que inicia la actividad social y, por otro lado, la actitud de la persona o personas a las que va dirigida, por lo que una malinterpretación o una mala actuación, provocada por un bajo nivel de habilidades sociales, puede llevar a una situación de conflicto social.

En contextos transfronterizos multiculturales o multirreligiosos, como lo son las ciudades de Ceuta y Melilla, se ha de prestar especial atención al desarrollo de las habilidades sociales y a un correcto empleo de las mismas. La cultura religiosa actúa como un modulador social en estas zonas, donde coexisten cuatro culturas religiosas: cristiana/católica, musulmana, judía/hebreo e hinduista; siendo la cristiana/católica y la musulmana las religiones con mayor presencia en ambas ciudades, reflejándose esta multiculturalidad en todas las etapas educativas y en el mercado laboral (Cacchione y Amici 2020; Kartner et al., 2020; Koelkebeck et al., 2017).

En este contexto multicultural, Pulido-Acosta y Herrera-Clavero (2016; 2017) señalan en sus estudios sobre habilidades sociales que el alumnado cristiano/católico cuenta con niveles superiores de estas a los del alumnado musulmán, relacionando un mayor grado de habilidades con menos nivel de miedo (Pulido-Acosta y Herrera-Clavero, 2016) y con un mayor índice de inteligencia emocional. Por consiguiente, el desarrollo social y emocional del alumnado tienen una relación positiva entre ellas, y negativa con el miedo (Pulido-Acosta y Herrera-Clavero, 2017).

El contexto socioeconómico de estas ciudades está caracterizado por: altas tasas de desempleo general y, especialmente, el juvenil; economías locales basadas en el sector servicios, concretamente en el comercio con las poblaciones marroquíes cercanas; un alto nivel de población bajo el umbral de la pobreza, dependientes laboralmente de empleos coyunturales (planes de empleo) y/o de subsidios o prestaciones sociales. Esto va a influir directamente en el entrenamiento y desarrollo de las habilidades sociales de sus respectivas poblaciones y, por ende, del estudiantado, puesto que el alumnado procedente de hogares con familiares con nivel socioeconómico medio o alto cuentan con un mayor grado de habilidades sociales que los procedentes de núcleos familiares más humildes o de familias con desempleo cronificado (Gnanadevan et al., 2017; Hosokawa y Katsura, 2017; Sánchez-Bolívar y Escalante-González, 2020).

Finalmente, se puede determinar que poseer un nivel alto de habilidades sociales va a contribuir a una mejor convivencia social y a mayores posibilidades económicas, mientras que un índice de desarrollo social inferior va a desembocar en la adquisición de empleos con bajo salario o, incluso, la prolongación indefinida de la situación de desempleo (Jones-Sanpei y Nance., 2020; Sauve et al., 2019; Thekkumkara et al., 2021; Waris et al., 2021).

#### **III.7.4. Habilidades sociales en contextos educativos transfronterizos**

Uno de los principales predictores del nivel de competencia social es el entorno educativo y la etapa educativa en la que el alumnado se encuentra en el momento de su evaluación.

Por un lado, la escuela tiene un carácter socializador, por lo que en la etapa de educación infantil, tanto en su primer ciclo (de 0 a 3 años) como en el segundo (de 3 a 6 años) va a ser el punto de partida para iniciar el entrenamiento de las habilidades sociales en el alumnado. Esta etapa educativa es la mejor para comenzar a entrenar estas habilidades, puesto que se cuenta con todo el potencial del niño, sin interferencia de prejuicios ni tendenciosidad social (Glenn et al., 2021; Justicia-Arrea et al., 2021; Lee et al., 2021; Walker et al., 2021)

En esta etapa, el alumnado aprende por imitación, y su modelo a emular es el representado por el docente, por lo que el estudiante de educación infantil desarrollará las habilidades interpersonales hacia el docente y hacia sus compañeros, las habilidades de mediación y la flexibilidad mental ante los conflictos (Del Moral-Pérez et al., 2016; Domínguez-Munoz et al., 2021; Justicia-Arrea et al., 2021; Rademacher et al., 2021).

Tras la etapa de educación infantil, ya entrada la etapa de educación primaria, la normativa educativa expone que el estudiantado ha de adquirir las competencias sociales y cívicas, como parte del grupo de las siete competencias clave a desarrollar por el alumnado desde esta etapa hasta la secundaria (tanto la obligatoria como la postobligatoria). En este sentido, el estudiante de primaria comenzará a practicar y desarrollar las habilidades relacionadas con la asunción de roles sociales, como el liderazgo, cooperación, empatía y habilidades sociolingüísticas más avanzadas como la comunicación asertiva, con el objetivo de prepararlo como ciudadano y para su futuro laboral, rol que adquirirán en la etapa de educación secundaria y en el sistema de

formación profesional (básica, de grado medio y de grado superior) (Fang et al., 2021; Green et al., 2021; Przepiorka et al., 2021; Tolentino-Quiñones, 2020).

En la educación secundaria obligatoria y postobligatoria, el alumnado tiende a experimentar una evolución de las destrezas basadas en las relaciones interpersonales con el sexo opuesto y con el estatus social (Salazar et al., 2020), así como las habilidades sociales lingüísticas, cognitivas, expresivas y contextuales relacionadas con la inteligencia emocional, el control emocional y la autoprotección emocional, experimentando ligeros descensos en la comunicatividad, aserción y empatía, como parte de la etapa biológica que experimentan los adolescentes (Salavera et al., 2019).

En esta etapa educativa, el estudiantado desarrolla las habilidades sociales como forma de proyección social, por lo que el alumno socialmente hábil, con mayor nivel de relaciones sociales positivas, va a tener una mejor imagen social que el alumnado más introvertido y con un índice de desarrollo social más bajo, repercutiendo en todos los niveles psicosociales del mismo: autoestima, autoconcepto, confianza, etc. (Fearon et al., 2016; González-Morga et al., 2018; Sánchez-Bolívar y Escalante-González., 2020).

Complementando lo anterior, la habilidad social de la empatía va a ser fundamental en esta encrucijada vital en la que se encuentra el alumnado universitario, puesto que el ser capaz de entender por qué el resto de personas de la sociedad actúa como actúa va a facilitar la transición de la vida educativa a la vida laboral (Tapia-Gutiérrez y Cubo-Delgado, 2017).

### **III.7.5. Habilidades sociales en alumnado universitario en contextos transfronterizos**

En estudiantes universitarios, las habilidades sociales que van a tener mayor relevancia son las requeridas por el mercado laboral al que se van a incorporar tras la finalización de sus estudios de grado o posgrado.

Por tanto, esta etapa educativa, en la que el alumnado va a tener que exponer y desarrollar las capacidades comunicativas hasta un nivel de dominio elevado, siendo la expresión oral asertiva la habilidad más requerida, puesto que deberán afrontar la defensa de un Trabajo Final de Grado (TFG) o un Trabajo Final de Máster (TFM), así como a futuras entrevistas de trabajo donde tendrá que hacer gala de esta habilidad para su beneficio (Driskell et al., 2021; Kaushal y Talwar., 2021; Sánchez-Bolívar et

al.,2019; Sánchez-Bolívar y Escalante-González, 2020; Van Borm et al., 2021; Zarghani et al., 2021) .

En este entorno académico, el estudiante desea sobresalir exitosamente como forma de autodeterminación como individuo madurado y con cierta profesionalidad, por lo que el desarrollo de las habilidades sociales en el alumnado de esta etapa educativa va a estar íntimamente relacionado con la autoestima y el autoconcepto (Fearon et al., 2016; González-Morga et al., 2018; Palacios-Garay et al., 2020).

En relación con lo anterior, Ruiz-Arias et al. (2015) afirman que, para el futuro éxito laboral, la conducta asertiva va a modular, por un lado, las perspectivas profesionales del alumnado y, por otro lado, el afrontamiento, éxito y/o fracaso en una entrevista de trabajo y en la incorporación a la profesión elegida. Ordóñez (2016) añade que las habilidades sociales son la base para la promoción dentro del mundo académico y laboral, naciendo la habilidad de la plasticidad, como la capacidad de adaptación del estudiantado a situaciones cambiantes y a las modificaciones que experimentan los requerimientos del mercado laboral.

Asimismo, y como se extrae de lo expuesto previamente, el repertorio de habilidades sociales con las que cuente el alumnado universitario van a influir en la toma de decisiones del mismo, marcando, por tanto, su futuro profesional y laboral (Cardona-Isaza et al., 2021; Green et al., 2021; Melgar et al., 2019; Pozuelo y Kilford, 2021).

Por tanto, en esta etapa de continuo movimiento social, el alumnado experimenta grandes niveles de estrés social, gestándose un síndrome de burnout en etapas muy tempranas, lo que puede llevar a un sentimiento de incompetencia social. En este sentido, las habilidades sociales van a ser el soporte social que sostenga al estudiante y permita amortiguar esta situación, mediante relaciones sociales satisfactorias que mejoren su salud social y su calidad de vida general (Alemdar y Anilan, 2021; Aryani et al., 2021; Kiema-Junes et al., 2020).

En todo este proceso de transición sociolaboral, el estudiantado ha de contar con un buen nivel de control emocional y de gestión de los conflictos, pues de forma recurrente va a encontrarse en situaciones sociales incómodas o adversas en las que la forma de actuar y proceder van a dejar una imagen social clara del mismo, lo que puede facilitar u obstaculizar esta transición de la vida académica a la profesional, así como alcanzar un buen nivel de resiliencia como forma evolucionada de la habilidad social de la gestión

emocional y la resolución de conflictos sociales (Cardoza-Isaza et al., 2021; De Almeida-Santos y Benevides-Soares, 2018; Drame et al., 2021; Lechner et al., 2021; Yu et al., 2021).

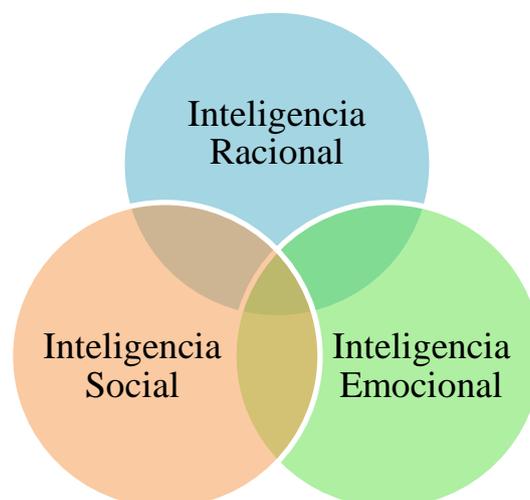
Como se puede apreciar, el constructo psicológico que son las habilidades sociales, por ende la competencia social, no puede concebirse sin la capacidad de gestionar las emociones y controlarlas, es decir, sin la inteligencia emocional, de ahí que autores como Bisquerra-Alzina y Pérez Escoda (2007) las conciben como una única gran competencia socioemocional, formada por la competencia social y la competencia emocional.

### III.8. INTELIGENCIA EMOCIONAL

#### III.8.1. Conceptualización

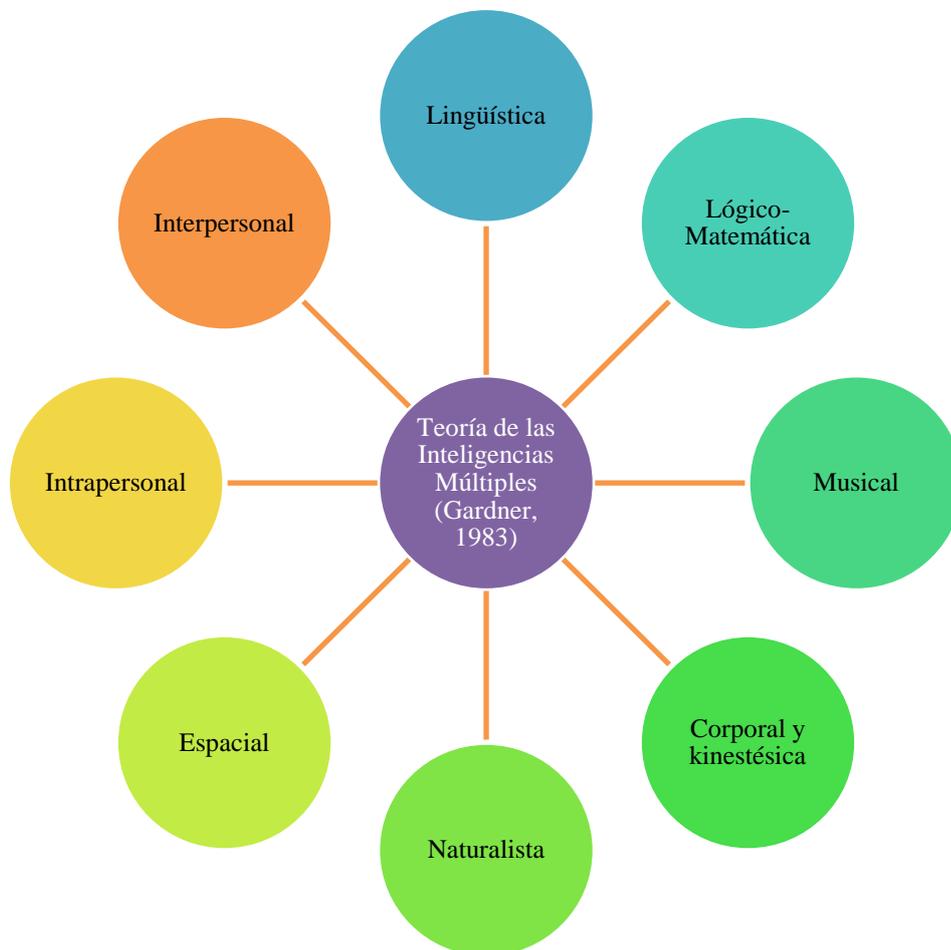
La Psicología siempre ha mostrado un gran interés por los estados anímicos de las personas, pero no es hasta principios del siglo XX cuando se comienza a formar el concepto de inteligencia emocional. Así en 1920, con la Teoría de Inteligencia Social, Thorndike (1920) la define como la capacidad que cada individuo posee para identificar, comprender, regular y emplear, de forma eficiente, las emociones con la finalidad de establecer buenas relaciones sociales.

De esta manera, con Thorndike (1920) se inicia una trilogía intelectual (figura III.7) entre la inteligencia racional, encargada de la cognición y los procesos lógicos; la inteligencia social, materializada en las habilidades sociales, destinadas a facilitar el trato interpersonal; y la inteligencia emocional, encargada de regular las emociones.



**Figura III.7.** Configuración de la Inteligencia según Thorndike (1920)  
**Fuente:** elaboración propia.

Avanzado el siglo XX, en la década de los 60, Piaget (1960) con su Teoría del Constructivismo ya introduce este concepto dentro del desarrollo intelectual humano. En la década de los 80 surge por primera vez el concepto de Inteligencia Emocional con Gardner (1983) y su Teoría de las Inteligencias Múltiples, mediante la que postula que el ser humano no emplea un solo tipo de inteligencia en el desarrollo de su vida diaria, sino que son un total de ocho inteligencias (figura III.8): lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal y kinestésica, naturalista, espacial, intrapersonal e interpersonal; ubicando la inteligencia emocional dentro de la intrapersonal y la inteligencia social en la interpersonal.



**Figura III.8.** Esquema de la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983).  
Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en la década de los 90, se consolida el término con Salovey y Mayer (1990), quienes lo definen como:

la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de

comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Salovey y Mayer, 1990, p. 10).

A mitad de la década, Goleman (1995) se centra en diferenciar entre la inteligencia racional y la emocional, redefiniendo esta última como la convergencia de la personalidad, el impulso y las emociones.

Según Bar-On (2006), la inteligencia emocional es la capacidad de comprender y dirigir las emociones propias para que estas nos beneficien y nos ayuden a ser más eficaces y a lograr el éxito en las diferentes áreas en nuestra vida, y no en detrimento de las mismas.

A esta definición, Bisquerra (2009) le añade que las emociones son el nivel operativo de la competencia emocional. Estas, al ser identificadas pueden gestionarse y emplearse en beneficio del individuo. Por ello, define la inteligencia emocional como la capacidad de optimizar las emociones propias y las ajenas para obtener un beneficio socioemocional. El autor incluye las emociones ajenas y el ámbito social como herramientas fundamentales de la Inteligencia Emocional.

En este sentido, Bisquerra (2009) define Educación Emocional como el proceso de aprendizaje mediante el cual las personas aprenden a identificar sus emociones y las ajenas, controlarlas y emplearlas para beneficiarse.

En la actualidad, autores como Bisquerra-Alzina et al. (2015) han dado una definición más específica de la inteligencia emocional, entendiéndola como la capacidad de identificar las emociones, discernir entre unas y otras, regularlas y aplicarlas de forma consciente en beneficio propio. Esta variable psicológica ha evolucionado como una competencia profesional exigida por las empresas como medio necesario para llevar a cabo las tareas profesionales asociadas al puesto de trabajo.

### **III.8.2. Modelos Teóricos sobre la Inteligencia Emocional**

Son muchos los autores que han venido estudiando y analizando el constructo psicológico que es la Inteligencia Emocional, estableciendo modelos teóricos acerca de la misma (Bar-On, 2006; Bisquerra-Alzina et al., 2010; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990). Estos modelos tienen una naturaleza mixta como característica principal, es decir, conciben la

inteligencia emocional como una inteligencia integrada a la inteligencia social y a la racional, por lo que al abordarla incluyen aspectos de las otras en sus teorías.

Estableciendo el cognitivismo como punto de partida, Salovey y Mayer (1990) elaboraron un primer modelo teórico basado en tres áreas de la inteligencia emocional:

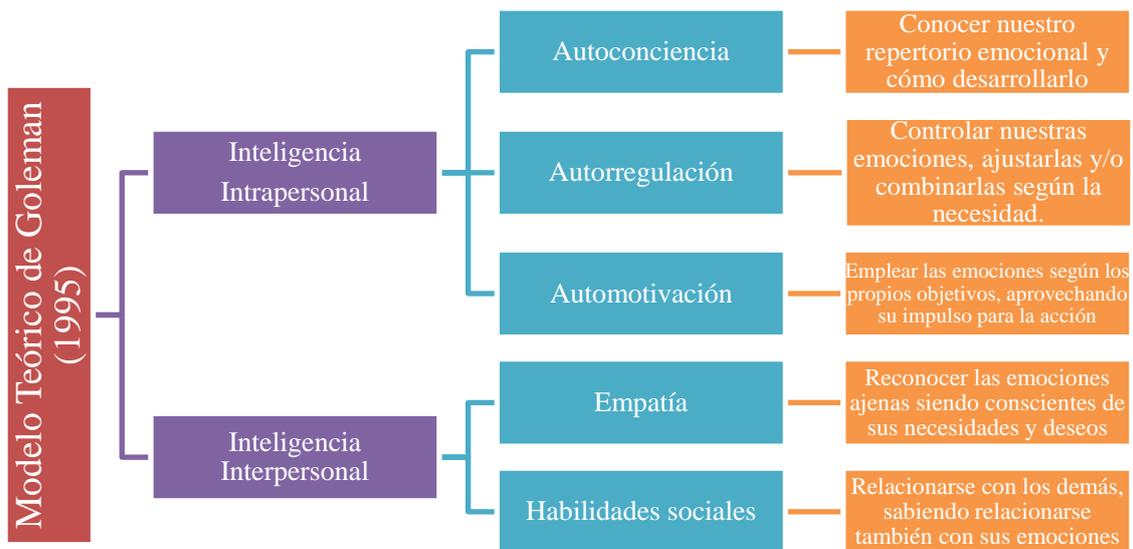
- Valoración y expresión de emociones. Centrando el análisis en cómo los sujetos valoran sus propias emociones y las demás, así como de qué forma las expresan, verbalizándolas o no.
- Regulación emocional. Analizan la inteligencia emocional basándose en el repertorio emocional y la intensidad en que se muestran las emociones en la persona y en los demás.
- Empleo de las emociones. Centrándose en cómo se usan las emociones y en qué situaciones.

Este modelo fue redefinido por Mayer y Salovey (1997), estructurando la inteligencia emocional en cuatro grandes dimensiones (Bisquerra-Alzina y Pérez-Escoda, 2007; Oliveros, 2018):

- Percepción emocional. Cómo las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y usadas, tanto en uno mismo como en los demás.
- Facilitación emocional. Las emociones pasan a formar parte de la cognición de la persona, facilitando la consideración de diferentes puntos de vista, por lo que los estados emocionales ayudan a afrontar con mayor facilidad las situaciones emocionalmente adversas para el individuo.
- Comprensión emocional. Se interpretan las emociones y se pueden clasificar y etiquetar, mejorando las relaciones sociales al optimizar el uso de las mismas.
- Regulación emocional. Esta dimensión hace referencia a la capacidad para regular las emociones, distanciándose o ligándose aún más a la emoción, en función del beneficio que la persona obtenga al hacerlo.

Para evaluar este constructo, Salovey y Mayer, junto a Caruso (2000), construyen el Test de Inteligencia Emocional, bajo las siglas MSCEIT (*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*, 2000). Con un total de 48 ítems, la escala mide cuatro dimensiones de la inteligencia emocional: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional. Este instrumento fue traducido y adaptado al español por Extremera y Fernández-Berrocal (2002).

Influenciado por la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983), Goleman (1995) formula su modelo teórico sobre la Inteligencia Emocional, ubicándola entre las inteligencias intrapersonal e interpersonal. Estructuró su modelo, por un lado, en tres grandes dimensiones intrapersonales: autoconciencia, autorregulación y automotivación; y, por otro lado, en dos grandes dimensiones interpersonales: empatía y habilidades sociales (figura III.9).



**Figura III.9.** Modelo Teórico de Goleman (1995) sobre la Inteligencia Emocional.  
Fuente: elaboración propia.

Para medir la inteligencia emocional, Boyatzis y Goleman (1996, 1999) confeccionan el Inventario para la Competencia Emocional (*Emotional Competence Inventory – ECI*). Con un total de 110 ítems, evalúa cuatro dimensiones de la Inteligencia Emocional: autoconciencia, autogestión, conciencia social y habilidades sociales.

Dada la importancia y el peso que la competencia social tiene sobre la inteligencia emocional, Boyatzis et al. (2000) desarrollan el Inventario para la Competencia Emocional y Social (*Emotional and Social Competence Inventory – ESCI*).

Otros modelos, como el de Bar-On (2006), definen el concepto la capacidad de comprender y dirigir las emociones para que estas sean beneficiosas y no perjudiciales, provocando en la persona un aumento de la autoeficacia e impulsando el éxito en las diferentes áreas de la vida.

Este modelo postula que la inteligencia emocional está formada por cinco grandes factores psicológicos: percepción de uno mismo, expresión de uno mismo, componente interpersonal, toma de decisiones y manejo del estrés. Cada una de estas variables está formada, a su vez, por 3 subfactores, tal y como refleja la figura III.10.



**Figura III.10.** Modelo de Bar-On (2006) para la Inteligencia Emocional.  
Fuente: elaboración propia.

Para la elaboración del modelo, Bar-On (1997) elabora el Inventario de Cociente Emocional (*Emotional Quotient Inventory – EQ-i*). Con este instrumento, y un total de 60 ítems, Bar-On mide cuatro dimensiones emocionales: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés.

En este sentido, la dimensión intrapersonal hace referencia al autoconocimiento y a la autoexpresión emocional de la persona evaluada. La dimensión interpersonal se refiere al empleo e interpretación emocional con otros individuos. La adaptabilidad hace referencia a la capacidad para gestionar el cambio y las emociones implicadas. Por último, el manejo del estrés implica la autorregulación emocional en situaciones estresantes.

Todos estos modelos teóricos, así como los instrumentos empleados para la construcción de los mismos, establecen como punto de partida de su desarrollo y como eje central de su construcción, los factores que están relacionados con la inteligencia emocional.

### III.8.3. Factores relacionados con la Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional, como constructo psicológico humano que es, no puede ser considerada ni analizada aisladamente, sino que se han de tener en cuenta una serie de factores genéticos, psicológicos y cognitivos y sociales, que van a modular el nivel de desarrollo y empleo de la misma.

Al hablar de factores genéticos que influyen en el desarrollo de la inteligencia emocional se hace referencia a todos los factores congénitos con los que el individuo cuenta y que pueden fomentar un correcto desarrollo emocional o ser un obstáculo para el mismo (Schermer et al., 2015).

En este sentido, enfermedades prenatales o perinatales van a funcionar como un obstáculo frente a una correcta evolución emocional, mientras que una situación de completo bienestar en el estado general de la salud va a actuar como elemento favorecedor para una adecuada inteligencia emocional (Robert et al., 2018; Schermer et al., 2015).

Junto con el estado de salud del individuo, la inteligencia emocional se ve influenciada por otros factores psicosociales como el bienestar psicológico, la ansiedad o el estrés (Antinienè y Lekavičienè, 2019).

El bienestar psicológico se considera una de las características más relevantes de la salud mental, entendiéndose como la evaluación subjetiva, por parte del individuo mismo, de una completa sensación de bienestar. Este factor está íntimamente relacionado con el estado general de salud, pues mientras este último se basa en hechos objetivos que afectan a la persona, el bienestar psicológico es la evaluación que la misma hace de su propio estado físico y mental (Antinienè y Lekavičienè, 2019).

La ansiedad, entendida como la sensación de confusión, miedo y frustración que un individuo siente cuando se enfrenta a actos de la vida cotidiana. La ansiedad hace que afloren sentimientos negativos sobre el conocimiento, las habilidades y las capacidades que este mismo posee, afectando a su comportamiento y a su actuación social (Jan et al., 2020).

Se concibe como la sensación de cansancio mental y emocional, causado por la exigencia psicológica y mental continuada de un rendimiento muy superior a lo habitual. En este sentido, el estrés se manifiesta por una doble vertiente. Por un lado, la vertiente física, con la emisión de cortisol como respuesta física a un estímulo extenuante continuado y, por otro lado, en su vertiente psicológica como la sensación de

agotamiento psicológico y emocional (Hajibabae et al., 2018; Malinauskas y Malinauskiene, 2020; Morales-Rodríguez et al., 2020a; Morales-Rodríguez, 2020b; Suriá-Martínez et al., 2019).

Como elemento socializador, la inteligencia emocional se ve afectada por factores sociales como la aceptación social, la autoestima o el autoconcepto de la persona.

La aceptación social, entendida como la integración del individuo en la sociedad, incluyendo en esta integración el respeto del resto de individuos que la conforman, va a ser fundamental en el nivel de inteligencia emocional de las personas, pues aquellas con un nivel superior de inteligencia emocional van a tener un mejor desarrollo social y, por ende, una mayor aceptación social (Romera et al., 2016).

En relación con lo anterior, la autoestima influye directamente sobre la inteligencia emocional de las personas, pues aquellos individuos que manifiestan una baja autoestima van a ser menos inteligentes emocionalmente que aquellos que tienen una mejor imagen social de ellos mismos (Vaquero-Diego et al., 2020).

Asimismo, las personas con un buen autoconcepto van a ser más inteligentes emocionalmente, dado que al tener una buena imagen de sí mismas van a manifestar un mejor desempeño social, optimizando sus emociones para mantener tanto su autoconcepto como su autoestima (Vaquero-Diego et al., 2020; Zhang et al., 2020).

#### **III.8.4. La Inteligencia Emocional en el Alumnado Universitario**

Tal y como se viene exponiendo, la Inteligencia Emocional es una variable psicosocial fundamental en el comportamiento y desenvolvimiento social de las personas.

En este sentido, analizar la inteligencia emocional del alumnado va a aportar información valiosa sobre su comportamiento social y el análisis de las relaciones sociales que establece, siendo un factor determinante en la incorporación al mercado laboral de los estudiantes, concretamente de los universitarios (Fragoso-Luzuriaga, 2018).

A la hora de abordar el estado de la ciencia en materia de inteligencia emocional en el alumnado universitario, tal como se puede observar en la figura III.11, existe una tendencia ascendente desde los últimos 10 años en la producción científica sobre inteligencia emocional. Al consultar en la base de datos de Web of Science (WoS) los términos “emotional intelligence” (inteligencia emocional) y “university students”

(estudiantes universitarios), haciendo uso del operador booleano “AND”, se obtuvo un total de 100 resultados.

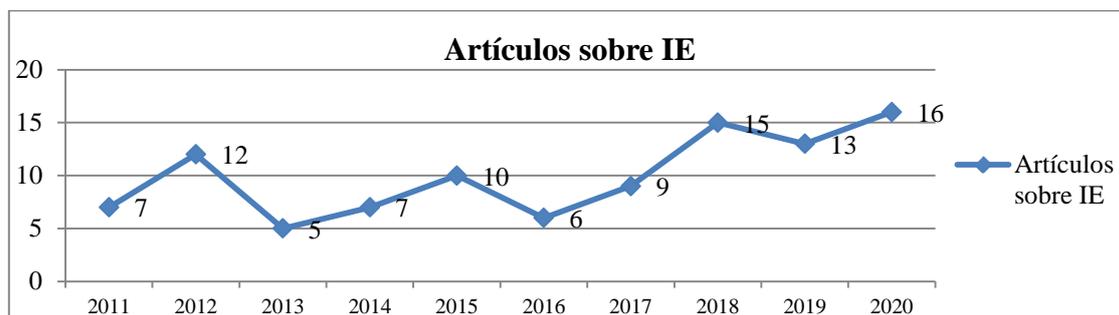


Figura III.11. Evolución de la producción científica sobre Inteligencia Emocional en WoS desde 2011 hasta 2020. Fuente: elaboración propia

Asimismo, acotando la búsqueda al último año, 2021, se publicaron un total de 16 artículos que, tras eliminar aquellos que no tienen como población de estudio a alumnado universitario, se quedan a los diez estudios reflejados en la tabla III.7.

Tabla III.7. Estudio cuantitativo de los diez trabajos más recientes sobre Inteligencia Emocional en Web of Science en el año 2020

Autor y año de publicación	Titulación (1)	País	Muestra	Instrumento (2)	Variables medidas (3)
Agarwal et al. (2020)	VVTT	Arabia	200	EIS-SMS	IE-ME-R-B
Alezezi (2020)	AR-I-F	Arabia	340	OLRS-SEIS	IE-AE
Añorga-Zavaleta et al. (2020)	CCEE	Perú	198	EQI-COPE	IE-E
Arias-Chavez et al. (2020)	A-ANI-IA-IC-II-IM-IMD-P	Perú	246	EQI-UWES	IE-CA
Bibi et al. (2020)	VVTT	Pakistan	100	SEIS	IE-AGR
Dominika et al. (2020)	CCEE-P	Eslovaquia	112	GPS-TEIQ	IE-PA
Jan et al. (2020)	I-CCSOC-IAG	Pakistan	896	SEIS-LAS	IE-A-LA
Malinauskas y Malinauskiene (2020)	VVTT	Lituania	604	MSPSS-PSS-RPWBS-SEIS	IE-BP-AS-E
San Román-Mata et al. (2020)	CCSS-CCEE-ING-D-EM	España	1095	CDRS-TMMS-KPDS	IE-R-AP
Trigueros et al. (2020)	VVTT	España	1347	TMMS-CDRS-TAI-SSISM-TAI	IE-R-A-E

(1) \*(A) Arquitectura; \*(ANI) Administración de Negocios Internacionales; \*(AR) Arte; \*(CCEE) Ciencias de la Educación; \*(CCSOC) Ciencias Sociales; \*(CCSS)Ciencias de la Salud; \*(D) Derecho; \*(EM) Estudios de Máster; \*(I) Ingeniería; \*(IA) Ingeniería Ambiental; \*(IAG) Ingeniería Agrónoma; \*(IC) Ingeniería Civil;\*(II) Ingeniería Industrial; \*(IM) Ingeniería Mecánica;\*(IMD) Ingeniería de Minas y Derecho; \*(F) Farmacia; \*(P) Psicología; \*(VVTT) Varias titulaciones sin especificar.

(2) \*(CDRS) Connor-Davidson Resilience Scale, \*(COPE) Escala de Afrontamiento; \*(EIS) Emotional Intelligence Scale, \*(EQI) Emotional Quotient Inventory, \*(GPS) General Procrastinate Scale; \*(KIDMED) Kidmeds Scale;\*(KPDS) Kessler Psychological Distress Scale; \*(LAS) Library Anxiety Scale; \*(MSPSS) Multidimensional Scale of Perceived Social Support; \*(OLRS) Online learning readiness scale; \*(PSS) Perceived Stress Scale; \*(RPWBS) Ryff Psychological Well-Being Scale; \*(SSISM) Student Stress Inventory Stress Manifestations; \*(SEIS) Schutte Emotional Intelligence Scale; \*(SMS) Stress Management Scale, \*(TAI) Test Anxiety Inventory; \*(TEIQ) Trait Emotional Intelligence Questionnaire; \*(TMMS)Trait Meta-mood Scale, \*(UWES-9) Utrecht Work Engagement Scale.

(3) \*(A) Ansiedad; \*(AE) Aprendizaje-Autoeficacia; \*(AP) Angustia psicológica; \*(AS) Apoyo Social; \*(AGR) Agresión; \*(B) Burnout; \*(BP) Bienestar psicológico; \*(CA) Compromiso Académico; \*(E) Estrés; \*(IE) Inteligencia Emocional; \*(LA) Logro académico; \*(ME) Manejo del Estrés; \*(PA) Procrastinación académica; \*(R) Resiliencia.

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla III.7, existe un gran interés a nivel internacional por la inteligencia emocional, hecho demostrado por la dispersión geográfica de los últimos estudios, aunque hay una mayor concentración en los países de lengua hispana como España o Perú.

Asimismo, los instrumentos más empleados para evaluar la inteligencia emocional en el alumnado universitario son la Escala de Inteligencia Emocional de Schutte (SEIS) (Schutte et al., 1998) y el Trait Meta Mood Scale (TMMS) (Salovey et al., 1995).

Como demuestran estos estudios, existe una intensa relación entre la inteligencia emocional y la resiliencia del alumnado. En este sentido, el estudiantado con mayor grado de inteligencia emocional manifiesta niveles superiores de resiliencia (Agarwal et al., 2020; San Román-Mata et al., 2020; Trigueros et al., 2020).

Asimismo, existe una gran conexión entre la inteligencia emocional y el nivel de ansiedad experimentada por el alumnado. El estudiantado con un alto nivel de inteligencia emocional manifiesta índices inferiores de ansiedad que el alumnado emocionalmente menos inteligente (Jan et al., 2020; San Román-Mata et al., 2020; Trigueros et al., 2020).

Por último, se da una fuerte relación entre el estrés percibido por el estudiantado y la inteligencia emocional del mismo. Por tanto, el alumnado con un nivel superior de inteligencia emocional tiende a experimentar menos estrés diario que aquel con menor nivel de inteligencia emocional, que sufre niveles de estrés superiores (Agarwal et al., 2020; Añorga et al., 2020; Malinauskas y Malinauskiene, 2020).

Tal y como se ha puesto de relieve, en este apartado, la inteligencia emocional es un factor fundamental en la toma de decisiones, en la actividad social y laboral diaria de las personas. Por otro lado, la inteligencia emocional se relaciona con otras variables psicosociales como la motivación, las habilidades sociales o el estrés, configurando, entre todas, la actitud psicosocial y el desempeño social del estudiantado universitario.

## **III.9. ESTRÉS**

### **III.9.1. Conceptualización**

A principios del siglo XX, con el nacimiento y expansión del condicionamiento clásico como corriente psicológica explicativa de la conducta humana, surgió un grupo de psicólogos que se preocupó por los efectos que tiene la estimulación en el cuerpo del ser humano a nivel físico, psicológico y social, es decir, el estudio del estrés.

Uno de los primeros psicólogos en investigar sobre este tema, siendo apodado como “padre del estrés”, estableció el primer término para referirse a esta variable psicosocial, denominándolo “Síndrome General de Adaptación” (Selye, 1936).

Posteriormente, con la expansión a nivel internacional del interés por el estrés como variable psicológica, Lazarus y Folkman (1984) redefinieron el concepto como la respuesta psicofisiológica que el individuo tiene a la interrelación entre el mismo y el entorno en el que se encuentra inserto, y que pone en riesgo su bienestar personal.

Esta variable psicológica ha mantenido el interés por parte de la comunidad científica, aunque su conceptualización y su estudio han venido experimentando modificaciones. En este sentido, estudios como los de Shimamoto et al. (2005), Wickens (2005) y Stevenson et al. (2005) estudiaban el estrés desde el punto de vista físico y psicológico con el objetivo de identificar y evitar los estresores externos.

Años después, aportando un enfoque psicosocial y más centrado en la prevención de esta variable y de los efectos que refleja, a nivel físico, sobre el cuerpo humano, los estudios de Zheng et al. (2010) y Childs et al. (2010) exponen el impacto que el estrés tiene en los órganos internos de las personas y los efectos a largo plazo sobre la salud, empeorando el bienestar y limitando la calidad de vida de estas.

En la actualidad, la noción de estrés no se limita a una mera interpretación mecánica basada en el esquema estímulo-respuesta, sino que aúna todas las corrientes psicológicas tradicionales, abordándolo desde tres puntos de vista: fisiológico, en tanto en cuanto el estrés provoca una respuesta orgánica en el ser humano (con el aumento en la emisión del cortisol); psicológico, puesto que afecta a la conducta humana; y social, pues este atañe a su desarrollo social y a la interacción con el entorno y las personas que forman parte de él (Husky et al., 2020; Rodríguez-Hidalgo et al., 2020; Sifat, 2020).

La psicología del estrés se encarga de investigar estos factores desde una perspectiva externa (por parte de los investigadores) y desde el punto de vista del estrés autopercebido, es decir, cómo las personas analizan su propia situación y cómo la interpretan (Martínez-Rubio et al., 2020).

En definitiva, el estrés se concibe como la respuesta física, psicológica y social que la persona experimenta al presentarse una situación que la supera; mientras que el estrés autopercebido es la forma que tiene el individuo para evaluar dicha situación y el efecto que sobre sí mismo tiene (Martínez-Rubio et al., 2020; Ramírez-Adrados et al., 2020).

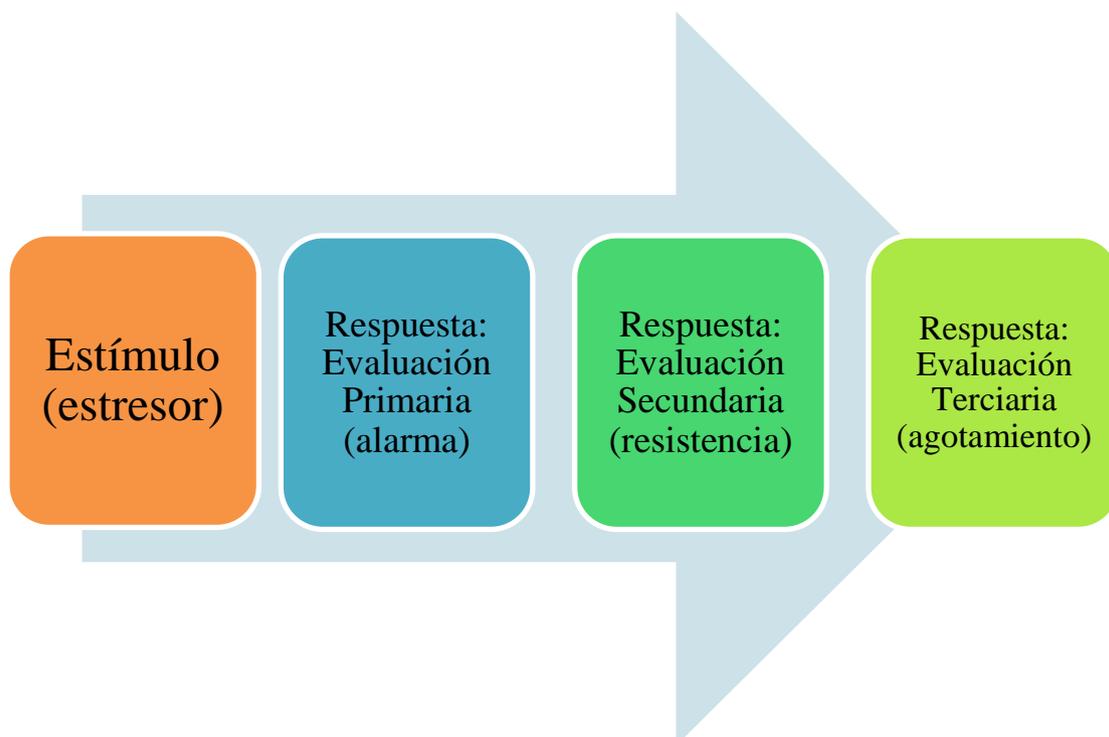
### III.9.2. Modelos Teóricos sobre el Estrés

A la hora de abordar la epistemología de las teorías, dentro del área de la psicología acerca del estrés, se ha de tener en cuenta las variables psicológicas que se han analizado para desarrollar un modelo teórico.

#### III.9.2.1. Modelo Teórico Psicobiológico de Selye (1961)

Considerado como el “Padre del Estrés”, Hans Selye (1936) definió el estrés como la respuesta adaptativa del organismo humano provocado por un estímulo. Denominándolo en primera instancia como “Síndrome General de Adaptación” (figura III.12).

Selye conceptualiza el estrés como una respuesta adaptativa, tanto física como psicológica, que el cuerpo de las personas da como respuesta ante la exposición de un estímulo determinado, produciendo en el cuerpo una respuesta química y conductual (Selye, 1961).



**Figura III.12.** Modelo Teórico del estrés de Selye (1936).  
Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la figura III.12, el modelo teórico de Selye (1936) tiene una clara influencia del condicionamiento clásico y del conductismo, por lo que en caso de manipular el estímulo se podría condicionar una respuesta.

Respecto al estrés, Selye (1936) postula que el ser humano manifiesta una respuesta fisiológica y una respuesta psicológica ante un estímulo. Aunque se trate de un mismo estímulo, cada individuo tiene una respuesta diferente, tanto a nivel físico como a nivel psicológico (Classen y Kisters, 2019).

En este modelo teórico intervienen tres factores en el proceso estresante, uno de ellos relacionado con el estresor y los otros dos con la respuesta manifestada por la persona.

Por una parte se encuentra el estímulo, que en este modelo es el estresor, el cual activa una alarma de reacción en el individuo en el momento de detección, haciendo que la persona tome una conducta determinada ante el mismo. Por otra parte, se halla la reacción psicofisiológica, estableciéndose una fase de adaptación de la misma al estresor (Ceci et al., 2021; Ribatti, 2018).

Por último existe una fase de agotamiento que, en función de su duración, empieza a agotar las defensas del cuerpo, retirándose paulatinamente, la respuesta al estímulo. Las dos últimas fases provocan en el cuerpo humano un aumento significativo en los niveles de cortisol. Esta base teórica, si bien limita al ser humano a un mero animal instintivo, sentó las bases para los modelos teóricos modernos (Epstein, 2021; Goldstein, 2021; Sikiric, 2020).

Basados en este planteamiento teórico, Chen et al. (2020) exponen que los niveles de estrés del alumnado sufren un ascenso ante eventos o experiencias educativas negativas o resultados de aprendizaje negativos. Este tipo de estrés está asociado con el sobrepeso y una tasa de obesidad superior, problemas gastrointestinales y alteraciones en la producción de cortisol (Almeida et al., 2018; Chen et al., 2020; Chowdhury et al., 2017; Dworkin et al., 2018; Epstein, 2021; Garrett et al., 2017; Goldstein, 2021).

#### **III.9.2.2. Modelo Teórico Biopsicosocial de Lazarus y Folkman (1984)**

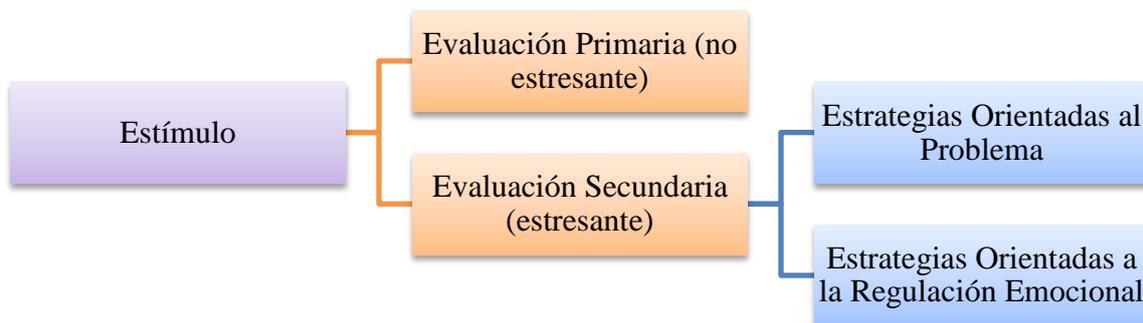
Con el conocido como Modelo Transaccional del Estrés, Lazarus y Folkman (1984), establecen que el estrés es el resultado de la discrepancia (real o no) en una situación de transacción entre la persona y el ambiente (discrepancia real) o una acontecimiento que resulta de la evaluación o interpretación que la misma hace (discrepancia no real).

En este sentido, los autores conciben el estrés como esfuerzos cognitivos y conductuales, constantemente cambiantes, que se desarrollan para lidiar con las

demandas específicas externas y/o internas, evaluadas o interpretadas como excesivamente exigentes que superan o desbordan los recursos cognitivos, conductuales y emocionales del individuo.

El modelo biopsicosocial o transaccional de Lazarus y Folkman (1984) postula que, ante un estímulo, el individuo lleva a cabo una evaluación primaria, en la que determina si la situación es o no estresante para sí mismo (figura III.13). Posteriormente, si le resulta estresante, la persona realiza una segunda evaluación basada en los recursos de los que dispone para afrontarla.

Tras esta segunda evaluación, el individuo pone en marcha, por un lado, los recursos orientados para la solución del problema que le plantea esa situación y, por otro lado, emplea los recursos emocionales precisos para resolver el hecho estresante lo antes posible.

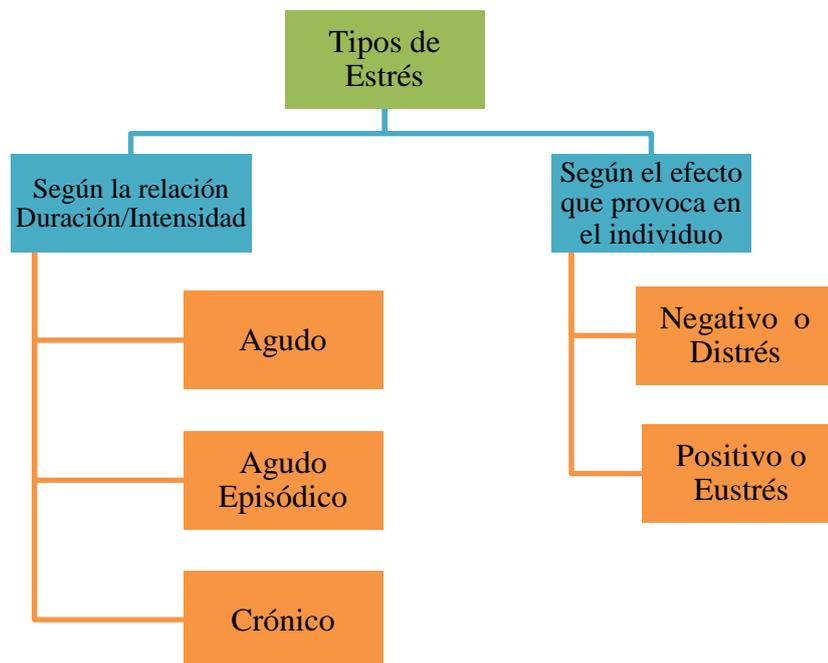


**Figura III.13.** *Modelo Teórico Transaccional de Lazarus y Folkman (1984).*  
**Fuente:** elaboración propia.

En este modelo teórico intervienen: los estímulos, que actuarían como estresores; las respuestas, que serían todos los mecanismos psicológicos y sociales que el individuo emplea para resolver esta situación estresante; y, por último, los moduladores de estrés, entre los que se encuentran los mecanismos psicológicos de ajuste, la regulación emocional o las estrategias de afrontamiento del estrés (Alizaded et al., 2020; Asebo et al., 2021; Avcioglu et al., 2019; Kim et al., 2019; Obbarius et al., 2021).

### III.9.3. Tipos de Estrés

En la actualidad existen dos clasificaciones complementarias del estrés, tal como se refleja en la figura III.14. Por un lado, se encuentra la clasificación basada en el tiempo que se mantiene la sensación estresante en la persona y en la intensidad del mismo, es decir, el nivel de estrés que el individuo experimenta (figura III.14). Esta clasificación establece tres tipos de estrés: agudo, agudo episódico y crónico (Kamp et al., 2019; Li et al., 2021; Ma et al., 2021; Miller et al., 1993; Mirete et al., 2021; Nackley y Friedman, 2021; Steel et al., 2021).



**Figura III.14.** Clasificación del Estrés.  
Fuente: elaboración propia.

Por otro lado se establece una clasificación polarizada del estrés basada en la repercusión biopsicosocial que tiene sobre la persona. Esta clasificación diferencia dos tipos de estrés: positivo o eustrés (eustress) y negativo o distrés (distress) (Heinen et al., 2017; Helmut, 2020; Jordan et al., 2018; Mboya et al., 2020; Negash et al., 2020).

#### III.9.3.1. Estrés agudo y estrés agudo episódico

El estrés agudo, definido como la situación en la que las personas experimentan una sensación de agobio psicológico extremo, es el tipo de estrés más frecuente. Surge de las exigencias de cada momento presente, anticipando las exigencias futuras. Como su nombre indica, el estrés agudo se caracteriza por ser una fugaz situación en la que la

persona experimenta un pico de estrés muy alto (Li et al., 2021; Ma et al., 2021; Miller et al., 1993; Mirete et al., 2021; Nackley y Friedman, 2021; Steel et al., 2021).

Este tipo, en pequeñas dosis, puede actuar como estimulante temporal para la persona, impulsándola a realizar actividades de forma inmediata. Por sus características, tras experimentar este tipo de estrés, el individuo experimenta una situación de descenso en el nivel de excitación (Li et al., 2021; Ma et al., 2021; Mirete et al., 2021; Nackley y Friedman, 2021; Steel et al., 2021).

Por ejemplo, cuando una persona va conduciendo y ve que va a colisionar con otro vehículo, este tipo de estrés ayuda a evitar el accidente, provocando un aumento de la atención y, tras el momento, experimenta el descenso en el nivel de activación en forma de alivio físico y psicológico.

Este tipo de estrés puede ser beneficioso, en tanto en cuanto actúa como activador de la atención de la persona y de la energía para la resolución del conflicto que se le presente y que le estresa. De resolverlo, obtiene un bienestar psicofisiológico, una sensación logro que le aportaría una valiosa estrategia de afrontamiento para situaciones similares (Aslan et al., 2021; Keech et al., 2018).

El estrés agudo episódico es el resultado de la aparición frecuente de situaciones de estrés agudo. Este tipo de estrés es muy frecuente en personas con grandes responsabilidades, estilos de vida con actividad personal, social o laboral muy intensa (Miller et al., 1993).

Las personas que padecen de estrés agudo episódico suelen estar alteradas, con una alta actividad nerviosa, tienden a demorarse continuamente, estando siempre apuradas y con una alta irritabilidad (que muchas veces es interpretada como hostilidad) y una tendencia al pesimismo. Este tipo de estrés se caracteriza por: continuos y agudos dolores de cabeza, migrañas, hipertensión, dolor en el pecho y enfermedades cardíacas en los individuos que lo experimentan (Kamp et al., 2019).

### **III.9.3.2. Estrés Crónico**

Este tipo es el más peligroso entre todas las tipologías existentes, puesto que está relacionado con diagnósticos de depresión, suicidio, violencia, ataques al corazón, ictus y apoplejía (Bates et al., 2021; Do et al., 2021; Loon et al., 2021; Lozano-García et al., 2021; McIntosh et al., 2021).

El estrés crónico surge de una situación depresiva en la que la persona ve que no tiene remedio. El individuo experimenta una continua sobreexigencia interminable en su día a día. Evaluando la situación como irresoluble, la persona desiste en la búsqueda de soluciones (Janskova et al., 2021; McIntosh et al., 2021).

El mayor problema de este reside en que las personas se acostumbran a él. Mientras que el estrés agudo y el estrés agudo episódico siempre tienen un carácter novedoso y se identifica con facilidad, el estrés crónico se asume parte natural de la vida diaria y adquiere la característica de la habitualidad (Bates et al., 2021; Do et al., 2021; Lozano-García et al., 2021; McIntosh et al., 2021; Miller et al., 1993; Janskova et al., 2021; Sliwinski et al., 2021).

### **III.9.3.3. Estrés Positivo o Eustrés (eustress) y estrés negativo o distrés (distress)**

Desde el punto de vista del efecto que provoca en el ser humano, existen dos tipos de estrés: positivo o eustrés (eustress) y el negativo o distrés (distress).

El estrés positivo o eustrés es aquel que nace de una situación estresante que, lejos de provocar un efecto negativo o un daño biopsicosocial en la persona, sirve como activador estimulante y motivador que impulsa a los individuos a resolver problemas, con el nivel necesario de ansiedad para ayudar a encarar los retos de la vida diaria, sin ninguna tensión (Helmut, 2020).

La principal diferencia subyacente entre el eustrés y el estrés agudo consiste en que el estrés positivo aporta una sensación positiva inmediata y la persona relaciona el evento estresante con un resultado positivo, mientras que con el estrés agudo la persona no lo percibe de forma inmediata y cabe la posibilidad de que el hecho que actúa de estresor sea interpretado por el individuo como infructífero, es decir, la principal diferencia es que el resultado positivo es una certeza en el eustrés y una posibilidad en el caso del estrés agudo (Archer y Rapp, 2019; Branson et al., 2019; Helmut, 2020; López-Mora y González-Hernández, 2021).

En este sentido, este tipo de estrés es el que se relaciona con situaciones estimulantes y, en vez de provocar ansiedad y depresión, genera un sentimiento de satisfacción (Branson et al., 2019; Helmut, 2020; Lynar et al., 2017; Monteiro y Marqués-Pinto, 2017). Por ejemplo, un alumno que ha estado estudiando y el día del

examen se estresa, al final acaba sintiendo satisfacción al realizarlo y contestar correctamente a las cuestiones que se le plantea; experimenta eustrés.

En el polo opuesto al eustrés, el distrés se caracteriza por surgir de una situación estresante negativa. Este tipo de estrés se caracteriza por demandar mucha energía a las personas, generando fatiga y malestar en ellas. Por tanto, ha de ser evitado a toda costa, pues surge de las excesivas demandas personales, laborales y/o sociales del día a día, intensas y prolongadas. Situaciones continuadas de distrés pueden desembocar en estrés crónico (Ben-Arye et al., 2021; Benedict et al., 2021; Bonafede et al., 2021; Farr et al., 2021; Helmut, 2020; Parambil- Cheriyalinkal et al., 2021; Patterson et al., 2021; Shafiq et al., 2021).

Independientemente del tipo de estrés que se experimente, es de vital importancia entender la situación que lo provoca, así como el agente que lo activa, es decir, el estresor (Dor-Ziderman et al., 2021; Patterson et al., 2021).

#### **III.9.4. Estresores y consecuencias biopsicosociales del estrés**

Entendiendo el concepto de estresor como el agente promotor o activador de una situación estresante, se pueden diferenciar tres tipos: físicos, psicológicos y sociales (Boamah-Mensah et al., 2020; McDuff et al., 2020; Vargas y López-Durán, 2017).

##### **III.9.4.1. Estresores físicos, psicológicos y sociales**

Se entiende por estresor físico aquel que activa una respuesta orgánica en el individuo. Toda situación estresante provoca un aumento en la emisión de cortisol a través del eje hipofiso-pituitario-adrenal, es decir, provoca que el hipotálamo, la hipófisis, la pituitaria y las glándulas adrenales segreguen cortisol en cantidades superiores a lo habitual (Burzynska et al., 2021; Vargas y López-Durán, 2017).

Si bien un elevado nivel puntual de cortisol reactiva a nivel físico-orgánico el cuerpo humano, valores altos de cortisol, de forma persistente, provocan: bajada de defensas, mala digestión y absorción de alimentos, aumento de presión arterial, etc. (Burzynska et al., 2021; Griffin y Howard, 2020; Pinto et al., 2020; Vargas y López-Durán, 2017).

Como variable de naturaleza psicológica, el estrés puede estar provocado por estímulos psicológicos y cognitivos, así como tener repercusiones significativas, en el individuo, a nivel psicológico (McLamore et al., 2021).

Así mismo, existen procesos mentales y cognitivos que pueden ser estresores psicológicos: el pensamiento matemático, la frustración ante la no resolución de problemas o conflictos, hablar en público, un interrogatorio o la obligación de tomar una decisión inmediata (Ciriegio et al., 2020; McLamore et al., 2021; Parker et al., 2021).

Este tipo de estresores no sólo afectan a nivel cognitivo, sino también a nivel conductual, empujando a la persona a modificar su comportamiento, su forma de actuar e, incluso, a la percepción de las situaciones que vive a diario, relacionándose con mal humor, obsesión, bloqueo mental, mayor susceptibilidad ante las críticas, sentimiento de fracaso, etc. (Ciriergio et al., 2020; McDuff et al., 2020; Parker et al., 2021).

El estrés es activado por situaciones sociales que el individuo experimenta como excesivamente exigentes. En este sentido, van a existir una serie de estresores de carácter social como pueden ser la familia, amigos, trabajo, religión, etc. Estos pueden ser los activadores de situaciones estresantes para el individuo (Boamah-Mensah et al., 2020; Ibrahim et al., 2021; Parker et al., 2021).

Por consiguiente, estos van a provocar efectos adversos sobre la relación que el individuo tiene sobre los mismos, puesto que una situación estresante negativa que la persona desee evitar en el futuro desencadenará una falta de interacción con el estresor social que la propició. De igual manera, si el individuo asocia el estrés negativo a un determinado agente social, va a provocar que actúe como un refuerzo negativo, evitando el contacto con el mismo (Boamah-Mensah et al., 2020; Ibrahim et al., 2021; Normann et al., 2021; Parker et al., 2021).

En relación a esto, la actual situación de pandemia causada por la COVID-19 ha elevado los niveles de estrés y ansiedad en toda la población mundial, más específicamente en el estudiantado. Rodríguez-Hidalgo et al. (2020) defienden que el estrés aumenta el nivel de ansiedad, así como las probabilidades de índice de estrés con un mayor nivel de miedo hacia el COVID-19. Los altos indicadores de estrés pueden deberse al impacto negativo en el progreso académico y en la incertidumbre ante la presencialidad o no de las clases y de las pruebas de control de conocimientos (Odriozola-González et al., 2020; Harries et al., 2021; Kalok et al., 2021; Kecojevic et al., 2020; Tang et al., 2020; Valekar et al., 2020; Wang et al., 2020).

El miedo a la enfermedad, la situación social de alarma y el confinamiento preventivo ante la COVID-19 provocaron la elevación del grado global de estrés, siendo

los principales estresores la limitación en el espacio doméstico, la cantidad de convivientes y la falta de actividad y estímulos sociales, provocando situaciones de incertidumbre laboral y académico, desempleo y crisis económica que han propiciado que las personas se reinventen y se adapten a la nueva realidad, de lo contrario esta variable se ha incrementado entre la población, ocasionando problemas de salud. (Elmer et al., 2020; Niki, 2020).

#### **III.9.4.2. Estrategias de afrontamiento del estrés**

El estrés se va alterando en función de la evaluación que el ser humano hace del evento que lo provoca y de los instrumentos psicológicos y formas con las que cuenta para superar el mismo, es decir, las estrategias de afrontamiento. Las personas generan de forma natural estas estrategias, con el objetivo de aliviar los efectos psicofisiológicos que este provoca sobre el mismo (Basudan et al., 2017; Bin Saif et al., 2018; Okide et al., 2020; Perni et al., 2020).

Un insuficiente desarrollo de las estrategias de afrontamiento implica un aumento de los índices de estrés y una mayor dificultad para superar la situación estresante. Las estrategias adaptativas reducen los índices de estrés, mientras que las desadaptativas lo incrementan (Ered et al., 2017; Garrett et al., 2017; Liou et al., 2020; Zvauya et al., 2017).

Entre los factores que influyen en el desempeño académico, el estrés tiene un papel axial entre todos ellos. La preocupación por este, así como por su rendimiento, preocupa altamente al alumnado universitario, provocando un incremento de estrés y depresión (Ered et al., 2018; Kötter et al., 2017; Lind et al., 2017).

Como principales estrategias de afrontamiento del estrés, para afianzar un buen rendimiento académico, se encuentran la autoeficacia, la autoestima y el autoconcepto. El estudiantado con un alto desarrollo de autoeficacia, autoestima y autoconcepto, experimenta índices inferiores de estrés (Bosch et al., 2017; Hailu, 2020; Heinen et al., 201; Huhn et al., 2020; Lew, 2019; Lew, 2020; Lin et al., 2020).

Por otro lado, y de forma negativa, las personas, y más concretamente los estudiantes universitarios, pueden emplear como estrategia de afrontamiento (aunque a menudo es una herramienta de evasión): el alcohol, el tabaco, sustancias psicoactivas, drogas neurodepresoras o la tecnología; por lo que existe un alto riesgo de adicción a alguno de ellos en caso de emplearlo erróneamente, como estrategias de evasión o de

afrontamiento del estrés (Borsari et al., 2018; El Ansari et al., 2020; Richardson et al., 2017; Soltis et al., 2017; Tavoracci et al., 2018; Tembo et al., 2017).

### **III.9.5. Estrés en el Alumnado Universitario Transfronterizo**

Al abordar una variable psicológica, como es el estrés en el estudiantado universitario se ha de tener en cuenta que es una variable que está en continua relación con otras variables psicosociales.

En este sentido, el género del alumnado puede ser un factor fundamental al abordar la temática del estrés. Malinauskas y Malinauskiene (2020) establecen que existe una relación directa e inversa entre el estrés de las alumnas universitarias y la inteligencia emocional y el bienestar social de las mismas. Actuando la inteligencia emocional y el bienestar social como moduladores del estrés, existe una relación inversa, por lo que a mayor índice de estrés existe un menor nivel de inteligencia emocional y de bienestar social, y a mayor cotas de ambas, menor grado de estrés (Abu-Kaf y Khalaf, 2019).

Por otro lado, los estudios de Husky et al. (2020), Kin et al (2020), Park et al. (2020), Rodríguez-Hidalgo et al. (2020) y Trigueros et al. (2020) demuestran que el estrés es un factor modulador en los procesos de ansiedad y depresión. Es decir, a mayor índice de estrés existe un nivel superior de ansiedad (Husky et al., 2020) y una mayor probabilidad de padecer depresión (Kin et al., 2020; Rodríguez-Hidalgo et al., 2020; Trigueros et al, 2020). Asimismo, Martínez-Rubio et al. (2020) concluyen que el aumento en el nivel de estrés se relaciona con una mayor tendencia al burnout, mientras que si el alumnado cuenta con técnicas de intervención mindfulness rebajará su nivel de estrés y, por tanto, el riesgo de burnout.

A este respecto, Park et al. (2020) añaden que el estrés y la depresión se presentan en el estudiantado femenino en mayor nivel que en el masculino y que el alumnado con mayores niveles de estrés son jóvenes de entre 20 y 22 años, y que las intervenciones mindfulness actúan como moderadoras de los mismos.

Finalmente, como principal herramienta psicológica y estrategia de afrontamiento ante el estrés, Trigueros et al. (2020) concluyen que la resiliencia del alumnado actúa como un factor regulador, por lo que a mayor nivel de resiliencia, el estudiante experimenta un menor nivel de estrés y viceversa.



# OBJETIVOS



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**

**IV**



## IV. OBJETIVOS

### Objetivo general

Describir y analizar el perfil psicosocial, motivacional, laboral y competencial del alumnado universitario de las ciudades transfronterizas de Ceuta y Melilla.

### Objetivo específicos

- Analizar el estado de la cuestión sobre la motivación en el alumnado universitario y analizar el tipo predominante en este mismo, así como las variables y factores relacionados con la motivación del estudiantado (**Artículo 1**).
- Analizar la producción científica en materia de habilidades sociales en el alumnado universitario y profundizar en la interacción que estas tienen con otras variables psicosociales. (**Artículo 2**).
- Analizar, mediante una revisión de la producción científica, el impacto de la inteligencia emocional en la toma de decisiones del alumnado universitario y su relación con otras variables psicosociales y con el perfil formativo y laboral del mismo. (**Artículo 3**).
- Describir y analizar el perfil sociodemográfico del alumnado de educación superior de la ciudad transfronteriza de Ceuta y este con las habilidades sociales del estudiantado. (**Artículo 4**).
- Establecer y analizar el perfil formativo-laboral del alumnado de educación superior de Ceuta y relacionar el mismo con las habilidades sociales del mismo (**Artículo 5**).

- Identificar y establecer el perfil sociodemográfico del alumnado universitario de las ciudades transfronterizas de Ceuta y Melilla, y relacionar las variables que conforman este perfil y las habilidades sociales con la motivación del estudiantado (**Artículo 6**).
- Analizar las variables sociodemográficas y las habilidades sociales del alumnado del grado en Enfermería del campus universitario, transfronterizo, de Ceuta, relacionarlas con la motivación del mismo y establecer una comparación con estudiantado universitario de una titulación relacionada como es la Educación Física (**Artículo 7**).
- Identificar y establecer el nivel de motivación del estudiantado universitario del área de Ciencias de la Educación de los campus de Ceuta y Melilla y relacionar esta con el género, la cultura religiosa y sus habilidades sociales (**Artículo 8**).

# MATERIAL Y MÉTODO



UNIVERSIDAD  
DE GRANADA

V



## V. MATERIAL Y MÉTODO

En este capítulo se exponen los apartados que componen un trabajo de investigación, definiendo el diseño de investigación y la planificación temporal estipulada para la misma, así como la muestra participante en la misma. Asimismo, se describen las variables e instrumentos empleados para la recogida de los datos, el procedimiento aplicado para dicha recogida y el software y las técnicas de análisis estadístico empleadas.

### V.1. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de los estudios desarrollados se divide en dos modalidades, por un lado, los tres primeros artículos (**Estudio 1, Estudio 2 y Estudio 3**) consisten en tres revisiones sistemáticas. Se optó por un análisis cuantitativo de la literatura porque permite definir y analizar las variables más relevantes y significativas dentro un tópico determinado de investigación (Hernández-Sampieri et al., 2014) y, por otro lado, su naturaleza cuantitativa permite una mayor generalización de los datos y un análisis más profundo y con un mayor poder estadístico al agrupar un número superior de estudios (Jiménez-Ávila et al., 2021; Quispe et al., 2021).

Los **estudios 4, 5, 6, 7 y 8** consisten en estudios descriptivos de corte transversal. Se emplearon este tipo de diseños de investigación porque permiten describir y analizar las variables seleccionadas en un momento dado en una muestra concreta. Asimismo, este tipo de diseños posibilita obtener una gran cantidad de información en poco tiempo, es rápida y da acceso a gran variedad de datos (Guevara-Alban et al., 2020).

Con esto, se definen y determinan las características sociodemográficas, psicosociales, académicas, laborales y motivacionales de la muestra en un contexto universitario transfronterizo como el de las ciudades autónomas de Ceuta y de Melilla. La información fue recogida durante los cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021.

A tenor de lo expuesto, en la tabla V.1 se detalla la planificación de la investigación, seguida según lo estipulado en el Plan de Investigación propuesto,

organizada por fases y pasos realizados con la correspondiente secuenciación cronológica:

**Tabla V.1. Fases de elaboración del trabajo de investigación**

<b>PRIMERA FASE.- CONCEPTUALIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
<b>Julio de 2019 a Septiembre de 2019</b>	PASO 1.- Revisión bibliográfica.
	PASO 2.- Definición del problema de la investigación.
	PASO 3.- Concertación y pauta de las acciones de la investigación.
	PASO 4.- Planificación y elaboración de las propuestas para el trabajo metodológico de la tesis.
<b>SEGUNDA FASE.- TRABAJO DE CAMPO</b>	
<b>Octubre de 2019 a Julio de 2020</b>	PASO 5.- Selección de las técnicas para la recogida de información.
	PASO 6.- Selección de la muestra y aplicación de las técnicas para la recogida de la información.
<b>TERCERA FASE.- ANÁLISIS DE LOS DATOS</b>	
<b>Septiembre de 2020 a Julio de 2021</b>	PASO 7.- Análisis y procesamiento de la información.
	PASO 8.- Ordenamiento de la información para la elaboración del informe.
<b>CUARTA FASE.- ESCRITURA Y ELABORACIÓN</b>	
<b>Septiembre de 2021 a Abril de 2022</b>	PASO 9.- Elaboración del informe final.
	PASO 10.- Presentación del informe.

**Fuente:** *elaboración propia.*

## **V.2. CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN Y MUESTRA**

En este apartado se lleva a cabo la descripción del entorno en el que se insertan los participantes que han conformado la muestra objetivo de análisis de los estudios realizados.

### **V.2.1. CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN**

A la hora de abordar el proceso de formación y el de inserción al mercado laboral, el entorno geográfico va a influir directamente en las opciones posibles y en las

elecciones que el alumnado tome sobre su futuro académico y laboral. Cabe destacar que no existen las mismas oportunidades formativas y laborales en el centro de una ciudad que en la periferia, al igual que no existen en una ciudad de centro que en una ciudad costera, en una montañera o una trasfronteriza.

En este sentido, las ciudades transfronterizas de Ceuta y Melilla cuentan con unas características geográficas, políticas, económicas, sociales y formativas muy específicas (aunque comunes entre sí y con otras ciudades transfronterizas).

### V.2.1.1. Ceuta

Ceuta es una ciudad autónoma española, situada en el punto más septentrional del continente africano, concretamente al norte de la península Tingitana o península de Tánger. Bañada por el oeste por el océano Atlántico y por el este por el mar Mediterráneo, contando con una separación física con Marruecos, existen dos accesos fronterizos: Tarajal y Benzú, ambos por vía terrestre.



**Figura V. 1.** Localización geográfica de Ceuta  
**Fuente:** <https://es.weather-forecast.com/locations/Ceuta>

Con una superficie de 18,5 km<sup>2</sup>, separada por el Estrecho de Gibraltar (14,4 km de Ceuta a Algeciras) como podemos contemplar en la figura V.1, es un punto, geográfica y políticamente estratégico, cuyo transporte principal a la península es el barco,

quedando la posibilidad de utilizar helicóptero, medio empleado por una minoría de la población ceutí, con destino Algeciras y aeropuerto de Málaga.

#### V.2.1.1.1. Demografía

La población total de Ceuta es de 84777 habitantes -42912 hombres y 41865 mujeres- (INE, 2019), por lo que presenta una densidad de población de 4242 habitantes por kilómetro cuadrado, cifra muy superior a la de la población de España.

#### V.2.1.1.2. Economía y empleo

El PIB de Ceuta es de 1701 millones de euros, lo que la sitúa como la decimoséptima economía de España por volumen de PIB. En cuanto al PIB per cápita, es de 20032 euros, frente a los 25730 euros de PIB per cápita en España, que contrasta con los datos de pobreza y desempleo, principalmente por contar con el complemento de residencia y el beneficioso régimen impositivo.

La tasa de población en situación de desempleo es del 28,76%. Como se puede apreciar en la tabla V.1, la tasa de paro juvenil se encuentra en el 54,35%, 74,12% en hombres, 36,87% en mujeres. Un dato relevante, a tener en cuenta, es que en la población entre 16 y 19 años (principales matriculados en grados universitarios) la tasa de paro es de 78,57%, donde el 100% de los hombres están desempleados, mientras que el porcentaje de mujeres desempleadas es del 73,55%. Por otro lado, contrastando los datos con población de 25 a 54 años (población potencial con titulación universitaria), se observa que la tasa de paro se sitúa en 28,10%, siendo superior el porcentaje de mujeres desempleadas (34,72%) al de hombres (23,39%).

**Tabla V. 2.** Tasas de paro de Ceuta en el cuarto trimestre de 2019 por grupos de edad y sexo (en centiles)

	Total	Menores de 25 años	25 y más años	De 16 a 19 años	De 20 a 24 años	De 25 a 54 años	55 y más años
Ambos sexos	28,76	54,35	26,33	78,57	48,87	28,10	19,66
Hombres	26,05	74,12	22,44	100	72,03	23,39	19,10
Mujeres	32,54	36,87	32,00	73,55	22,48	34,75	20,60

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, 2019

El sector servicios es la principal fuente de empleo de la ciudad, entre el cual destaca el empleo público.

En este sentido, las ocupaciones con mayor afluencia de empleo (y, por tanto, de trabajadores y trabajadoras) por área, son:

- Educación: maestros de Educación Infantil, de Educación Primaria, profesorado de Secundaria de todas las especialidades, profesores técnicos de Formación Profesional, administrativos, etcétera.
- Fuerzas armadas: militares del ejército de tierra.
- Sanidad: médicos, graduados universitarios en enfermería, auxiliares de enfermería, técnicos de laboratorio, etc.
- Administraciones públicas locales y nacionales.
- Comercios mayoristas en Polígono Industrial y Comercial de “El tarajal”.
- Comercios minoristas.

Cabe destacar que todos los productos, tanto locales como nacionales e internacionales, así como los comercios que los ofertan, están orientados hacia el público procedente de Marruecos.

#### **V.2.1.1.3. Características sociopolíticas**

Orgánicamente tiene delegadas las competencias atribuidas a todas las corporaciones locales en España. Aunque en el año 1995 se constituye como ciudad autónoma, la realidad es que el gobierno español sigue manteniendo todas las competencias, puesto que Educación sigue rigiéndose por la legislación nacional (salvo en el caso de la educación universitaria que cuenta con un campus propio dependiente de la Universidad de Granada, formando parte, por tanto, del Distrito Único Andaluz), así como las competencias en materia de Salud siguen dependiendo del INGESA – Instituto de Gestión Sanitaria–, organismo autónomo dependiente del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad que regula la sanidad en los territorios insulares de Ceuta y Melilla. Jurídicamente depende del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía.

En el aspecto cultural y religioso, Ceuta es una ciudad multicultural e intercultural, donde conviven ciudadanos y ciudadanas de las religiones católica-cristiana, musulmana, judía (o hebrea) e hindú. De las cuatro culturas, la más numerosa es la católica-cristiana, seguida por la religión musulmana, quedando las otras dos reducidas

a pequeñas minorías. La lengua oficial es el español, existiendo un dialecto árabe utilizado por la comunidad musulmana de Ceuta y las zonas más cercanas de Marruecos, el dariya. Asimismo, parte de la población judía emplea la haquetía (un dialecto norteafricano del judeoespañol o ladino), mientras que la población hindú con edades más avanzadas emplea el hindi, los jóvenes de procedencia hindú emplean el inglés junto con el español.

#### V.2.1.1.4. Educación

Como se ha mencionado, la competencia en materia educativa (salvo en educación universitaria) depende del Ministerio de Educación y Formación Profesional, gestionado a través de la Dirección Provincial de Educación. El campus universitario de Ceuta forma parte de la Universidad de Granada y, por consiguiente, al Distrito Único Andaluz.

Ceuta cuenta con un total de siete centros dedicados a la educación infantil de primer ciclo, es decir, para alumnado de 0 a 3 años, dos de ellos públicos y cinco de carácter privado, que mantienen un concierto con el gobierno de la ciudad (tabla V.3).

**Tabla V.3.** *Relación de Centros de educación infantil de primer ciclo (0-3 años) en Ceuta*

Denominación genérica	Denominación específica	Naturaleza
Centro Privado de Educación Infantil	ÁFRICA	Privado
Centro Privado de Educación Infantil	GLOBITOS	Privado
Centro Privado de Educación Infantil	MANZANITA	Privado
Centro Privado de Educación Infantil	SOLETE	Privado
Centro Privado de Educación Infantil	WENDY	Privado
Escuela Infantil	ESCUELA INFANTIL “JUAN CARLOS”	Público
Escuela Infantil	LA PECERA	Público

**Fuente:** *Elaboración propia*

Como se observa en la tabla V.4, en cuanto al segundo ciclo de educación infantil (de 3 a 6 años) y a la etapa de educación primaria, la ciudad dispone de un total de 17 colegios de carácter público.

**Tabla V.4.** *Relación de Centros Públicos de Educación Infantil (segundo ciclo, 3-6 años) y Primaria en Ceuta*

Denominación específica
ANDRÉS MANJÓN
CIUDAD DE CEUTA
FEDERICO GARCÍA LORCA
JOSÉ ORTEGA Y GASSET
LOPE DE VEGA
MAESTRO JOSÉ ACOSTA
MAESTRO JUAN MOREJÓN
MARE NOSTRUM
PRÍNCIPE FELIPE
RAMÓN MARÍA DEL VALLE INCLÁN
REINA SOFÍA
REY JUAN CARLOS I
ROSALÍA DE CASTRO
SANTA AMELIA
SANTIAGO RAMÓN Y CAJAL
VICENTE ALEIXANDRE

*Fuente: Elaboración propia*

Asimismo, Ceuta dispone con seis colegios de carácter privado (con los que el Ministerio de Educación y Formación Profesional mantiene un concierto), contando estos últimos con los dos ciclos de E. S. O. (tabla V.5). El alumnado que concluye la etapa secundaria en estos centros se incorpora, en el caso de continuar con bachillerato o formación profesional, a un instituto de educación secundaria y bachillerato público, salvo en “San Agustín” que dispone de bachillerato.

**Tabla V.5.** *Relación de Centros Privados de Educación Infantil (segundo ciclo, 3-6 años), Primaria y Secundaria en Ceuta*

Denominación específica
BEATRIZ DE SILVA
LA INMACULADA
SAN AGUSTÍN
SAN DANIEL
SANTA MARÍA MICAELA
SEVERO OCHOA

*Fuente: Elaboración propia*

Para la etapa secundaria y bachillerato, así como para los diversos ciclos de grado medio y superior de formación profesional, la ciudad tiene un total de seis centros públicos para las mencionadas enseñanzas (tabla V.6).

**Tabla V.6.** *Relación de Centros Públicos de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional en Ceuta.*

Denominación específica
ABYLA
ALMINA
CLARA CAMPOAMOR
LUIS DE CAMOENS
PUERTAS DEL CAMPO
SIETE COLINAS

Fuente: *Elaboración propia*

En cuanto a la formación profesional, como se refleja en la tabla V.7, cuenta con 13 títulos profesionales básicos (más dos específicos para alumnado con necesidades educativas especiales), 16 Ciclos formativos de Grado Medio y 17 Ciclos Formativos de Grado Superior.

**Tabla V.7.** *Oferta de Títulos de Formación Profesional Básica, de Grado Medio y de Grado Superior en Ceuta*

Formación Profesional Básica	Formación Profesional de Grado Medio	Formación Profesional de Grado Superior
FPB Actividades de Panadería y Pastelería	CFGM Carrocería	CFGS Educación Infantil (*)
FPB Cocina y Restauración	CFGM Cocina y gastronomía (*)	CFGS Integración Social
FPB Mantenimiento de Vehículos	CFGM Cuidados Auxiliares de enfermería	CFGS Mantenimiento Electrónico
FPB Agro-Jardinería y Composiciones Florales (ACNEE) – IES Abyla	CFGM Emergencias Sanitarias (*)	CFGS Mediación Comunicativa
FPB Electricidad y electrónica	CFGM Electromecánica de Vehículos automóviles (*)	CFGS Promoción de la Igualdad de Género (*)
FPB Agro-Jardinería y Composiciones Florales	CFGM Farmacia y Parafarmacia	CFGS Automoción
FPB Servicios Comerciales – IES Puertas del Campo	CFGM Servicios de Restauración	CFGS Dirección de Cocina
FPB Peluquería y Estética	CFGM Atención a Personas en Situación de Dependencia	CFGS Laboratorio Clínico y Biomédico
FPB Informática y comunicaciones	CFGM Instalaciones de Telecomunicaciones	CFGS Enseñanza y Animación Sociodeportiva
FPB Servicios Administrativos	CFGM Conducción de Actividades Físico- Deportivas en el Medio Natural	CFGS Prevención de Riesgos Profesionales
FPB Servicios Comerciales – IES Clara Campoamor	CFGM Estética y Belleza	CFGS Estética Integral y Bienestar
FPB Mantenimiento de Viviendas	CFGM Peluquería y Estética Capilar	CFGS Administración y Finanzas
FPB Reforma y Mantenimiento de Edificios	CFGM Video Disc-Jockey y Sonido	CFGS Administración de Sistemas Informáticos en Red
FPB Agro-Jardinería y Composiciones Florales (ACNEE) – CEE San Antonio	CFGM Actividades Comerciales	CFGS Asistencia a la Dirección
FPB Servicios Comerciales –CC Severo Ochoa	CFGM Gestión Administrativa	CFGS Desarrollo de Aplicaciones Web
	CFGM Sistemas Microinformáticos y Redes	CFGS Gestión de Ventas y Espacios Comerciales (*)
	CFGM	CFGS Proyectos de Edificación

(\*) Opción Presencial y A Distancia

Fuente: *Elaboración propia*

En cuanto a la oferta formativa universitaria de Ceuta, esta se encuentra unificada en un solo edificio, donde convergen dos facultades: la Facultad de Educación, Economía y Tecnología y la Facultad de Ciencias de la Salud.

En este campus se encuentran matriculados un total de 1298 alumnos –415 hombres y 883 mujeres– (Universidad de Granada, 2019) entre ambas facultades: Facultad de Ciencias de la Salud (519 alumnos) y la Facultad de Educación, Economía y Tecnología (779 alumnos).

El Campus de Ceuta cuenta con una oferta formativa de un total de seis titulaciones de Grado, una titulación en la Facultad de Ciencias de la Salud, que es el Grado en Enfermería, y cinco en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología, siendo tres de Educación (Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Grado en Educación Social), una en Economía (Grado en Administración y Dirección de Empresas) y una en Informática, el Grado en Ingeniería Informática, tal y como refleja la tabla V.8, que muestra el número de alumnos matriculados en estudios de grado por sexo, titulación y facultad en Ceuta. Asimismo, dentro de los estudios de posgrado, el Campus de Ceuta dispone de tres títulos de Máster (Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas; Máster en Innovación y Mejora de la Atención a la diversidad; y Máster Universitario en Tecnologías para la Investigación de Mercados y Marketing).

**Tabla V.8.** Alumnado matriculado en estudios de grado en el Campus de Ceuta en el curso 2018/2019

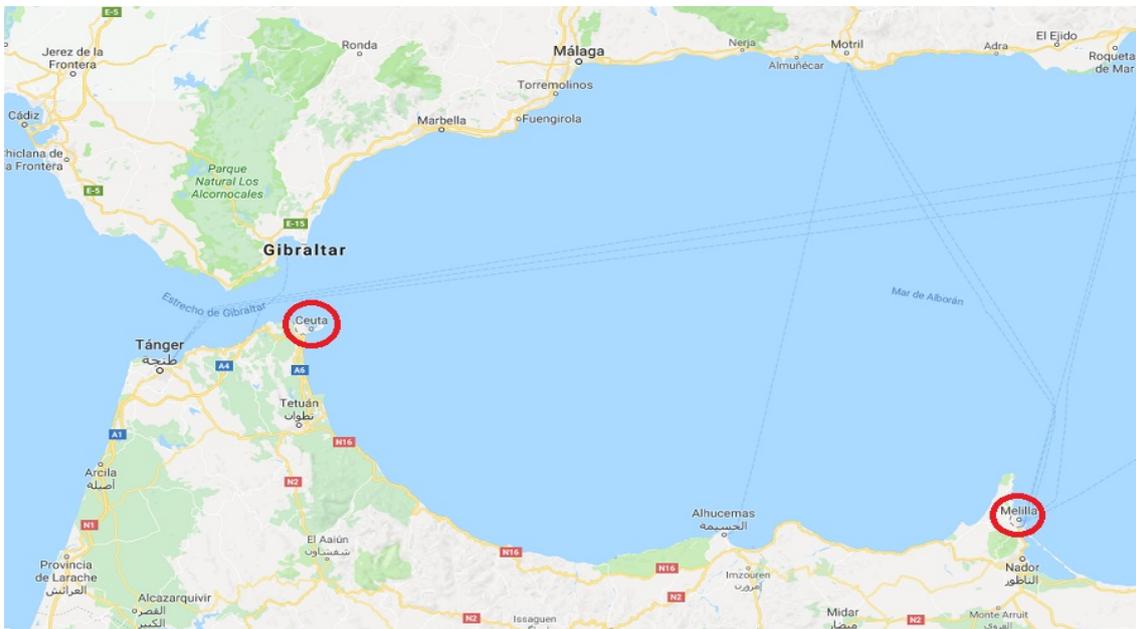
Centro	Titulación	H	M	Total
Facultad de Ciencias de la Salud	Grado en Enfermería	137	382	519
	<b>Total</b>	<b>137</b>	<b>382</b>	<b>519</b>
Facultad de Educación, Economía y Tecnología	Grado en Educación Infantil	18	151	169
	Grado en Educación Primaria	93	130	223
	Grado en Educación Social	23	118	141
	Grado en Administración y Dirección de Empresas	79	68	167
	Grado en Ingeniería Informática	65	14	79
	<b>Total</b>	<b>278</b>	<b>501</b>	<b>779</b>

Fuente: Universidad de Granada, 2018

### V.2.1.2. Melilla

Melilla, al igual que Ceuta, es una ciudad autónoma española, situada en el norte de África, a orillas del mar Mediterráneo, concretamente en el centro de la región del

Rif. Dispone de una superficie de 12,3 km<sup>2</sup>, tal y como se puede comprobar en la figura V.2.



**Figura V.2.** Localización geográfica de Ceuta y Melilla

**Fuente:** [https://img3.s3wfg.com/web/img/images\\_uploaded/9/d/ceuta\\_melilla\\_maps\\_google.jpg](https://img3.s3wfg.com/web/img/images_uploaded/9/d/ceuta_melilla_maps_google.jpg)

Respecto a la comunicación y disposición geográfica, Melilla cuenta con tres tipos de acceso: terrestre, marítimo y aéreo. El acceso terrestre se da por los pasos fronterizos de Marigüari. En cuanto al acceso marítimo, al igual que Ceuta, Melilla tiene un puerto que conecta a la península mediante los ferris con destino a Málaga, Motril (Granada) y Almería. Por último, llama la atención que, aunque su extensión es muy inferior a la de Ceuta, su naturaleza geográfica y sus infraestructuras han permitido la existencia de un aeropuerto con vuelos nacionales a Málaga, Granada, Almería, Madrid y Sevilla y, ocasionalmente (periodos vacacionales), a destinos como Barcelona, Valencia, Palma de Mallorca y Canarias. Asimismo, existe la posibilidad de desplazarse a Ceuta en helicóptero.

#### V.2.1.2.1. Demografía

La población total de Melilla es de 86487 habitantes -43894 hombres y 42593 mujeres- (INE, 2019), por lo que presenta una densidad de población de 7010 habitantes por kilómetro cuadrado, tasa muy superior a la del resto de comunidades autónomas y a la de España.

### V.2.1.2.2. Economía y empleo

El PIB de Melilla es de 1565 millones de euros, lo que la sitúa como la decimoséptima economía de España por volumen de PIB. En relación al PIB per cápita, es de 18482 euros, frente a los 25730 euros de PIB per cápita en España. Ocurriendo lo mismo que en su ciudad homóloga, estos datos contrastan con las tasas de pobreza y desempleo, principalmente por el hecho de contar con el complemento de residencia y el beneficioso régimen impositivo, cuya naturaleza es la misma que en Ceuta.

La tasa de población en situación de desempleo es del 28,99 %, dato prácticamente igual al de Ceuta. Como se puede apreciar en la tabla V.9, la tasa de paro juvenil se encuentra en el 66,68% (aproximadamente un 4% más que en Ceuta), 81,72% en hombres (cifra mucho más elevada que la de Ceuta) y 57,15% en mujeres. Un dato relevante a tener en cuenta, es que en la población entre 16 y 19 años (principales matriculados en grados universitarios) la tasa de paro es del 100%, por lo que la totalidad de hombres y mujeres con edades comprendidas entre 16 y 19 años se encuentra desempleada. Por otro lado, contrastan los datos con población de 25 a 54 años (población potencial con titulación universitaria) en la que la tasa de paro se sitúa en 26,34%, siendo superior el porcentaje de mujeres desempleadas (38,13%) al de hombres 16,98%, dato que casi iguala a la tasa de paro global española (13,92%).

**Tabla V. 9.** Tasas de paro de Melilla en el cuarto trimestre de 2019 por grupos de edad y sexo (en centiles)

	Total	Menores de 25 años	25 y más años	De 16 a 19 años	De 20 a 24 años	De 25 a 54 años	55 y más años
Ambos sexos	28,99	66,68	25,17	100	59,01	26,34	19,76
Hombres	22,43	81,72	18,24	100	79,41	16,98	24,13
Mujeres	36,76	57,15	33,90	100	43,98	38,13	14,29

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, 2019

El sector servicios es la principal fuente de empleo de la ciudad, más concretamente el empleo público, como ocurre en Ceuta.

En este sentido, las ocupaciones con mayor afluencia de empleo (y, por tanto, de trabajadores y trabajadoras) por área son:

- Funcionarios de la Administración General del Estado y de la ciudad.
- Fuerzas armadas: militares del ejército de tierra.
- Fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado.

- Funcionarios del Ministerio de Educación y Formación Profesional (profesores, maestros, inspectores, administrativos, etcétera).
- Comercios minoristas.
- Empleadas domésticas.

#### **V.2.1.2.3. Características sociopolíticas**

Orgánicamente tiene delegadas las competencias atribuidas a todas las corporaciones locales en España. Aunque en el año 1995 se constituye como ciudad autónoma, la realidad es que el gobierno español sigue manteniendo todas las competencias, puesto que Educación sigue rigiéndose por la legislación nacional (salvo en el caso de la educación universitaria que cuenta con un campus propio dependiente de la Universidad de Granada, formando parte, por tanto, del Distrito Único Andaluz), así como las competencias en materia de Salud siguen dependiendo del INGESA – Instituto de Gestión Sanitaria–, organismo autónomo dependiente del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad que regula la sanidad en los territorios insulares de Ceuta y Melilla. Jurídicamente depende del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía.

En el aspecto cultural y religioso, Melilla es una ciudad multicultural e intercultural, donde conviven ciudadanos y ciudadanas de las religiones católica-cristiana, musulmana y judía (o hebrea). De las tres culturas la más numerosa es la musulmana, seguida por la religión católica, quedando una pequeña minoría de población judía. La lengua oficial es el español, empleándose el árabe por una porción de la población musulmana y el hebreo por una parte de la población judía.

#### **V.2.1.2.4. Educación**

Al igual que ocurre con Ceuta, en Melilla, la competencia en materia educativa (salvo en educación universitaria) depende orgánica y estructuralmente del Ministerio de Educación y Formación Profesional, gestionado a través de la Dirección Provincial de Educación. El campus universitario de Melilla forma parte de la Universidad de Granada y, por tanto, al Distrito Único Andaluz.

Melilla cuenta con un total de ocho centros dedicados a la educación infantil de primer ciclo, es decir, para alumnado de 0 a 3 años, dos de ellos públicos y cinco de carácter privado, que mantienen un concierto con el gobierno de la ciudad (tabla V.10).

**Tabla V.10.** *Relación de Centros de educación infantil de primer ciclo (0-3 años) en Melilla*

Denominación genérica	Denominación específica	Naturaleza
Centro Privado de Educación Infantil	CRUZ ROJA	Centro privado
Centro Privado de Educación Infantil	DIVINA INFANTITA	Centro privado
Centro Privado de Educación Infantil	MERLÍN	Centro privado
Centro Privado de Educación Infantil	SANTA LUISA DE MARILLAC	Centro privado
Escuela Infantil	DOÑA JOSEFA CALLES ALCALDE	Centro público
Escuela Infantil	INFANTA LEONOR	Centro público
Escuela Infantil	MELILLA	Centro público
Centro Privado de Preescolar	CENTRO SOCIOCULTURAL M <sup>a</sup> INMACULADA	Centro privado

**Fuente:** *Elaboración propia*

Como se observa en la tabla V.11, en relación al segundo ciclo de educación infantil (de 3 a 6 años) y a la etapa de educación primaria, la ciudad dispone de un total de 13 colegios de carácter público.

**Tabla V.11.** *Relación de Centros Públicos de Educación Infantil (segundo ciclo, 3-6 años) y Primaria en Melilla*

Denominación específica
ANSELMO PARDO ALCAIDE
CONSTITUCIÓN
ESPAÑA
HIPÓDROMO
JUAN CARO ROMERO
LEÓN SOLÁ
MEDITERRÁNEO
PEDRO DE ESTOPIÑÁN
PINTOR EDUARDO MORILLAS
REAL
REYES CATÓLICOS
VELÁZQUEZ
ANSELMO PARDO ALCAIDE

**Fuente:** *Elaboración propia*

Asimismo, Melilla dispone de cuatro colegios de carácter privado (con los que el Ministerio de Educación y Formación Profesional mantiene un concierto), contando estos últimos con los dos ciclos de E. S. O. (tabla V.12). El alumnado que concluye la etapa secundaria en estos centros se incorpora, en el caso de continuar con bachillerato o formación profesional, a un instituto de educación secundaria y bachillerato público, salvo en “Nuestra Señora del Buen Consejo” en el que se puede cursar bachillerato.

**Tabla V.12.** *Relación de Centros Privados de Educación Infantil (segundo ciclo, 3-6 años), Primaria y Secundaria en Melilla*

Denominación genérica	Denominación específica
Centro Privado de Educación Infantil Primaria y Secundaria	LA SALLE-EL CARMEN
Centro Privado de Educación Infantil Primaria y Secundaria	NTRA.SRA.DEL BUEN CONSEJO
Centro Privado de Educación Infantil y Primaria	ENRIQUE SOLER
Centro Privado de Educación Infantil y Primaria	LICEO SEFARDÍ

**Fuente:** *Elaboración propia*

Para la etapa secundaria y bachillerato, así como para los diversos ciclos de grado medio y superior de formación profesional, la ciudad cuenta con un total de 6 centros públicos para las mencionadas enseñanzas (tabla V.13).

**Tabla V.13.** *Relación de Centros Públicos de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional en Melilla*

Denominación específica
ENRIQUE NIETO
JUAN ANTONIO FERNÁNDEZ PÉREZ
LEOPOLDO QUEIPO
MIGUEL FERNÁNDEZ
RUSADIR
VIRGEN DE LA VICTORIA

*Fuente:* Elaboración propia

En lo que respecta a la formación profesional, como se refleja en la tabla V.14, dispone de 14 títulos profesionales básicos (más dos específicos para alumnado con necesidades educativas especiales), 18 Ciclos formativos de Grado Medio y 16 Ciclos Formativos de Grado Superior.

**Tabla V.14.** *Oferta de Títulos de Formación Profesional Básica, de Grado Medio y de Grado Superior en Melilla*

Formación Profesional Básica	Formación Profesional de Grado Medio	Formación Profesional de Grado Superior
FPB Informática y Comunicaciones (IES Enrique Nieto)	GM Gestión Administrativa	GS Administración y Finanzas
FPB Servicios Administrativos (IES Leopoldo Queipo)	GM Sistemas Microinformáticos y Redes	GS Administración de Sistemas Informáticos en Red
FPB Agro-Jardinería y Composiciones Florales	GM Cocina y Gastronomía	GS Desarrollo de Aplicaciones Web
FPB Cocina y Restauración	GM Jardinería y Floristería	GS Agencias de Viajes y Gestión de Eventos
FPB Servicios Administrativos (IES Miguel Fernández)	GM Actividades Comerciales	GS Educación Infantil
FPB Mantenimiento de Vehículos	GM Atención a Personas en Situación de Dependencia	GS Integración Social
FPB Servicios Comerciales	GM Cuidados Auxiliares de Enfermería	GS Automoción
FPB Electricidad y Electrónica	GM Electromecánica de Vehículos	GS Educación Infantil (*)
FPB Peluquería y Estética	GM Emergencias Sanitarias	GS Iluminación, Captación y Tratamiento de Imagen
FPB Fabricación y Montaje	GM Farmacia y Parafarmacia	GS Laboratorio de Diagnóstico Clínico (*)
FPB Reforma y Mantenimiento de Edificios	GM Instalaciones Eléctricas y Automáticas	GS Marketing y Publicidad
	GM Vídeo Disc-Jockey y Sonido	GS Prevención de Riesgos Profesionales
FPB Artes Gráficas	GM Estética Personal Decorativa	GS Sistemas Electrotécnicos y Automatizados
FPB Carpintería y Mueble	GM Estética y Belleza	GS Automoción
	GM Peluquería	GS Animación de Actividades Físicas y Deportivas
	GM Peluquería y Cosmética Capilar	GS Animación Sociocultural y Turística
	GM Instalaciones Frigoríficas y de Climatización	
FPB Informática y Comunicaciones (IES Leopoldo Queipo)	GM Conducción de Actividades Físico-deportivas en el Medio Natural	

(\*) Opción Presencial y A Distancia

**Fuente:** *Elaboración propia*

Referente a la oferta formativa universitaria de Melilla, existe una oferta formativa universitaria unificada en un solo edificio, donde convergen tres facultades: la Facultad de Educación y Humanidades, la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas y la Facultad de Ciencias de la Salud.

En este campus se encuentran matriculados un total de 1546 alumnos –618 hombres y 928 mujeres– (Universidad de Granada, 2019), en sendas facultades: Facultad de Ciencias de la Salud (495 alumnos), la Facultad de Educación y Humanidades (673 alumnos) y la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas (378 alumnos).

El Campus de Melilla cuenta con una oferta formativa total de diez titulaciones de grado (nueve en vigor y una en extinción). Dentro de la Facultad de Ciencias de la Salud se imparten dos titulaciones: el Grado en Enfermería y el Grado en Fisioterapia. Desde la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas se desprenden cuatro titulaciones de grado (tres de ellas vigentes y una en proceso de extinción, sin admisión de nuevas matrículas): el Grado en Administración y Dirección de Empresas, el Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho, el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos y el Grado en Gestión y Administración Pública (en proceso de extinción). Desde la Facultad de Educación y Humanidades se oferta cuatro titulaciones de Grado: el grado en Educación Infantil, el Grado en Educación Primaria, el Grado en Ciencias de la Actividad Física y Educación Primaria y el Grado en Educación Social, tal y como refleja la tabla V.15, que muestra el número de alumnos matriculados en estudios de grado por sexo, titulación y facultad en Melilla.

En cuanto a los estudios de posgrado, el Campus de Melilla tiene una oferta formativa de seis títulos de Máster: el Máster en Profesorado de Educación secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas; el Máster Universitario en Educación Musical: una perspectiva multidisciplinar; el Máster Universitario en Diversidad Cultural: un enfoque multidisciplinar y transfronterizo; el Máster Universitario en Administración de Empresas y Dirección de Recursos Humanos en Entornos Internacionales; el Máster en Gestión y Tecnologías de Procesos de Negocio; y el Máster Universitario en Abogacía.

**Tabla V.15.** Alumnado matriculado en estudios de grado en el Campus de Melilla en el curso 2018/2019

Centro	Titulación	H	M	Total
<b>Faculta de Ciencias de la Salud</b>	Grado en Enfermería	91	294	385
	Grado en Fisioterapia	63	47	110
	<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>341</b>	<b>495</b>
<b>Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas</b>	Grado en Administración y Dirección de Empresas	90	87	177
	Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho	68	101	169
	Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos	15	13	28
	Grado en Gestión y Administración Pública (en extinción)	2	2	4
	<b>Total</b>	<b>175</b>	<b>203</b>	<b>378</b>
	<b>Facultad de Educación y Humanidades</b>	Grado en Educación Infantil	12	93
Grado en Educación Primaria		76	134	210
Grado en Educación Social		20	102	122
Grado en Ciencias de la Actividad Física y Educación Primaria		181	55	236
<b>Total</b>		<b>289</b>	<b>384</b>	<b>673</b>

Fuente: *Elaboración propia*

### V.2.2. MUESTRA

En lo que respecta a la muestra de este informe final de tesis doctoral se agrupan en dos tipos diferentes: las muestras de artículos analizados en las revisiones sistemáticas de los **artículos 1, 2 y 3**, y las muestras de los estudios descriptivos desarrollados en los **artículos del 4, 5, 6, 7 y 8**.

En el **artículo 1** se analizaron un total de 66 artículos, publicados entre 2009 y 2019, procedentes de las bases de datos SCOPUS y Web of Science, que estudiaban la motivación en estudiantes universitarios y las variables relacionadas con la misma.

En el **artículo 2** se llevó a cabo el análisis de un total de 13 artículos, publicados entre 2017 y 2021, procedentes de la base de datos Web of Science, que investigaban las habilidades sociales del estudiantado universitario y las variables psicosocioeducativas que se relacionan con las mismas.

En el **artículo 3** se realizó el análisis de 24 artículos, procedentes de la base de datos Web of Science, publicados en el lapso de tiempo comprendido entre 2016 y 2020, que analizaban la inteligencia emocional del alumnado universitario ante la toma de decisiones y como parte de su perfil psicosocial.

En los **artículos 4 y 5**, la muestra fue de 100 individuos, con un 14% (n= 14) de hombres y un 86% (n=86) de mujeres, con edades comprendidas entre 16 y 55 años.

En el **artículo 6**, la muestra estaba compuesta por un total de 292 individuos, distribuidos por género en 66,78% (n=195) de mujeres y un 33,22% (n=97) de hombres, con una media de edad de 22,03 años (DT=5,8).

La muestra del **artículo 7** estuvo conformada por 101 individuos, del grado en Enfermería, con un 22,77% (n= 23) de hombres y un 77,23% (n=78) de mujeres, con una edad media de 22.03 años.

En el **artículo 8**, la muestra objeto de estudio ascendía a un total 130 participantes, con una media de edad de 23,38 años (DT= 6,95), con una distribución por género de un 64,62% (n=84) de mujeres y un 35,38% (n=46) de hombres.

*Tabla V.16. Descriptivos del estudio*

<b>Muestra de las Revisiones</b>	
<b>Artículo 1</b>	64,08% (n=66)
<b>Artículo 2</b>	12,62% (n=13)
<b>Artículo3</b>	23,30% (n=24)
<b>Población</b>	100,00% (n=103)
<b>Género</b>	
<b>Masculino</b>	28,89% (n=180)
<b>Femenino</b>	71,11% (n=443)
<b>Campus Universitario</b>	
<b>Ceuta</b>	86,20% (n=537)
<b>Melilla</b>	13,80% (n=86)
<b>Población Total</b>	n=623

**Fuente:** *elaboración propia.*

Con el objetivo de seleccionar y determinar la muestra del presente estudio, se confecciona seleccionando grupos naturales de estudiantes universitarios de grado, matriculados en los campus universitarios de Ceuta y Melilla, para lo que se procedió a contactar con los coordinadores de los diferentes grados universitarios en ambos campus y, posteriormente, con el profesorado que les impartía las diferentes materias, con la finalidad de poder acceder a la muestra presencial o virtualmente.

El muestreo empleado para los estudios es de tipo no probabilístico por conveniencia, concretando como criterio de inclusión cursar estudios de grado en el campus de Ceuta o de Melilla. Así mismo, y a pesar de emplear un muestreo por conveniencia, se intenta asegurar un número de participantes proporcional (muestra

parcial) al universo poblacional de cada universidad. Posteriormente, se adjunta el valor del error muestral con el fin de determinar la representatividad de los datos. Para el cálculo del error muestral se ha considerado las indicaciones aportadas por Rodríguez-Osuna (2001), Martínez-Martínez (2013) y Álvaro (2015), empleándose la siguiente fórmula:

$$e = \sqrt{\frac{(K^2 P(1 - P)) \cdot (N - n)}{n \cdot (N - 1)}}$$

Figura V.3. Fórmula para el cálculo del error muestral

El significado de los datos presentes en esta fórmula son, K = nivel de confianza (para 1-a = 0.95; K = 1.96); P = proporción de una categoría de la variable; P (1-P) = varianza en caso de que se distribuye binomialmente; N = tamaño del universo; n = tamaño de la muestra; e = error de muestreo (error máximo que se asume cometer en torno a la proporción). A continuación se exponen los datos del error muestral en función del tamaño de la muestra en relación con el universo de cada universidad:

Tabla V.17. Datos de la distribución muestral de los estudiantes

Estratos	N	K	P	n	e
Estudiantes Formación Profesional	825	1.96	0.5	100	0.07
Estudiantes Universitarios	2844	1.96	0.5	523	0.04

Fuente: elaboración propia.

Los datos de la muestra se ajustan satisfactoriamente en porcentaje total de la muestra y por estudiantes de Formación Profesional y Universitarios. Se señala finalmente que la muestra que se maneja es de 623 discentes, que supone muestrear al 16.98% del universo total con un error muestral de 0.04; 100 estudiantes de Formación Profesional de Grado Superior, suponiendo muestrear al 12.12% del universo, con la obtención de un error muestral total del 0.07, y 523 estudiantes Universitarios, suponiendo muestrear al 18.38% del universo, con la obtención de un error muestral total del 0.04. Por tanto, se considera que la muestra se ajusta satisfactoriamente a los criterios estadísticos para garantizar su representatividad.

### **V.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS**

En el proceso de investigación llevado a cabo en esta tesis, tal y como refiere Castillo-Bustos (2021):

La elección de las técnicas e instrumentos más adecuados para recoger datos del hecho social educativo, de manera similar a cualquier otro estudio dentro del campo de las Ciencias Sociales, constituye un proceso de gran responsabilidad para el investigador, teniendo en consideración que la pertinencia de las técnicas y la calidad de los instrumentos aplicados, determinarán en cierta medida la calidad de los datos recogidos (p. 51).

En este sentido, para este trabajo de investigación se han seleccionado los instrumentos de recogida de datos e información que más se ajustaban al diseño de investigación planteado, al objetivo de investigación y al contexto del mismo, así como la población a la que iba a ser aplicado.

Por otro lado, se han tenido en cuenta la validez, fiabilidad y grado de análisis de las variables de cada instrumento, así como su trayectoria en ámbito científico. Asimismo, por su profundidad estadística y capacidad de generalización, así como por su operatividad, se ha empleado una metodología de naturaleza cuantitativa (Cadena-Íñiguez et al., 2017).

En la presente investigación se han empleado dos cuestionarios “ad-hoc”, por un lado uno para los estudios 4 y 5, y otro diferente para los estudios 6, 7, y 8. Asimismo, en los estudios 4 y 5 se ha hecho uso del Test de Factores Sociopersonales para la Inserción Laboral de los Jóvenes, para el análisis de las habilidades psicosociales del alumnado. Por otro lado, en los estudios 6, 7 y 8 se ha construido un cuestionario “ad-hoc” específico para el análisis de las habilidades sociales y para la motivación se ha empleado de la Escala de Motivación Situacional (EMSI).

#### **V.3.1. VARIABLES**

Las variables empleadas en esta tesis doctoral son las que se relacionan a continuación en la tabla V.18, distinguiendo variable y estudio.

**Tabla V.18.** Variables de los estudios y categorización de las mismas

Estudio	Variable	Codificación
Estudio 1	Motivación	Motivación, estudiantes universitarios
Estudio 2	Habilidades Sociales	Habilidades sociales, estudiantes universitarios
Estudio 3	Inteligencia Emocional	Inteligencia emocional, estudiantes universitarios
Estudio 4	Sexo	Hombre o mujer
	Edad	De 16 a 25 años, de 26 a 35 años, de 36 a 45 años, de 46 a 55 años, de 56 años en adelante
	Nacionalidad	UE/No UE
	Situación Laboral	Trabajando o desempleado
	Formación	No ESO/ESO/CFGM/CFGS/Bachillerato/Titulación universitaria
	Titulación Del Padre	No ESO/ESO/CFGM/CFGS/Bachillerato/Titulación universitaria
	Titulación De La Madre	No ESO/ESO/CFGM/CFGS/Bachillerato/Titulación universitaria
	Situación Laboral Del Padre	Trabajando o desempleado
	Situación Laboral De La Madre	Trabajando o desempleado
	Tenencia De Hermanos	Si o no
Titulación Más Alta De Hermanos	No ESO/ESO/CFGM/CFGS/Bachillerato/Titulación universitaria	
Habilidades Sociales	Motivación para realizar la formación, satisfacción con la formación, cualidades para acceder a un empleo y valores personales que los empresarios consideran más importantes para acceder a un empleo.	
Estudio 5	Sexo	Hombre o mujer
	Edad	De 16 a 25 años, de 26 a 35 años, de 36 a 45 años, de 46 a 55 años, de 56 años en adelante
	Situación Laboral	Trabajando o desempleado
	Nivel De Estudios	No ESO/ESO/CFGM/CFGS/Bachillerato/Titulación universitaria
	Habilidades Sociales	Motivación para realizar la formación, satisfacción con la formación, cualidades para acceder a un empleo y valores personales que los empresarios consideran más importantes para acceder a un empleo.
Estudio 6	Edad	Media de Edad
	Género	Hombre o mujer
	Campus De Estudios	Ceuta o Melilla
	Religión	Cristiana/católica, judía/hebra, musulmana, hindú y otras
	Titulación Cursada	Grado en Ed. Infantil, Ed. Primaria, Ed. Social, Ing.a Informática, ADE, Ed. Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Enfermería, Fisioterapia, Administración y Dirección de Empresas y Derecho, y RRLL y RRHH
	Motivo De Matriculación	Expectativa familiar (EF), tener título para trabajar (TP), satisfacción personal (SP), optar a una mejor categoría laboral (CL), encontrarse en paro (EP), aumentar el currículum (AC), tener más conocimientos profesionales (CP), falta de opciones (FO) y otro (O)
Motivación	Motivación Intrínseca, Regulación Identificada, Regulación Externa, Amotivación.	
Estudio 7	Edad	Media de Edad
	Género	Hombre o mujer
	Religión	Cristiana/católica, judía/hebra, musulmana, hindú y otras
	Motivo De Matriculación	EF-TP-SP-CL-EP-AC-CP-FP-O
	Habilidades Sociales	Introverso/extroverso, pasivo/activo, reactivo/proactivo, asocial/sociable, reservado/comunicativo, pesimista/optimista, indiferente/empático, agresivo/asertivo, sumiso/dominante, inflexible/adaptativo
Motivación	Motivación Intrínseca, Regulación Identificada, Regulación Externa, Amotivación.	
Estudio 8	Edad	Media de Edad
	Género	Hombre o mujer
	Campus De Estudios	Ceuta o Melilla
	Religión	Cristiana/católica, judía/hebra, musulmana, hindú y otras
	Titulación Cursada	Grado en Ed. Infantil, Ed. Primaria, Ed. Social, Ing.a Informática, ADE, Ed. Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Enfermería, Fisioterapia, Administración y Dirección de Empresas y Derecho, y RRLL y RRHH
Habilidades Sociales	Introverso/extroverso, pasivo/activo, reactivo/proactivo, asocial/sociable, reservado/comunicativo, pesimista/optimista, indiferente/empático, agresivo/asertivo, sumiso/dominante, inflexible/adaptativo	
Motivación	Motivación Intrínseca, Regulación Identificada, Regulación Externa, Amotivación.	

Fuente: elaboración propia

### V.3.2. INSTRUMENTOS

A continuación se presentan los instrumentos empleados para valorar las variables anteriormente citadas y las características de los mismos.

### V.3.2.1. Cuestionario Ad-Hoc

Cuestionario de elaboración propia en el que se incluyen los aspectos sociodemográficos (sexo, edad, religión, titulación cursada, etc.). En este sentido, cabe destacar que en los **artículos 4 y 5** se empleó un cuestionario ad-hoc (ANEXO I), que recogía los datos relativos a edad, género, nacionalidad, situación laboral, nivel formativo, situación laboral del padre, situación laboral de la madre, nivel formativo del padre, nivel formativo de la madre, tenencia de hermanos y nivel formativo de los hermanos.

Por otro lado, para los **estudios 6, 7 y 8** se hizo uso de un cuestionario ad-hoc (ANEXO II) que recogía los datos relativos a la edad, género, campus de estudios, religión, titulación cursada, motivo de matriculación y habilidades sociales.

### V.3.2.2. Test de Factores Sociopersonales para la Inserción Laboral de los Jóvenes

Instrumento elaborado por Martínez-Rodríguez y Carmona (2010). El test (ANEXO III) consta de un total de 83 ítems, que miden cuatro dimensiones, como se puede observar en la tabla V.19: motivación para realizar la formación, satisfacción con la formación, cualidades para acceder a un empleo y valores personales que los empresarios consideran más importantes para acceder a un empleo.

**Tabla V. 19.** Dimensiones medidas por el Test de factores sociopersonales para la inserción laboral de los jóvenes de Martínez-Rodríguez y Carmona (2010)

DIMENSIÓN	ÍTEMS
Motivación para realizar la formación	Tener título para trabajar. Satisfacción personal. Optar a una mejor categoría laboral. Encontrarse en paro. Aumentar el currículum. Tener más conocimientos profesionales. Otros.
Satisfacción con la formación	Con los métodos de enseñanza. Con el profesorado. Con los medios materiales. Con las instalaciones. Con la orientación profesional. Con la duración del curso. Con las prácticas. Con la capacitación que se obtiene.
Cualidades para acceder a un empleo	Cualidades personales (empatía, iniciativa, autonomía, liderazgo, etc.). Inteligencia. Conocimientos técnico-profesionales. Habilidades laborales. Motivación. Actitudes favorables hacia el trabajo. Interés. Disponibilidad. Competencia de relación social. Estabilidad y apoyo familiar. Adaptabilidad a la cultura de la empresa. Relaciones en el seno del mercado laboral y profesional.
Valores personales que consideran más importantes para acceder a un empleo	Sinceridad. Auto-superación. Iniciativa. Independencia. Afectividad. Emoción. Sentimiento. Amor. Aprender. Conocimiento. Pensar. Saber. Elegancia. Estética. Buena imagen. Adorno. Salud. Aseo personal. Placer. Vitalidad. Fidelidad. Obediencia. Honradez. Responsabilidad. Convivencia. Colaboración. Tolerancia. Participación. Ecologismo. Oposición a la contaminación. Sensibilidad medioambiental. Desarrollo sostenible. Trabajo. Ahorro. Dinero. Sueldo. Creyente. Ateo. Espiritualidad. Caridad.

Fuente: Martínez Rodríguez y Carmona, 2010 (p. 12)

Los ítems se agrupan, dentro de las cuatro dimensiones:

- Motivación para realizar la formación (medida por los 7 primeros ítems).
- Satisfacción con la formación (los 8 ítems siguientes).

- Cualidades para acceder a un empleo (medida mediante 37 ítems divididos en: cualidades personales –12 ítems–, inteligencia – 5 ítems– y 12 ítems más sobre conocimientos teóricos, habilidades laborales, interés, etc.).
- Valores personales que los empresarios consideran más importantes para acceder a un empleo.

En todos los apartados se le indica a los sujetos objeto del estudio que marquen una opción en una escala de 1 a 10.

Con los dos primeros apartados, se pretende establecer el perfil social de los sujetos objeto de estudio, así como definir su idea de la formación profesional y de la utilidad de la misma.

En los dos últimos apartados se lleva a cabo el análisis y diagnóstico de las habilidades sociales que los sujetos objeto de estudio perciben en ellos mismos, así como las habilidades sociales que son necesarias para el acceso a un empleo.

En el apartado 4, cualidades para acceder a un empleo, Martínez-Rodríguez y Carmona (2010) miden esta dimensión con 12 variables, como se muestra en la tabla V.19, entre las cuales, las dos primeras se dividen en subapartados, detallando cada uno de ellos.

La primera de ellas, las cualidades personales, son las habilidades sociales propiamente dichas (tales como empatía, iniciativa, autonomía, liderazgo, autonomía, ambición, atención y escucha activa, capacidad de integración grupal, trabajo en equipo), cooperación y apoyo para el bien común (trabajo grupal cooperativo), seguimiento de órdenes en la tarea (respeto a la jerarquía) y adaptación a situaciones cambiantes (adaptabilidad y versatilidad).

La segunda de ellas hace más referencia a las habilidades sociales cognitivas y lingüísticas como capacidad de razonamiento numérico (lógica), razonamiento abstracto, capacidad y fluidez verbal, capacidad de análisis y capacidad de síntesis.

Estos dos subapartados, en concreto, en conjunción con el resto de este apartado y el apartado 5 nos darán los datos sobre el nivel de autopercepción de las habilidades sociales que determinan la conducta del individuo en una entrevista de trabajo.

La validez del constructo se obtuvo mediante el juicio de expertos. Se contó con la opinión profesional de varios profesores del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico, y del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la

Educación de la Universidad de Granada, así como la del Director y dos de los profesores de la Casa de Oficios “Informática Libre” de Granada capital, quienes revisaron el test y sugirieron las modificaciones y matizaciones oportunas, en cuanto a forma y contenido, antes de redactar el test definitivo. El instrumento cuenta con una fiabilidad, según el coeficiente Alfa de Cronbach de 0,934, mostrando un índice de fiabilidad bastante alto y satisfactorio.

### V.3.2.3. Escala de Motivación Situacional (EMSI)

Para la medición de la motivación se llevó a cabo mediante la adaptación de la Escala de Motivación Situacional (Situational Motivation Scale) creada y validada por Guays, Vallerand y Blanchard (2000), desarrollada por Martín-Albo, Núñez y Navarro (2009).

La escala (ANEXO IV) consta de 16 ítems, en una escala Likert de 1 a 7 (donde 1 equivale a nada, 2 a muy poco, 3 un poco, 4 a moderadamente, 5 a suficiente, 6 a mucho y 7 a totalmente), que evalúan cuatro dimensiones: motivación intrínseca (*intrinsic motivation*) evaluada por los ítems 1, 5, 9 y 13, regulación identificada (*identified regulation*) evaluada por los ítems del 2, 6, 10, 14, regulación externa (*external regulation*) evaluada por los ítems 3, 7, 11, 15, y amotivación (*amotivation*) evaluada por los ítems 4, 8, 12 y 16, como viene especificado en la tabla V.20.

**Tabla V.20.** Agrupación de los ítems de la Escala de Motivación Situacional por Dimensiones

Dimensión	Ítem
<b>Motivación intrínseca</b>	1. Porque pienso que es una actividad interesante
	5. Porque pienso que esta actividad es placentera
	9. Porque es divertido
	13. Porque me siento bien realizándolos
<b>Regulación interna</b>	2. Porque lo hago por mi propio bien
	6. Porque pienso que esta actividad es buena para mi
	10. Por decisión personal
	14. Porque creo que es importante para mi
<b>Regulación externa</b>	3. Porque se supone que debo hacerlo
	7. Porque es algo que tengo que hacer
	11. Porque no tengo otra opción
	15. Porque siento que tengo que hacerlo
<b>Amotivación</b>	4. Debe haber buenas razones para hacerlo, pero, personalmente, yo no veo ninguna
	8. Lo hago pero no estoy seguro/a si vale la pena
	12. No lo sé, no veo lo que me aporta
	16. Hago esta actividad, pero no estoy seguro de que sea conveniente continuar con ella

Fuente: *Elaboración propia*

La duración de la cumplimentación de la totalidad del instrumento oscila entre cinco y siete minutos.

La escala original constaba de 26 ítems que, tras un análisis preliminar en el que 10 de esos ítems se consideraron tuvieron una débil relación, se eliminaron de la versión final.

La escala se probó en una población de estudio de 907 individuos, estudiantes de universidades francocanadienses, con una distribución por sexos de 44% de hombres y un 56% de mujeres, con una media de edad de 18,9 años (Guay et al., 2000).

La validez de la escala original fue demostrada mediante cinco estudios, donde los resultados indicaban índices de fiabilidad superiores a  $\alpha = .71$ .

Los resultados de los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio revelaron que la SIMS tiene una estructura de cuatro dimensiones que refleja las construcciones teorizadas de motivación intrínseca, regulación identificada, regulación externa y amotivación. Los valores de consistencia interna para cada dimensión, calculados dentro de los límites de los cinco estudios, fueron satisfactorios: motivación intrínseca  $\alpha = .95$ ; regulación identificada  $\alpha = .80$ ; regulación externa  $\alpha = .86$  y amotivación  $\alpha = .77$ .

## **V.4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

En esta fase de la investigación se detallan las tareas llevadas a cabo en el trabajo de campo para la recogida de la información, es decir, los pasos en la ejecución del proyecto de investigación. En primer lugar, se procedió a contactar con los coordinadores y profesorado que impartía docencia a los participantes y se les informaba acerca de la naturaleza de la investigación.

Una vez aceptada la propuesta, se concertaron los días para la recogida de los datos en los distintos centros. Asimismo, cabe destacar que el estudio atiende a la Declaración de Helsinki (modificación del 2008) en proyectos de investigación, a la legislación nacional para la protección de datos de carácter personal (Ley Orgánica 15/1999 del 13 de diciembre) y las normas éticas del Comité de Ética en Investigación Humana de la Universidad de Granada.

En este trabajo se consideraron aspectos éticos que garantizaran la transparencia y confidencialidad de la información y los datos recabados, siendo algunas de las premisas asumidas: el respeto por las personas y su autonomía, beneficio y no daño hacia los participantes e integridad científica. En consideración con lo anteriormente

expuesto, el alumnado que cumplimentaba el cuestionario daba su conformidad para participar en la investigación.

En un primer momento, se puso en marcha la recogida de datos y aplicación de instrumentos presencial, comenzando por el Campus de Ceuta. Al coincidir la recogida de datos con la declaración del Estado de Alarma en todo el territorio español, se procedió a proporcionar, al profesorado de ambos campus, una versión online de los instrumentos, para que el estudiantado lo cumplimentase a través de Google Forms. Por tanto, la recogida de datos, inicialmente planteada para comenzar el último trimestre de 2019 y finalizarla en el segundo trimestre de 2020, se alargó temporalmente hasta finales de 2021.

## V.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

En primer lugar, con la intención de comprobar la fiabilidad de los instrumentos utilizados y la consistencia interna de sus ítems, se emplea el coeficiente alfa de Cronbach para el cual se ha fijado el Índice de Confiabilidad en 95%. De este modo, cuanto más se aproxime el valor de alfa a 1 mayor será la fiabilidad de lo que se quiere medir, asumiendo que los ítems miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados.

En segundo lugar, para el tratamiento de los datos se ha utilizado en los distintos estudios el programa estadístico informático IBM SPSS (Statistical Package for Social Science), en sus versiones 20.0 y 25.0.

En tercer lugar, señalar que para el análisis de los descriptivos básicos se emplean en todos los estudios porcentajes, medias y desviación típica. Y para analizar posibles relaciones entre variables categóricas se utilizan tablas de contingencia (**Artículos 2, 4, 5, 7 y 8**), para las asociaciones entre variables de intervalo y categóricas se recurre a T de Student y ANOVA de un factor (**Artículos 4, 6 y 8**). Por último, en los artículos **6, 7 y 8**, se hace uso de la correlación bivariada de Pearson para establecer el grado de relación entre variables.

## V.6. ESTUDIOS

Esta tesis doctoral está formada por ocho estudios que pretenden dar respuesta al objetivo general planteado en las páginas anteriores. Todos los artículos de

investigación han sido enviados a distintas revistas de reconocido impacto y prestigio nacional e internacional. El **estudio 1** fue enviado a la Revista Electrónica Educare en 2019 y aceptado en febrero de 2022. El **estudio 2** fue sometido en la revista Universitas Psychologica en 2021. El **estudio 3** fue sometido a revisión por pares y aceptado en la revista Educatio Siglo XXI en marzo de 2022. El **estudio 4** se publicó en 2019 en la revista Journal of Sport and Health Research. El **estudio 5** en la revista SPORTTK en 2020. El **estudio 6** en la Revista Complutense de Educación en 2021. El **estudio 7** fue sometido en la revista SPORTTK en 2020, siendo aceptada en 2021 y publicada en 2022. Finalmente el **estudio 8** fue sometido a la revista EDUCAR en el año 2021 y publicado en enero de 2022.

En la tabla V.21 se muestra una breve descripción de los artículos de los que se compone esta tesis doctoral. Dicha tabla recoge el título del artículo, revista donde se encuentra publicado y aceptado, así como la indexación de la revista.

*Tabla V.21. Estudios, revistas e indexación*

	ARTICULO	REVISTA	AÑO	INDEXACION
<b>Estudio 1</b>	Factores relacionados con la motivación del alumnado universitario e instrumentos para su evaluación: Una revisión sistemática	Revista Electrónica EDUCARE	2022	SCOPUS – SJR (Q3)
<b>Estudio 2</b>	Habilidades sociales en el perfil formativo y psicosocial de los estudiantes universitarios: una revisión sistemática	Universitas Psychologica	2022	JCR (Q4)
<b>Estudio 3</b>	Inteligencia emocional en el perfil formativo y psicosocial de los estudiantes universitarios: una revisión sistemática	Revista Educatio Siglo XXI	2022	WOS-ESCI
<b>Estudio 4</b>	Análisis de las habilidades sociales del alumnado de formación profesional para la entrevista de trabajo	Journal of Sport and Health Research	2019	Scopus – SJR (Q3)
<b>Estudio 5</b>	Competencia Sociolaboral en Relación al Nivel Formativo y Laboral del Alumnado de Formación Profesional de Ceuta	SPORTTK	2020	SCOPUS WOS – EMERGING
<b>Estudio 6</b>	Análisis Motivacional del Alumnado Universitario Transfronterizo de Ceuta y Melilla	Revista Complutense de Educación	2021	Scopus – SJR (Q2)
<b>Estudio 7</b>	Motivation and Social Skills in Nursing Students Compared to Physical Education Students	SPORTTK	2022	SCOPUS WOS – EMERGING
<b>Estudio 8</b>	Motivación de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación según género, cultura religiosa y habilidad social durante la pandemia de COVID-19	EDUCAR	2022	Scopus – SJR (Q3)

**Fuente:** elaboración propia.

# RESULTADOS Y DISCUSIÓN



UNIVERSIDAD  
DE GRANADA

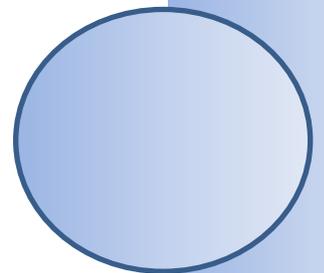
VI



# ESTUDIO 1



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**





## Factores relacionados con la motivación del alumnado universitario e instrumentos para su evaluación: Una revisión sistemática

*Factors related to the motivation of university students and instruments for their evaluation: A systematic review*

*Fatores relacionados à motivação de estudantes universitários e instrumentos para sua avaliação.: Uma revisão sistemática*

Recibido • Received • Recebido: 20 / 08 / 2020

Corregido • Revised • Revisado: 28 / 01 / 2021

Aceptado • Accepted • Aprovado: 28 / 02 / 2022

*Lionel Sánchez-Bolívar*

Universidad de Granada

Granada, España

[lionelsanchez@correo.ugr.es](mailto:lionelsanchez@correo.ugr.es)

<https://orcid.org/0000-0003-0560-8261>

*Asunción Martínez-Martínez*

Universidad de Granada

Granada, España

[asuncionmm@ugr.es](mailto:asuncionmm@ugr.es)

<https://orcid.org/0000-0002-8826-235X>

### Resumen:

**Introducción.** Uno de los factores más relevantes en la incorporación a estudiar una titulación universitaria, en el desempeño educativo y para el futuro profesional del alumnado universitario, es la motivación. **Objetivo.** El presente estudio tiene por objetivo el desarrollar una revisión sistemática de la literatura que estudia la motivación en este alumnado y determinar los factores relacionados con la misma y los instrumentos empleados para su medición. **Análisis.** Para esta investigación se empleó la búsqueda en las bases de datos de Web of Science y Scopus, de los términos (en español e inglés) *motivación* y *alumnado universitario*, seleccionando 66 artículos revisados entre 2009 y 2019, siendo los criterios de selección el ser estudios cuantitativos con un diseño preexperimental o cuasiexperimental, de corte transversal y con datos estadísticos suficientes para realizar el análisis. **Resultados.** La producción científica en este campo tiene un carácter ascendente. Los estudios se han llevado a cabo predominantemente con alumnado de diferentes titulaciones universitarias. La presencia o ausencia de motivación se corresponde con tendencias a la procrastinación. **Conclusiones.** Por tanto, cabe destacar la importancia de la investigación y la intervención sobre la motivación del alumnado universitario, para la mejora del rendimiento académico del mismo.

**Palabras claves:** Estudiantes universitarios; motivación; motivación intrínseca; motivación extrínseca; revisión sistemática.

### Abstract

**Background.** One of the most important factors in the incorporation to study a university degree, in the educational performance, and for the professional future of the

university students, is the motivation. **Purpose.** The objective of this study is to develop a systematic review of the literature that studies motivation in these students and to determine the factors related to it and the instruments used to measure it. **Method.** For this research, the Web of Science and Scopus databases were searched for the terms (in Spanish and English) *motivation* and *university students*, selecting 66 articles reviewed between 2009 and 2019, the selection criteria being studies quantitative with a pre-experimental or quasi-experimental design, cross-sectional and with sufficient statistical data to perform the analysis. **Results.** The scientific production in this field has an ascending character. The studies have been carried out predominantly with students of different university degrees. The presence or absence of motivation corresponds to tendencies to procrastination. **Conclusions.** Therefore, it is necessary to highlight the importance of research and intervention in the university students' motivation to improve academic performance of these students.

**Keywords:** Undergraduate students; motivation; intrinsic motivation; extrinsic motivation; systematic review.

### Resumo

**Introdução.** Um dos fatores mais relevantes na incorporação ao curso superior, no desempenho educacional e para o futuro profissional dos estudantes universitários, é a motivação. **Objetivo.** O objetivo deste estudo é desenvolver uma revisão sistemática da literatura que estuda a motivação nesses alunos e determinar os fatores relacionados a ela e os instrumentos utilizados para medi-la. **Metodologia.** Para esta pesquisa, foram pesquisados nas bases de dados Web of Science e Scopus os termos (em espanhol e inglês) *motivação* e *estudantes universitários*, selecionando-se 66 artigos revisados entre 2009 e 2019, sendo o critério de seleção estudos quantitativo com caráter pré-experimental ou quase experimental, delineamento experimental, transversal e com dados estatísticos suficientes para realizar a análise. **Resultados.** Produção científica em este campo tem um caráter ascendente. Os estudos foram realizados predominantemente com alunos de diferentes graus universitários. **Discussão.** A presença ou ausência de motivação corresponde às tendências de procrastinação. **Conclusão.** Portanto, vale destacar a importância da pesquisa e intervenção sobre a motivação dos estudantes universitários, para melhorar o seu desempenho acadêmico.

**Palabras-chave:** Estudiantes universitarios; motivación; motivación intrínseca; motivación extrínseca; revisión sistemática.

### Introducción

En la actualidad, España es un país con una tasa de abandono escolar un 80% superior a la media europea, donde solo el 40% de la población que finaliza sus estudios obligatorios alcanza la educación superior ([Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019](#)).

A la hora de iniciar una formación académica, durante el proceso formativo y en la incorporación al mercado laboral, el hecho de saber qué impulsa al alumnado a actuar, a elegir, a tomar sus decisiones, en definitiva, cuál es su motivación, va a ayudar a comprenderlo mejor y poder adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje y a

redirigirlo a la formación académica más adecuada a cada alumno y alumna, con base en sus preferencias y oportunidades (Sánchez-Bolívar et al., 2021).

La motivación, la autorregulación y la autoeficacia son aspectos psicológicos que se han venido analizando desde hace varias décadas. La motivación, entendida como la fuerza psicológica que incita a la persona a actuar de determinada manera o a tomar una determinada decisión (Deci y Ryan, 1985), se configura como un proceso cognitivo-conductual donde existe una relación en continuo estado de interacción entre un estímulo, la decisión que se toma y el resultado de la misma, creando un flujo de retroalimentación que aumente la motivación o reduciéndola, si este flujo se interrumpe.

En el campo de la motivación, y partiendo de las teorías complementarias de la autodeterminación y de la integración orgánica formuladas por Deci y Ryan (1985), se establecieron, originalmente, dos tipos de motivación: la intrínseca y la extrínseca, así como el proceso de evolución de una hacia la otra (de extrínseca a intrínseca y viceversa), denominado por los autores como regulación.

Se define la motivación extrínseca, como aquel tipo de motivación, en la que la persona se mueve por el beneficio externo que le reporta la acción o la decisión tomada.

Por otro lado, se define como motivación extrínseca como aquella en la que la fuerza que impulsa a la persona viene dada por el bienestar que produce el realizar la acción misma al individuo (Deci y Ryan, 1985).

De la evolución de una hacia la otra han ido surgiendo otros tres tipos de motivaciones mixtas: instrumental, integradora y trascendente o trascendental (Gardner y Lambert, 1959; López-Jurado y Gratacós-Casacubierta, 2013).

La motivación instrumental de acuerdo con Gardner y Lambert (1959) es aquella en la que la persona ha interiorizado el estímulo extrínseco y le impulsa el bienestar que le produce el proceso de ejecución la acción (no es intrínseco porque no le mueve la acción en sí, ni extrínseco porque tampoco le mueve la recompensa).

Asimismo, cuando el impulso motivador es el bienestar que provoca el pertenecer a determinado grupo social o cultural, la motivación resultante adquiere el nombre de motivación integradora (Barbuto, 2006).

Como resultado del bienestar que provoca no la realización de un acto o por el acto en sí, sino el bienestar que provoca en otros la acción desarrollada por la persona, surge la motivación trascendente o trascendental, muy relacionada con el altruismo y la autoeficacia (López-Jurado y Gratacós-Casacubierta, 2013).

En contraposición a lo expuesto, Deci y Ryan (1985) definieron los conceptos de

amotivación y desmotivación. Considerada como una situación donde una acción motivada es concebida por el individuo como fútil, progresivamente va limitando el flujo motivador. En el polo opuesto (y como fin del proceso amotivador) se encuentra la desmotivación, situación en la que el individuo carece totalmente de interés por realizar la acción y por la recompensa que pudiese obtener.

Relacionado con lo anterior, en el ámbito universitario, la motivación es una variable psicológica fundamental en el desempeño académico del alumnado, en su rendimiento y en la adhesión a la formación por la que se ha optado, por lo que un descenso de la motivación hacia la titulación cursada, puede llevar al fracaso e incluso al abandono de la misma (Castro-Sánchez et al., 2019).

Debido a esto, y para un mejor conocimiento de la situación actual de la ciencia, la finalidad de este estudio es llevar a cabo una revisión sistemática de la producción científica que se ha venido desarrollando sobre motivación en alumnado universitario en los últimos años que determine los factores relacionados con la misma y los instrumentos empleados para su medición.

## **Metodología**

Para este trabajo de investigación se ha optado por la revisión sistemática como diseño de investigación cuantitativo.

### **Procedimiento**

Esta revisión se llevó a cabo siguiendo las pautas y criterios establecidos por la declaración PRISMA, desarrollada por Urrútia y Bonfill (2010) para realizarla con mayor rigor científico y limitar el riesgo de sesgo en la misma. Para ello, se consultaron dos motores de búsqueda: Web of Science (WoS) y SCOPUS, durante los meses de marzo a mayo de 2019.

Para delimitar la búsqueda se emplearon los términos, tanto en inglés como en español, “motivación” (motivation) y “alumnado universitario” (university students), incluyendo el uso de los operadores booleanos “AND” y “OR”. Posteriormente se procedió a establecer el intervalo temporal de la publicación de los artículos revisados, estipulándolo de 2009 a 2019.

Tras este paso, se procedió al refinamiento de la búsqueda, limitando los estudios realizados al dominio de “Social science” y, posteriormente, se limitaron los resultados a las áreas “Educational research” y “Psychology”.

### **Población y muestra**

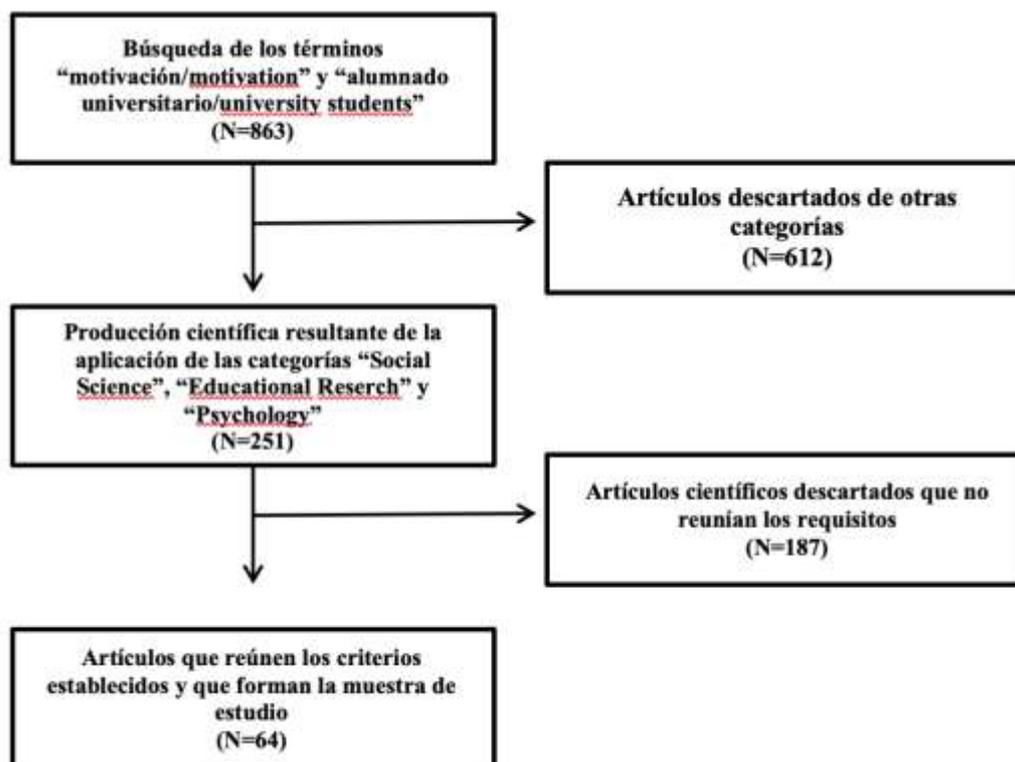
Como consecuencia de la búsqueda se obtuvo una población total de 863 (Figura 1), que tras la aplicación de las categorías “Social science”, “Educational research” y “Psychology” resultó en un total de 251 trabajos.

Para la selección de la muestra del estudio se utilizaron estos criterios de selección:

- Estudios que analicen la motivación en alumnado universitario.
- Estudios cuantitativos pre-experimentales o cuasi-experimentales, de corte transversal, excluyendo trabajos cualitativos por la dispersión de resultados que supondría y aportar una mayor objetividad a la investigación.
- Resultados estadísticos suficientes que permitan evaluar la motivación en el alumnado universitario.
- Estudios publicados en formato artículo, excluyendo, por tanto, tesis doctorales, libro, actas de congresos y/o cualquier otro formato disponible.

Con la aplicación de estos criterios de inclusión/exclusión se eliminaron un total de 185 artículos científicos, por lo que la muestra estudiada se estableció en 66 artículos científicos, lo que se corresponde con un 25,90% del total de la producción científica según las pautas establecidas.

**Figura 1:** Diagrama de flujo de la selección de los artículos de investigación

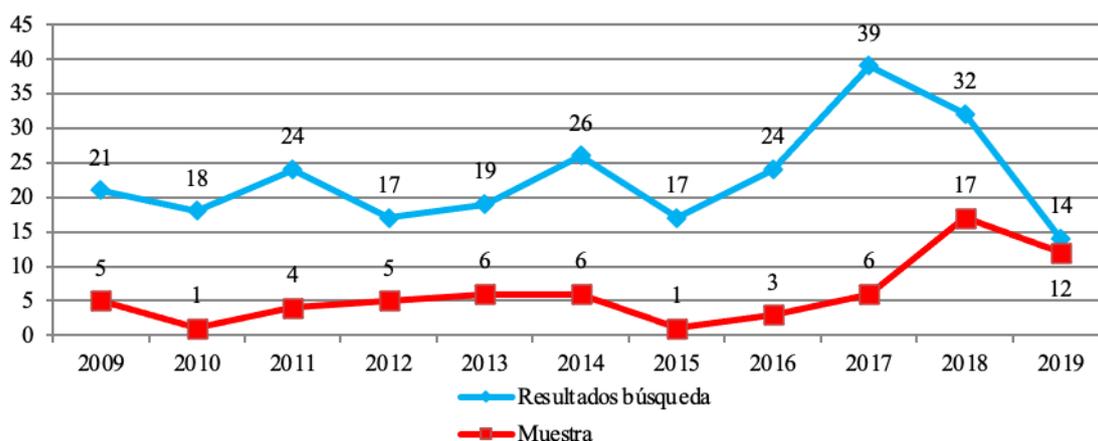


**Nota:** Elaboración propia.

## Resultados

Como se refleja en la [Figura 2](#), la producción de artículos científicos que analizan la motivación del alumnado universitario como factor psicosocial (como parte de su perfil académico, psicológico, social y laboral) relevante y explicativo en su desempeño académico tiene una tendencia ascendente.

**Figura 2:** Comparación de la producción científica según la búsqueda establecida y muestra seleccionada



Nota: Elaboración propia.

Como se puede comprobar en la población de artículos científicos resultantes de las búsquedas, esta tendencia tuvo su punto álgido en los años 2017 (N=39) y 2018 (N=32). Por otro lado, y como demuestra la línea que representa el progreso de producción científica, dentro de la muestra seleccionada, ha experimentado un ascenso progresivo desde el año 2009 al año 2018, donde alcanzó su valor más alto de N=17 en 2018, estando sus cifras en N=12 en el año 2019, fecha en la que se lleva a cabo este análisis y puede aumentar con el transcurso del mismo.

Como se refleja en [Tabla 1](#), el 54,54% (N=36) de los estudios se han llevado a cabo en población universitaria de diferentes grados (UG), sin marcar una clara diferenciación entre los mismos y sin establecer una comparativa. El 10,61% (N=7) de estos centrados en el aprendizaje de una lengua extranjera como el español (1,52%; N=1), el inglés (6,06%; N=4), el francés (1,52; N=1) o el alemán (1,52%; N=1).

**Tabla 1:** Artículos seleccionados que forman la muestra de estudio

Autor y año de publicación	Titulación (1)	País	Muestra	Instrumento (2)	Variables medidas (3)
<a href="#">Agnoli et al. (2018)</a>	UG	Italia	93	WPI	M/LC/P/PD
<a href="#">Alfás et al. (2016)</a>	UG	España	1011	Cuestionario ad-hoc	M
<a href="#">Cao (2012)</a>	UG	EEUU	125	AMS	M
<a href="#">Cho y Castañeda (2019)</a>	SFL	EEUU	82	MSLQ	M/EA
<a href="#">Closas et al. (2011)</a>	ADE	Argentina	460	AGQ	M/LA
<a href="#">Davidson et al. (2019)</a>	B/MT	Malasia	806	LSQ/ETLQ	M/P/LA/
<a href="#">Dela Rosa y Bernardo (2013)</a>	UG	Filipinas	900	AMS	M
<a href="#">Dermitzaki et al. (2013)</a>	FP	Grecia	350	SMTSL	M/AE/EA/A/RO/LA/ AmA
<a href="#">Dryer et al. (2016)</a>	UG	Australia	83	MSLQ	M/EA
<a href="#">Engelschalk et al. (2017)</a>	UG	Alemania	188	MSLQ	M/EA
<a href="#">Ergin y Karataş (2018)</a>	UG	Turquía	440	AOMS	M
<a href="#">Fallah (2014)</a>	UG (EFL)	Irán	252	A-MTB	M/CM/CC/AX/T
<a href="#">Fan y Zhang (2009)</a>	UG	China	238	AMS	M
<a href="#">Faurie (2012)</a>	FP/F/CCSS/A	Francia	200	AMS	M
<a href="#">Furia et al. (2009)</a>	UG	EEUU	300	Cuestionario ad-hoc	M/LA/AE

García-Ros et al. (2018)	I	España	239	AMS	M
Ghonsooly et al. (2012)	F/CCSS/G/I/ Q (EFL)	Irán	158	Cuestionario ad- hoc	M/P/ CM/CC/AX/I
Gil et al. (2009)	EI/EF/I/D	España	144	CEAM	M/EA
Gillet et al. (2017)	UG	Francia	504	ASRQ	M/AR
Girelli et al. (2018)	F	Italia	313	ASRQ	M/AR
Gómez-López et al. (2009)	UG	España	1834	CHDEV	M/HV
González-Valero et al. (2019)	FP	España	775	PMCSQ-2	M/
Grund y Fries (2012)	UG	Alemania	672	Cuestionario ad- hoc	M/AD
Grunschel et al. (2016)	UG	Alemania	419	Cuestionario Schwinger	M/PRO/RA
Gutiérrez y Tomás (2018)	FP/CCSS/EN/ Q/F/FS/MT/L L	Rep. Dominica na	758	LCQ	M/LA
Hervás Torres et al. (2017)	ES/P/EP/TS/E N	España	78	MSLQ	M/EA
Hirschi et al. (2013)	UG	Alemania	560	CES	M/AE/CNC/OA/AP/P A
Hortigüela Alcalá et al. (2019)	EP/EF	España	1021	SPSTC	M/CT
Joo et al. (2018)	UG	Corea	166	ASRQ	M/AR
Kertechian (2018)	UG	Francia	404	AMS	M
Kim et al. (2019)	UG	EEUU	199	AMS	M
Kuhn y Gabriel (2014)	UG (GFL)	Noruega	38	MUALS	M/CL
Li et al. (2013)	P	EEUU	295	MSLQ	M/EA
Lin (2019)	FP/I/A/C/AD E/LL	Taiwan	701	AMS	M
Liu et al. (2015)	UG	China	462	SACQ	M
Los y Schweinle (2019)	UG	EEUU	315	MSLQ	M/EA
Lou et al. (2017)	UG	Canadá	407	SES/TITS	M/AS/
Maherzi (2011)	P/LL/I/P/EP	Arabia Saudi	137	Cuestionario ad- hoc	M/CA/AE/AT/CL
Makransky y Petersen (2019)	M	Dinamarca	199	MSLQ	M/EA
Manganelli et al. (2019)	UG	Italia	764	AMS	M
Meijer et al. (2019)	D/F/R/FS	Holanda	501	RQ1/RQ2	M/AE/AR
Musso et al. (2019)	P/I/M/D/ADE	Argentina -Holanda- Bélgica	575	OMQ91	M
Okuniewski (2014)	UG (EFL)	Alemania	247	A-MTB	M/OL2/IFL/OI/IC/AP /OS/AX
Olani (2009)	UG	Etiopía	3301	AMS	M
Önder et al. (2014)	FP/M/P/I	Turquía	1343	AMS	M
Panadero et al. (2014)	P	España	85	EMSR-Q	AA/RA/
Pekrun et al. (2010)	UG	EEUU- Alemania	323	MSLQ	M/EA
Rabadán Zurita y Orgambidez Ramos (2018)	UG (SFL)	Portugal	324	A-MTB	M/OL2/IFL/OI/IC/AP T/OS/AX
Radmehr et al. (2018)	UG	Nueva Zelanda	1854	CEVEAPEU	M/EA/
Ramírez Dorantes et al. (2013)	UG	México	1140	MSLQ	M/EA
Sánchez de Miguel et al. (2017)	P	España	287	AMS	M
Setiyadi et al. (2019)	UG (EFL)	Indonesia	886	MOLEF	M/CL
Sicilia et al. (2017)	EF	España	398	GCEQ	M/RS/GS/AF/DH/IM
Suhlmann et al. (2018)	CE/S/C/ADE/ CCSS/M/D/R	Alemania	367	AMS	M
Taberero y Hernández (2012)	UG	España	157	Cuestionario ad- hoc	M/AAP/AE/OA/S/CA M
Tasgin y Coskun (2018)	UG	Turquía	260	AMS	M
Tempelaar et al. (2015)	ADE	Holanda	4594	AMS	M
Teo et al. (2019)	JFL	China	398	Cuestionario ad- hoc	M/CL/IV/IC/EC/LI
Turki et al. (2018)	A/C	Arabia Saudi	240	AMQ	M
Tze et al. (2013)	UG	Canadá- China	405	AMS	M
Uçar y Soruç (2018)	UG	Turquía	358	Cuestionario	M/LA/AX/

Valenzuela et al. (2011)	P	España	470	CTMS	M/EX/LA/CS/U
van Rooij et al. (2018)	CE/S/D	Holanda	243	SAI	M/AE/AJ
Wu y Tang (2011)	UG	China	932	GMS	M/CG/ES/
Yılmaz y Yurdugül (2018)	FP/R/ADE/EF/FS	Turquía	607	MSLQ	M/EA
Zheng et al. (2018)	UG (EFL)	China	293	OLLM	M/CL/IC/EX/LA/RS

(1) \*(A) Arte (ADE) Administración y Dirección de Empresas/Negocios \*(B) Biología \*(C) Ciencias \*(CCSS) Ciencias Sociales \*(CE) Ciencias Espaciales \*(D) Derecho \*(EF) Educación Física y Deporte \*(EN) Enfermería \*(EFL) Inglés como Lengua Extranjera \*(EI) Educación Infantil \*(EP) Educación Primaria \*(ES) Educación Social \*(F) Física \*(FP) Futuros Profesores \*(FS) Filosofía \*(G) Geografía \*(GFL) Alemán como Lengua Extranjera \*(I) Ingeniería \*(JFL) Japonés como Lengua Extranjera \*(LL) Lengua y Literatura Extranjeras \*(M) Medicina \*(MT) Matemáticas \*(P) Psicología \*(Q) Química \*(R) Religión \*(S) Sociología \*(SFL) Español como Lengua Extranjera \*(TS) Trabajo Social \*(UG) Alumnado universitario de diferentes grados universitarios.

(2) \*(AGQ) Academic Goals Questionnaire \*(AMQ) Achievement Motivation Questionnaire \*(AMS) Academic Motivation Scale \*(A-MTB) Attitude/Motivation Test Battery \*(AOMS) Achievement Oriented Motivation Scale \*(ASRQ) Academic Self-Regulation Questionnaire \*(CEAM) Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación \*(CES) Career Engagement Scale \*(CEVEAPEU) Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios \*(CHDEV) Cuestionario para el análisis de los hábitos deportivos y estilos de vida \*(CTMS) Critical Thinking Motivation Scale \*(EMSR-Q) Emotion and Motivation Self-regulation Questionnaire \*(ETLQ) Experiences of Teaching and Learning Questionnaire \*(GCEQ) Goal Content for Exercise Questionnaire \*(GMS) Gambling Motivation Scale \*(LCQ) Learning Climate Questionnaire \*(LSQ) Learning and Study Questionnaire \*(MOLEF) Motivational Orientations of Learning English as a Foreign language \*(MSLQ) Motivated Strategies for Learning Questionnaire \*(MUALS) Motivation to Use Accurate Language Scale \*(OLLM) Online Language Learning Motivation \*(OMQ91) Online Motivation Questionnaire \*(PAP-FYUS) Prediction of Academic Performance of First-Year University Students \*(PMCSQ-2) Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte \*(SACQ) Student Adaptation to College Questionnaire \*(SAI) Scientific Attitude Inventory \*(SES) Self-Esteem Scale \*(SMTSL) Students' Motivation Towards Science Learning \*(SPSTC) Self-Perception Scale of Transversal Competences \*(TITS) Trechotomous Implicit Theory Scale \*(WPI) Work Preference Inventory

(3) \*(A) Aprendizaje \*(AA) Aprendizaje Autorregulado \*(AAP) Actos ambientales pasados \*(AD) Adaptatividad \*(AE) Autoeficacia \*(AF) Afiliación Social \*(AJ) Ajuste Académico \*(AmA) Ambiente de aprendizaje \*(AP) Afecto positivo \*(APT) Ánimo paterno \*(AR) Autorregulación \*(AS) Autoestima \*(AT) Autodeterminación \*(AX) Ansiedad \*(C) Compromiso \*(CA) Clima en el aula \*(CAM) Conducta ambiental \*(CC) Competencia Comunicativa \*(CG) Conocimiento \*(CL) Competencia Lingüística \*(CM) Comunicación \*(CNC) Creencias negativas del contexto \*(CS) Coste \*(CT) Competencias Transversales \*(DH) Desarrollo de Habilidades \*(EA) Estrategias de Aprendizaje \*(EC) Evasión intercultural \*(ES) Estimulación \*(EX) Expectativa \*(GS) Gestión de la salud \*(HV) Hábitos de vida \*(I) Interés \*(IC) Interés cultural \*(IFL) Interés en lengua extranjera \*(IM) Imagen \*(IV) Interés vocacional \*(LA) Logro académico \*(LC) Logro creativo \*(LI) Lazos interculturales \*(M) Motivación \*(OA) Objetivos Autónomos \*(OI) Orientación integradora \*(OL2) Obligación de una segunda lengua \*(OS) Orientación instrumental \*(P) Personalidad \*(PA) Proactividad \*(PD) Pensamiento Divergente \*(PRO) Procrastinación \*(RA) Rendimiento académico \*(RO) Rendimiento hacia el objetivo \*(RS) Reconocimiento Social \*(S) Satisfacción \*(U) Utilidad

**Nota:** Elaboración propia.

Como norma general, los estudios sobre la motivación implican otras variables, principalmente, la autoeficacia, la autorregulación, la competencia lingüística o las estrategias de aprendizaje.

Como se puede apreciar en los datos reflejado por la [Tabla 2](#), la mayor parte de los estudios seleccionados se han llevado a cabo en alumnado universitario de diversas titulaciones, reflejado en la tabla como “UG”, representa al 25,57% (N=36) de la muestra.

**Tabla 2:** Distribución de los estudios por titulación

Titulación	N	Porcentaje
Arte	3	2,38%
Administración y Dirección de Empresas/Negocios	6	4,76%
Biología	1	0,79%
Ciencias	3	2,38%
Ciencias Sociales	4	3,17%

Ciencias Espaciales	2	1,59%
Derecho	5	3,97%
Educación Física y Deporte	4	3,17%
Enfermería	2	1,59%
Educación Infantil	1	0,79%
UG (*)	36	28,57%
Educación Primaria	3	2,38%
Educación Social	1	0,79%
Física	5	3,97%
Futuros Profesores	7	5,56%
Filosofía	3	2,38%
Geografía	1	0,79%
Ingeniería	7	5,56%
Lengua y Literatura Extranjeras	3	2,38%
Medicina	4	3,17%
Matemáticas	2	1,59%
Psicología	8	6,35%
Química	2	1,59%
Religión	3	2,38%
Sociología	2	1,59%
Trabajo Social	1	0,79%
Alumnado con Lengua	7	5,56%

\* **Alumnado universitario de diferentes grados.**

**Nota:** Elaboración propia.

En lo que respecta a la focalización de los estudios en área disciplinar concreta, la titulación en la que se han realizado más estudios es la de Psicología con un total de 8 artículos, representa el 6,35% de la muestra. A esta le siguen, con un 5,56%, los estudios desarrollados en futuros profesores, es decir, titulaciones relacionadas con las ciencias de la educación; y en alumnado universitario estudiando una lengua extranjera, es decir, discentes de diversas filologías.

Las titulaciones que menos prevalencia han tenido en la muestra, con un 0,79% todas ellas, son: biología, educación infantil, educación social, geografía y trabajo social.

La **Tabla 3** muestra los países donde se han desarrollado los estudios reflejados en los artículos científicos seleccionados. Como se puede apreciar, el país con mayor producción científica sobre la motivación del alumnado universitario es España (N=12), representando un 18,18% de la muestra seleccionada. Le siguen Estados Unidos y Alemania con un 9,09% (N=6) del total de la muestra.

**Tabla 3:** Distribución de los estudios por país en el que se realizó el estudio

<b>País</b>	<b>N</b>	<b>Porcentaje</b>
Alemania	6	9,09%
Arabia Saudí	2	3,03%
Argentina	1	1,52%
Argentina-Holanda-Bélgica	1	1,52%

Australia	1	1,52%
Canadá	1	1,52%
Canadá-China	1	1,52%
China	5	7,58%
Corea	1	1,52%
Dinamarca	1	1,52%
Estados Unidos	6	9,09%
Estados Unidos-Alemania	1	1,52%
España	12	18,18%
Etiopía	1	1,52%
Filipinas	1	1,52%
Francia	3	4,55%
Grecia	1	1,52%
Holanda	3	4,55%
Indonesia	1	1,52%
Irán	2	3,03%
Italia	3	4,55%
Malasia	1	1,52%
México	1	1,52%
Noruega	1	1,52%
Nueva Zelanda	1	1,52%
Portugal	1	1,52%
República Dominicana	1	1,52%
Taiwán	1	1,52%
Turquía	5	7,58%

**Nota:** Elaboración propia.

Como se puede apreciar, se han desarrollado, y publicado en artículos, bastantes estudios sobre esta temática, pero con menor prevalencia en diferentes países asiáticos, donde destaca China con un 7,58% (N=5), y en la zona de Oriente Medio, donde destaca Turquía con el mismo nivel de producción científica que China. Por lo que la motivación es un tópico de investigación que preocupa en gran medida el mundo occidental frente al oriente.

## **Discusión**

El objetivo de esta revisión sistemática consiste en poner de relieve la trayectoria y el impacto que tiene en la actualidad el análisis de la motivación en el alumnado universitario, a nivel internacional, así como analizar los factores e instrumentos empleados para su análisis.

Uno de los principales factores psicosociales a tener en cuenta al abordar y establecer el perfil del alumnado universitario, para adaptar la formación al mismo, optimizar sus opciones de empleabilidad y evitar el abandono académico, es la motivación con la que el mismo cuenta para realizar los estudios universitarios acordes a sus preferencias vocacionales y profesionales y para los que cuente con una

habilidades preprofesionales básicas de antemano. (Dela Rosa y Bernardo, 2013; Dryer et al., 2016; Faurie, 2012).

En este sentido, la investigación desarrollada por Hervás Torres et al. (2017) establece una importante relación entre el contexto sociocultural y el nivel de motivación del alumnado, como consecuencia de la significatividad de las diferencias estadísticas arrojadas por los resultados de la misma. Relación que Radmehr et al. (2018) vino a confirmar con las diferencias estadísticamente significativas que establecieron sus resultados al comparar la motivación en alumnado universitario perteneciente a cinco grupos étnicos diferentes de Nueva Zelanda.

En cuanto al tipo predominante de motivación, en todos los estudios, los resultados demuestran que el alumnado universitario cuenta con una motivación eminentemente intrínseca que van Rooij et al. (2018); Los y Schweinle (2019) asociaron con la autoeficacia.

En el caso de alumnado universitario que estudia una lengua extranjera, aparte de la titulación en la que se encuentra formándose, Rabadán Zurita y Orgambidez Ramos (2018) hallaron que la motivación predominante es la instrumental, relacionándose esta con el nivel de autorregulación del alumnado (Zheng et al., 2018; Musso et al., 2019).

En el polo opuesto, Gil et al. (2009) hallaron, en un estudio que comparaba la motivación del alumnado universitario en cuatro titulaciones diferentes de la universidad del País Vasco, que en la población que estudiaron demostraba altos valores de motivación extrínseca en cuanto a la relación entre esta y los logros académicos.

Asimismo, la motivación tiene una estrecha y positiva relación con la tendencia a la procrastinación del alumnado (Cao, 2012), el logro académico (Dela Rosa y Bernardo, 2013; Dryer et al., 2016; Furia et al., 2009; Meijer et al., 2019; Olani et al., 2009; Pekrun et al., 2010; Tempelaar et al., 2015; Turki et al., 2018; Uçar y Soruk, 2018) y con las estrategias de aprendizaje del alumnado (García-Ros et al., 2018; Gil et al., 2009; Manganelli et al., 2019).

En cuanto a la amotivación y la desmotivación, Grunschel et al. (2016) hallaron en su investigación una correlación negativa entre la motivación y la procrastinación, por lo que una disminución de una conllevaría el aumento de la otra y viceversa, iniciándose el proceso de amotivación (y, posteriormente, desmotivación), llegando al punto del abandono académico, en los casos de alta amotivación o desmotivación.

Existe en la muestra analizada una gran variedad de instrumentos empleados con la finalidad de evaluar y analizar la motivación del alumnado, aunque la mayoría de

ellos emplea la Escala de Motivación Académica (Academic Motivation Scale –AMS–), instrumento con un alto nivel de fiabilidad y validez, para medir y analizar la motivación del alumnado, mediante 28 ítems, esta escala mide la motivación intrínseca dirigida al conocimiento, motivación intrínseca dirigida al logro, motivación intrínseca dirigida a las experiencias estimulantes, motivación extrínseca/regulación externa, motivación extrínseca/regulación introyectada, motivación extrínseca/regulación identificada y amotivación. (Cao, 2012; Dela Rosa y Bernardo, 2013; Fan y Zhang, 2009; Faurie, 2012; García-Ros et al., 2018; Kertechian, 2018; Kim et al., 2019; Lin, 2019; Manganelli et al., 2019; Olani, 2009; Önder et al., 2014; Sánchez de Miguel et al., 2017; Suhlmann et al., 2018; Tasgin y Coskun, 2018; Tempelaar et al., 2015; Tze et al., 2013).

## **Conclusiones**

Mediante este trabajo de revisión se muestra que la motivación es un factor psicosocial de gran relevancia e importancia en el análisis psicosocioeducativo del alumnado universitario, hecho que viene avalado por la tendencia ascendente que manifiesta la producción científica al respecto.

En este sentido, esta revisión ha puesto de relieve que existe una clara tendencia de medir la motivación en alumnado universitario de manera global, es decir, de todas las titulaciones, lo que demuestra una tendencia de la comunidad científica por saber qué estimula al alumnado y qué le ayuda a continuar motivado. Asimismo, existe una predominancia en la evaluación de la motivación en campos específicos de titulaciones relacionadas con las ciencias de la actividad física y del deporte, titulaciones lingüísticas, adquisición de un segundo idioma.

Con esta revisión, ha quedado constatado el hecho de que la comunidad científica prefiere instrumentos con larga trayectoria y demostrada eficacia y validez como son la Escala de Motivación Académica (AMS –Academic Motivation Scale–).

En cuanto al país, el mayor índice de investigación sobre la motivación en el alumnado universitario se encuentra en Europa, con una mayor prevalencia en España y Alemania. En esta línea, y fuera de Europa, Estados Unidos y China son los países que muestran mayor preocupación por este tema de investigación.

Como limitación, cabe destacar que al utilizar dos bases de datos (WoS y Scopus), la población era muy amplia, por lo que el refinamiento del articulado y, por tanto, la selección de la muestra ha sido un laborioso trabajo. Por otro lado, un factor

favorecedor es que se han podido hallar bastantes estudios realizados en territorio español, pero la mayor parte de estos en inglés. Con base en esto se podría desarrollar una exploración sobre el tratamiento de la motivación en otros niveles educativos de diferentes países.

De igual manera, se ha de hacer hincapié en la importancia de continuar analizando e interviniendo sobre la motivación del alumnado universitario para prevenir el abandono académico, optimizar la empleabilidad del mismo y fomentar la mejora profesional futura del mismo.

## Referencias

(Las referencias marcadas con un asterisco indican estudios incluidos en el metaanálisis)

- \*Agnoli, S., Runco, M. A., Kirsch, C. y Corazza, G. E. (2018). The role of motivation in the prediction of creative achievement inside and outside of school environment. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 167-176. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.05.005>
- \*Alías, A., Aguilar, J. M. y Hernández-Rodríguez, A. I. (2016). Motivaciones de los estudiantes universitarios ante la práctica de actividad físico-deportiva de tiempo libre. Las actividades náuticas. *Psychology, Society and Education*, 8(3), 229-242. <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v8i3.182>
- Barbuto, J. E, Jr. (2006). Four classification schemes of adult motivation: Current views and measures. *Perceptual And Motor Skills*, 102(2), 563-575. <https://doi.org/10.2466/pms.102.2.563-575>
- \*Cao, L. (2012). Examining ‘active’ procrastination from a self-regulated learning perspective. *Educational Psychology*, 32(4), 515-545. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.663722>
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F. y Chacón-Cuberos, R. (2019). Motivación hacia el deporte en función de variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de Granada. *Journal of Sport and Health Research*. 11(1), 55-68. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/issue/view/3885>
- \*Cho, M.-H- y Castañeda, D. A. (2019). Motivational and affective engagement in learning Spanish with a mobile application. *System*, 81, 90-99. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.01.008>
- \*Closas, A. H., Sanz de Acedo, M. L. y Ugarte, M. D. (2011). An explanatory model of the relations between cognitive and motivational variables and academic goals. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 19-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517217002>

- \*Davidson, P., Roslan, S., Omar, Z., Chong Abdullah, M., Looi, S. Y., Neik, T. Tl. X. y Yong, B. (2019). Validation of competing structural models of inter-relationships in the teaching–learning ecosystem for two Malaysian STEM courses. *Asia Pacific Education Review*, 20(1), 15-36. <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9567-0>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- \*Dela Rosa, E. D. y Bernardo, A. B. I. (2013). Testing multiple goals theory in an asian context: filipino university students' motivation and academic achievement. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1(1), 47-57. <https://doi.org/10.1080/21683603.2013.782594>
- \*Dermitzaki, I., Stavroussi, P., Vavougiou, D. y Kotsis, K. T. (2013). Adaptation of the students' motivation Towards Science Learning (SMTSL) questionnaire in the greek language. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 747-766. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0138-1>
- \*Dryer, R., Henning, M. A., Tyson, G. A. y Shaw, R. (2016). Academic achievement performance of university Students with disability: Exploring the influence of non-academic factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(4), 419-430. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2015.1130217>
- \*Engelschalk, T., Steuer, G. y Dresel, M. (2017). Quantity and quality of motivational regulation among university students. *Educational Psychology*, 37(9), 1154-1170. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1322177>
- \*Ergin, A. y Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 1-20. <https://doi.org/10.16986/huje.2018036646>
- \*Fallah, N. (2014). Willingness to communicate in English, communication self-confidence, motivation, shyness and teacher immediacy among Iranian English-major undergraduates: A structural equation modeling approach. *Learning And Individual Differences*, 30, 140-147. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.006>
- \*Fan, W. y Zhang, L.-F. (2009). Are achievement motivation and thinking styles related? A visit among chinese university students. *Learning And Individual Differences*, 19(2), 299-303. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.10.005>
- \*Faurie, I. (2012). Sentiments d'efficacité personnelle et dynamique du projet professionnel. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 18(1), 37-60. [https://doi.org/10.1016/s1420-2530\(16\)30100-5](https://doi.org/10.1016/s1420-2530(16)30100-5)
- \*Furia, A. C., Lee, R. E., Strother, M. L. y Huang, T. T. K. (2009). College students' motivation to achieve and maintain a healthy weight. *American Journal of Health Behavior*, 33(3), 256-263. <https://doi.org/10.5993/AJHB.33.3.4>
- \*García-Ros, R., Pérez-González, F., Cavas-Martínez, F. y Tomás, J. M. (2018). Social

interaction learning strategies, motivation, first-year students' experiences and permanence in university studies. *Educational Psychology*, 38(4), 451-469. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1394448>

Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-272. <http://dx.doi.org/10.1037/h0083787>

\*Ghonsooly, B., Khajavy, G. H. y Asadpour, S. F. (2012). Willingness to communicate in english among iranian non-english major university students. *Journal of Language and Social Psychology*, 31(2), 197-211. <https://doi.org/10.1177/0261927x12438538>

\*Gil, P., Bernaras, E., Elizalde, L. M. y Arrieta, M. (2009). Estrategias de aprendizaje y patrones de motivación del alumnado de cuatro titulaciones del Campus de Gipuzkoa. *Journal for the Study of Education and Development*, 32(3), 329-341. <https://doi.org/10.1174/021037009788964132>

\*Gillet, N., Morin, A. J. S. y Reeve, J. (2017). Stability, change, and implications of students' motivation profiles: A latent transition analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 222-239. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.006>

\*Girelli, L., Alivernini, F., Lucidi, F., Cozzolino, M., Savarese, G., Sibilio, M. y Salvatore, S. (2018). Autonomy supportive contexts, autonomous motivation, and self-efficacy predict academic adjustment of first-year university students. *Frontiers In Education*, 3, 1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00095>

\*Gómez-López, M., Ruiz-Juan, F., García-Montes, M. E., Granero-Gallegos, A. y Piéron, M. (2009). Motivaciones aludidas por los universitarios que practican actividades físico-deportivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 519-532. <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v41i3.424>

\*González Valero, G., Zurita Ortega, F., Pérez Cortés, A. J., Padiá Ruz, R., Ubago Jiménez, J. L y Chacón Cuberos, R. (2019). Estudio descriptivo del clima motivacional percibido hacia el deporte según el sexo de los futuros docentes de Educación Física. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 5(1), 85-100. <https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.1.3479>

\*Grund, A. y Fries, S. (2012). Motivational interference in study-leisure conflicts: How opportunity costs affect the self-regulation of university students. *Educational Psychology*, 32(5), 589-612. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.674005>

\*Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R. y Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.008>

\*Gutiérrez, M. y Tomás, J.-M. (2018). Clima motivacional en clase, motivación y éxito académico en estudiantes universitarios. *Revista De Psicodidáctica*, 23(2), 94-

101. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.001>

- \*Hervás Torres, M., Fernández Martín, F. D., Arco Tirado, J. L. y Miñaca Laprida, M. I. (2017). Effects of a service-learning program on university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 126-146. <https://doi.org/10.14204/ejrep.41.16049>
- \*Hirschi, A., Lee, B., Porfeli, E. J. y Vondracek, F. W. (2013). Proactive motivation and engagement in career behaviors: Investigating direct, mediated, and moderated effects. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 31-40. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.003>
- \*Hortigüela Alcalá, D., Palacios Picos, A. y López Pastor, V. (2019). The impact of formative and shared or co-assessment on the acquisition of transversal competences in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 933-945. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1530341>
- \*Joo, Y. J., So, H.-J. y Kim, N. H. (2018). Examination of relationships among students' self-determination, technology acceptance, satisfaction, and continuance intention to use K-MOOCs. *Computers & Education*, 122, 260-272. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.003>
- \*Kertechian, S. K. (2018). Conscientiousness as a key to success for academic achievement among french university students enrolled in management studies. *The International Journal of Management Education*, 16(2), 154-165. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2018.02.003>
- \*Kim, J.-H., Brown, S. L. y Yang, H. (2019). Types of leisure, leisure motivation, and well-being in university students. *World Leisure Journal*, 61(1), 43-57. <https://doi.org/10.1080/16078055.2018.1545691>
- \*Kuhn, E. A. y Gabriel, U. (2014). Actual and potential gender-fair language use: the role of language competence and the motivation to use accurate language. *Journal of Language and Social Psychology*, 33(2), 214-225. <https://doi.org/10.1177/0261927X13504297>
- \*Li, M., Frieze, I. H., Nokes-Malach, T. J. y Cheong, J. (2013). Do friends always help your studies? Mediating processes between social relations and academic motivation. *Social Psychology of Education*, 16(1), 129-149. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9203-5>
- \*Lin, Y.-T. (2019). Taiwanese EFL learners' willingness to communicate in english in the classroom: impacts of personality, affect, motivation, and communication confidence. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(2), 101-113. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0417-y>
- \*Liu, E. S. C., Ye, C. J. y Yeung, Y. D. Y. (2015). Effects of approach to learning and self-perceived overall competence on academic performance of university students. *Learning And Individual Differences*, 39, 199-204. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.03.004>

- López-Jurado, M. y Gratacós Casacuberta, G. (2013). Elegir enseñar: Propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación. *Estudios sobre Educación*, 24, 125-147. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/29567>
- \*Los, R. y Schweinle, A. (2019). The interaction between student motivation and the instructional environment on academic outcome: a hierarchical linear model. *Social Psychology of Education*, 22(2), 471-500. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09487-5>
- \*Lou, N. M. , Masuda, T. y Li, L. M. W. (2017). Decremental mindsets and prevention-focused motivation: An extended framework of implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, 59, 96-106. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.007>
- \*Maherzi, S. (2011). Perceptions of classroom climate and motivation to study english in Saudi Arabia: Developing a questionnaire to measure perceptions and motivation. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 9(2), 765-798. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i24.1473>
- \*Makransky, G. y Petersen, G. B. (2019). Investigating the process of learning with desktop virtual reality: A structural equation modeling approach. *Computers & Education*, 134, 15-30. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.002>
- \*Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Mallia, L., Biasi, V., Lucidi, F. y Alivernini, F. (2019). The interplay between self-determined motivation, self-regulated cognitive strategies, and prior achievement in predicting academic performance. *Educational Psychology*, 39(4), 470-488. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1572104>
- \*Meijer, E., Cleiren, M. P. H. D., Dusseldorp, E., Buurman, V. J. C., Hogervorst, R. M. y Heiser, W. J. (2019). Cross-validated prediction of academic performance of first-year university students: identifying risk factors in a nonselective environment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 38(1), 36-47. <https://doi.org/10.1111/emip.12204>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). Publicaciones - Ministerio de Educación y Formación Profesional. [online] <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:627dc544-8413-4df1-ae46-558237bf6829/seie-2019.pdf> [Accessed 28 Jan. 2019].
- \*Musso, M. F., Boekaerts, M., Segers, M. y Cascallar, E. C. (2019). Individual differences in basic cognitive processes and self-regulated learning: Their interaction effects on math performance. *Learning And Individual Differences*, 71, 58-70. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.03.003>
- \*Okuniewski, J. E. (2014). Age and gender effects on motivation and attitudes in german learning: the polish context. *Psychology of Language and Communication*, 18(3), 251-262. <https://doi.org/10.2478/plc-2014-0017>

- \*Olani, A. (2009). Predicción del éxito académico de estudiantes durante el primer año de universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3),1053-1072. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1351/1501>
- \*Önder, İ., Beşoluk, Ş., İskender, M., Masal, E. y Demirhan, E. (2014). Circadian preferences, sleep quality and sleep patterns, personality, academic motivation and academic achievement of university students. *Learning and Individual Differences*, 32, 184-192. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.02.003>
- \*Panadero, E., Alonso-Tapia, J. y Huertas, J.-A. (2014). Rubrics vs. self-assessment scripts: Effects on first year university students' self-regulation and performance. *Journal for the Study of Education and Development*, 37(1), 149-183. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881655>
- \*Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H. y Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531-549. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019243>
- \*Rabadán Zurita, M. y Orgambídez Ramos, A. (2018). Ansiedad idiomática y motivación hacia el español como lengua extranjera en estudiantes universitarios portugueses: Un estudio exploratorio. *Estudios sobre Educación*, 35, 517-533. <https://doi.org/10.15581/004.35.517-533>
- \*Radmehr, F., Laban, H. L. W., Overton, J. y Bakker, L. (2018). Motivational strategies of university students in New Zealand: The role of ethnicity. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(3), 245-255. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0383-4>
- \*Ramírez Dorantes, M. del C., Canto y Rodríguez, J. E., Bueno Álvarez, J. A. y Echazarreta Moreno, A. (2013). Validación psicométrica del motivated strategies for learning questionnaire en universitarios mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 193-214. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v11i29.1563>
- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S. y Martínez-Martínez, A. (2021). Análisis motivacional del alumnado universitario transfronterizo de Ceuta y Melilla. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 405-414. <https://doi.org/10.5209/rced.70306>
- \*Sánchez de Miguel, M., Lizaso, I., Hermosilla, D., Alcover, C.-M., Goudas, M. y Arranz-Freijó, E. (2017). Preliminary validation of the Perceived Locus of Causality scale for academic motivation in the context of university studies (PLOC-U). *British Journal of Educational Psychology*, 87(4), 558-572. <https://doi.org/10.1111/bjep.12164>
- \*Setiyadi, A. B., Mahpul, M. y Wicaksono, B. A. (2019). Exploring motivational orientations of english as foreign language (EFL) learners: A case study in Indonesia. *South African Journal of Education*, 39(1), 1-12.

<https://doi.org/10.15700/saje.v39n1a1500>

- \*Sicilia, Á., Alcaraz-Ibañez, M., Lirola, M.-J. y Burgueño, R. (2017). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Contenido de Metas en el Ejercicio. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 182-193. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.10.001>
- \*Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B. y Trautwein, U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-being, motivation, and dropout intention. *Social Psychology*, 49(1), 16-28. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000325>
- \*Taberero, C. y Hernández, B. (2012). A motivational model for environmentally responsible behavior. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 648-658. [https://doi.org/10.5209/rev\\_SJOP.2012.v15.n2.38876](https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38876)
- \*Tasgin, A. y Coskun, G. (2018). The relationship between academic motivations and university students' attitudes towards learning. *International Journal of Instruction*, 11(4), 935-950. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11459a>
- \*Tempelaar, D., Rienties, B., Giesbers, B. y Gijssels, W. H. (2015). The pivotal role of effort beliefs in mediating implicit theories of intelligence and achievement goals and academic motivations. *Social Psychology of Education*, 18(1), 101-120. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9281-7>
- \*Teo, T., Hoi, C. K. W., Gao, X. y Lv, L. (2019). What Motivates Chinese University Students to Learn Japanese? Understanding Their Motivation in Terms of 'Posture'. *The Modern Language Journal*, 103(1), 327-342. <https://doi.org/10.1111/modl.12546>
- \*Turki, F. J., Jdaitawi, M. y Sheta, H. (2018). Fostering positive adjustment behaviour: Social connectedness, achievement motivation and emotional-social learning among male and female university students. *Active Learning in Higher Education*, 19(2), 145-158. <https://doi.org/10.1177/1469787417731202>
- \*Tze, V. M. C., Daniels, L. M., Klassen, R. M. y Li, J. C-H. (2013). Canadian and chinese university students' approaches to coping with academic boredom. *Learning And Individual Differences*, 23, 32-43. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.015>
- \*Uçar, H. F. y Soruç, A. (2018). Examining turkish university students' sense of achievement, motivation, and anxiety: a comparison of the english- and french-medium education systems. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 177-191. <https://doi.org/10.32601/ejal.464096>
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: Una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- \*Valenzuela, J., Nieto, A. M. y Saiz, C. (2011). Critical thinking motivational scale: A

contribution to the study of relationship between critical thinking and motivation. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 9(2), 823-848. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i24.1475>

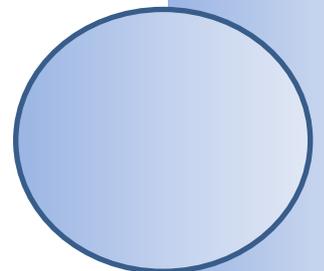
- \*Van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A. y van de Grift, W. J. c. M. (2018). First-year university students' academic success: The importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 749-767. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>
- \*Wu, A. M. S. y Tang, C. S-K. (2011). Validation of the chinese version of the Gambling Motivation Scale (C-GMS). *Journal of Gambling Studies*, 27(4), 709-724. <https://doi.org/10.1007/s10899-010-9234-9>
- \*Yılmaz, R. y Yurdugül, H. (2018). Cyberloafing in IT classrooms: Exploring the role of the psycho-social environment in the classroom, attitude to computers and computing courses, motivation and learning strategies. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(3), 530-552. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9184-2>
- \*Zheng, C., Liang, J.-C., Li, M. y Tsai, C.-C. (2018). The relationship between english language learners' motivation and online self-regulation: A structural equation modelling approach. *System*, 76, 144-157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.05.003>



# ESTUDIO 2



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**





## **HABILIDADES SOCIALES EN EL PERFIL FORMATIVO Y PSICOSOCIAL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA**

### **Resumen**

Las habilidades sociales tienen un papel fundamental en la vida diaria de las personas y más concretamente en la de los estudiantes universitarios. Con esta revisión sistemática se pretende realizar un análisis del estado de la cuestión sobre las habilidades sociales en estudiantes universitarios. Para ello se ha llevado a cabo, durante el mes de febrero de 2021, una búsqueda en la base de datos Web of Science de los descriptores “social skills” y “university students”, cuyos resultados alcanzaron un total de 2501, en el período de 2017-2021. Tras el refinamiento y la aplicación de categorías y criterios de inclusión, se seleccionaron un total de 13 artículos. La producción científica en este campo tiene una tendencia estable, que ha experimentado un descenso en el último bienio, por lo que existe un claro interés en la comunidad científica por su estudio. Los resultados de este trabajo de revisión exponen que existe una necesidad educativa de cambiar el modelo evaluativo basado en objetivos-contenidos a un modelo de evaluación basado en la binomio objetivos-competencias, dado el papel simbiótico que esta variable psicosocial tiene con las estrategias de aprendizaje del alumnado, el rendimiento académico, la motivación, así como en el proceso de orientación educativa, vocacional, profesional y laboral. Por tanto, este trabajo de revisión pone de relieve la importancia de trabajar la competencia social de los estudiantes como forma de mejora de su perfil formativo, psicosocial y profesional durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave: estudiantes, habilidades sociales, revisión, universidad.**

### **Abstract**

Social skills play a fundamental role in the daily life of people and more specifically in that of university students. The aim of this systematic review is to carry out an analysis of the state of the art on social skills in university students. To this end, a search was carried out in the Web of Science database for the descriptors "social skills" and "university students" in February 2021, the results of which reached a total of 2501, in the period from 2017-2021. After refining and applying the categories and inclusion criteria, a total of 13 articles were selected. Scientific production in this field has a stable trend, which has experienced a decline in the last biennium, so there is a clear interest in the scientific community for its study. The results of this review work show that there is an educational need to change the evaluative model based on objectives-contents to an evaluation model based on the binomial objectives-competences, given the symbiotic role that this psychosocial variable has with learning strategies of students, academic performance, motivation, as well as in the process of educational,

vocational, professional and work orientation. Therefore, this review work highlights the importance of working on students' social competence as a way to improve their educational, psychosocial and professional profile during the teaching-learning process.

**Keywords: students, social skills, revision, university.**

## **Introducción**

Actualmente, el mercado laboral demanda a los trabajadores no sólo una competencia profesional específica, sino que exige que las personas cuenten, como parte de su inventario profesional, con competencias profesionales, personales y sociales (Ordoñez, 2016; Park et al., 2018).

Dentro de estas, la competencia social adquiere un papel vertebrador. Autores como Bisquerra-Alzina y Pérez-Escoda (2007) definen las habilidades sociales como el nivel operativo de la competencia social, entendiendo esta última como la capacidad para mantener relaciones positivas con el resto de individuos de la sociedad.

Por consiguiente, las habilidades sociales, se pueden entender como aquellas conductas habituales de la vida diaria, así como las formas de sentir y pensar, que hacen que las personas puedan comunicarse, relacionarse y convivir en armonía con los demás, manteniendo relaciones interpersonales positivas, con un sentimiento de bienestar en las relaciones con los demás y alcanzar las metas sociales que se propongan (Gutiérrez-Carmona & Expósito-López, 2015).

Habilidades sociales como la empatía, la asertividad, la comunicatividad o el liderazgo, son valoradas por las empresas como requisitos indispensables para el desarrollo óptimo y eficaz de cualquier actividad laboral remunerada (Bloksgaard & Prieur, 2021; Salavera et al., 2019).

En el proceso de transición, que va desde el sistema educativo al mercado laboral, las habilidades sociales adquieren un carácter axial. Por un lado, son instrumentos psicológicos que actúan como reguladores emocionales, En este sentido, un alto nivel de habilidad social va a favorecer una actitud emocional más positiva y una mejor gestión emocional del alumnado (Murano et al., 2021). Por otro lado, las habilidades sociales actúan como herramientas psicosociales que facilitan las relaciones sociales a nivel psicológico, social, emocional, educativo y laboral (Major et al., 2021)

Relacionado con lo anterior, cabe destacar que el proceso de incorporación, a un puesto de trabajo, pone a prueba la resistencia socioemocional del estudiantado. Este hecho se manifiesta claramente en los procesos de selección y, más concretamente, ante una entrevista de trabajo (Bloksgaard & Prieur, 2021; Sánchez-Bolívar et al., 2019).

Tener desarrolladas habilidades sociolingüísticas, cognitivas, expresivas y contextuales, va a empoderar al entrevistado y desarrollar la persuasión ante el

seleccionador. En este sentido, hecho de contar con un alto nivel de desarrollo social facilita, por un lado, superar una entrevista de trabajo con éxito y, por otro lado, afrontar de forma positiva un resultado negativo al finalizar el proceso de selección (Sánchez-Bolívar et al., 2019).

Por tanto, existe una intensa relación entre el nivel de habilidad social, la autoestima del alumnado y la autoeficacia. Relacionándose altos niveles de competencia social con una mejor autoestima y un mayor sentimiento de eficacia y capacidad social. Así pues, evalúa de forma más positiva sus opciones laborales, aumentando su empleabilidad, la imagen social que tiene de sí mismo (Datu et al., 2021; Tacca-Huaman et al., 2021).

En este sentido, el estudiantado que adquiera y desarrolle estas habilidades, en su vida educativa, va a contar con más y mejores oportunidades de promoción en el mercado de trabajo que el alumnado que cuente con un bajo nivel de destreza con estas habilidades (Tacca-Huaman et al., 2021; Javier-Napa et al., 2019).

Por otro lado, las habilidades sociales están ligadas al bienestar de los estudiantes, así como con el rendimiento académico (Kim & Shin, 2021), la motivación, la autoestima, el autoconcepto y la autoeficacia del alumnado, y son fundamentales en la prevención de situaciones de desgaste académico o *burnout* y en la regulación emocional (Barkas et al., 2021; Cajas-Bravo et al., 2020; De Almeida-Santos & Benevides-Soares, 2018; Ferrerira & Adleman, 2020; Hartzel et al., 2020; Kiema-Junes et al., 2020; Trigueros et al., 2020).

Por tanto, dada la importancia y el impacto que las habilidades sociales tienen tanto en la vida diaria como en el resto de variables psicosociales del alumnado universitario, se propone este trabajo de revisión sistemática de la literatura científica que relaciona las habilidades sociales del alumnado con el resto de variables y con el perfil formativo y social del mismo, aportando el actual estado de la cuestión en esta materia a nivel internacional.

## **Metodología**

Para la reducción al máximo del riesgo de sesgo y un mayor rigor científico, se ha optado por seguir las especificaciones de la Declaración PRISMA para revisiones sistemáticas (Urrutia & Bonfill, 2010; Hutton et al., 2015).

### *Procedimiento*

Para esta revisión sistemática se hizo uso de la base de datos científica Web of Science (WoS), realizándose la búsqueda durante el mes de febrero de 2021. Se ha seleccionado la mencionada base de datos por el prestigio y el reconocimiento que ostenta en el ámbito científico y académico, así como por la repercusión y alcance que tiene a nivel internacional.

La búsqueda se restringió a los idiomas inglés y español. Para la búsqueda se emplearon los descriptores “social skills” y “university students”, combinándolos con el operador booleano “AND”, descartando los operadores “OR” y “NOT”, haciendo uso del campo “Tema” y limitando el periodo temporal a los últimos cinco años (2017-2021).

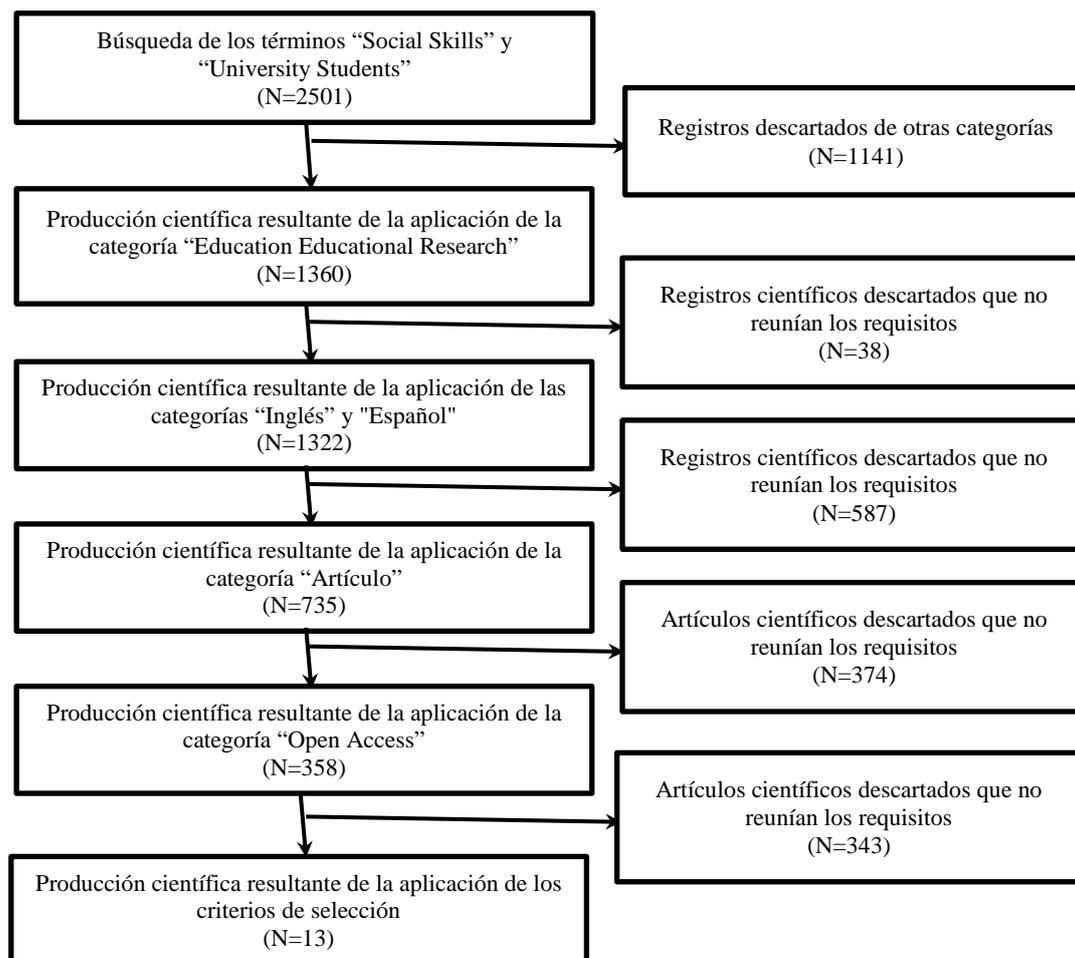
### *Muestra*

De la búsqueda se obtuvieron un total de 2501 registros. Posteriormente, se procedió a refinar la búsqueda seleccionando la categoría “Education Educational Research”, resultando en un total de 1360 recursos. Después de esto, se delimitó a los idiomas "Inglés" y "Español", obteniendo un total de 1322 resultados. Finalmente se procedió a seleccionar aquellos registros en formato artículo (“Article”), lo que derivó en un total de 735 artículos y se delimitó a aquellos en acceso abierto, resultando en 358.

Para la selección de la muestra de estudio para esta revisión sistemática se hizo uso de los siguientes criterios de inclusión: 1) estudios sobre habilidades sociales en el alumnado universitario, excluyendo otras etapas educativas y cualquier población que no fuese estudiantil (profesores, trabajadores, etc.); 2) estudios cuantitativos descriptivos, de corte transversal o longitudinal (excluyendo revisiones bibliométricas, sistemáticas y metaanálisis), 3) estudios mixtos con datos cuantitativos estadísticos suficientes para poder llevar a cabo un análisis detallado.

De la aplicación de estos criterios de selección se obtuvo una muestra definitiva de 13 artículos.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA para la inclusión de los registros objeto de estudio



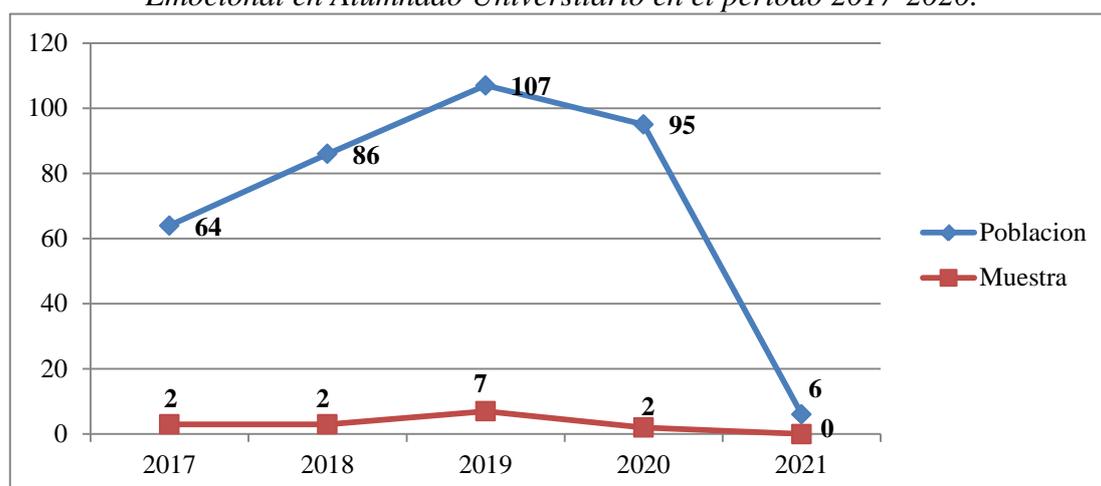
*Fuente: elaboración propia.*

## Resultados

En el quinquenio 2017-2021, tal y como refleja el gráfico 1, existe un incremento paulatino de la producción científica en materia de habilidades sociales en estudiantes universitarios. Esta tendencia va en aumento hasta el año 2019 (n=107), año que cuenta con el mayor número de publicaciones. A partir de 2019, la producción científica experimenta una dramática caída, publicándose un total de 95 artículos en 2020 y 6 artículos en enero y febrero de 2021.

Tras la aplicación de los criterios de selección, como se puede observar en el gráfico 1, la muestra seleccionada cuenta con una tendencia estable, en cuanto a la publicación se refiere. Al igual que sucede con la población, el año con mayor producción científica es 2019 (n=7), experimentando una gran caída en la publicación de artículos de esta materia en 2020 (n=2), y no existiendo en 2020 (n=0) investigación alguna en esta materia. Por lo que, aunque existe una tendencia estable en la producción científica sobre este tema de estudio, se ha experimentado un descenso, en la misma, en el último bienio.

**Gráfico 1.** Población y muestra de la producción científica sobre Inteligencia Emocional en Alumnado Universitario en el periodo 2017-2020.



Fuente: elaboración propia.

Tal y como se puede comprobar, la diferencia de cifras entre la población y la muestra seleccionada, tras la aplicación de los criterios de selección, se debe a que la gran mayoría de estudios publicados en Web of Science, en materia de habilidades sociales, tienen diseños cualitativos.

La muestra seleccionada, como se puede observar en la tabla 1, cuenta con una predominancia de producción en territorio hispanoparlante, con un 61.54% (n=8) del total de estudios. De esta, el 46.15% (n=6) de los artículos se han llevado a cabo en España, mientras que el 15.38% (n=2) se han realizado en Perú.

En cuanto al "Tipo de Estudio", el 76.92% (n=10) son estudios cuantitativos, mientras que el 23.08% (n=3) son de naturaleza mixta. De estos, el 92.31% (n=12) son de corte transversal, mientras que en el 7.69% (n= 1) la recogida de datos se ha desarrollado de forma longitudinal.

**Tabla 1.** Artículos que forman la muestra del estudio ordenados alfabéticamente por autores.

Autores y año	País	Muestra	Tipo de Estudio	Instrumentos (*)	Variables (**)
Al-Adwan & Khdur (2020)	Jordania	478	Cuantitativo/Transversal	Escala Lyupa (2011)	HHSS y uso de MOOC's
Alenia-Contreras et al. (2019)	Perú	668	Cuantitativo/Transversal	EHSA	HHSS
Chiva-Bartoll (2018)	España	149	Mixto/Transversal	Escala Moraleda et al. (2004)	HHSS-L-SS
Corty-Vásquez et al. (2020)	Perú	139	Cuantitativo/Transversal	IRI	HHSS
De la Iglesia-Villasol (2017)	España	39	Mixto/Transversal	Escala Sánchez et al (2013)	HHSS-EA
Fearon et al. (2017)	Reino Unido	308	Cuantitativo/Transversal	Escala Londsburry et al. (2005); Escala Kahle et al. (1986); Escala Zhang et al. (2010)	EC-VP-RC-CS-PSE
Gibble et al. (2019)	Australia	376	Cuantitativo/Longitudinal	EQ-i	HHSS-IE
González-Morga et al. (2018)	España	1137	Mixto/Transversal	CETCTGRA	CT- HHSS

Horishna et al. (2019)	Ucrania	158	Cuantitativo/Transversal	SLOI	HHSS-L
Martínez-Clares & González-Lorente (2019)	España	931	Cuantitativo/Transversal	COIL	HHSS-CPA-CPE
Martínez-Clares et al. (2019)	España	830	Cuantitativo/Transversal	COIL	HHSS-CPA-CPE
Solaguren-Boscoa & Moreno-Delgado (2019)	España	239	Cuantitativo/Transversal	Ad-Hoc	HHSS
Wantzer et al. (2019)	Estados Unidos	2229	Cuantitativo/Transversal	STITIS-SCSY-SGS-SCS	HHSS-CA-PA-PEA-EA

(\*):CETCTGRA: Cuestionario de Evaluación de Competencias Transversales de Grado; COIL: Cuestionario de Orientación e Inserción Laboral; EHSA: Escala de Habilidades Sociales; IRI: Índice de Reactividad Interpersonal; SCS: Self-control Scale; SCSY: Sociopolitical Control Scale for Youth; SGS: Short Grit Scale; SLOI: Student Leadership Outcomes Inventory; STITIS: Self Theory version of the Implicit Theories of Intelligence Scale

(\*\*)HHSS: Habilidades Sociales; L: Liderazgo; CT: Competencias Transversales; EC: Elección de la Carrera; VP: Valores Personales; RC: Recursos de Acceso a la Carrera; CS: Capital Social Estudiantil; PSE: Habilidades Personales, Sociales y de Emprendimiento; CPA: Competencias Participativas; CPE: Competencias Personales; SS: Sensibilidad Social; CA: Comportamiento Académico; PA: Pensamiento Académico; PEA: Perseverancia Académica; EA: Estrategias de Aprendizaje.

## Discusión

Este estudio tiene por objetivo conocer el estado de la cuestión sobre las habilidades sociales en estudiantes universitarios. Existe una necesidad de cambio en el modelo de enseñanza-aprendizaje, que debe de someterse a cambios con el fin de conseguir un mejor escenario de interacción social. Para tal fin se ha de incorporar, en el plan de estudios, una formación en habilidades sociales para un mayor desarrollo de la competencia social. Para ello se debe de potenciar la reflexión y la deliberación en la toma de decisiones tanto a nivel individual como grupal (Chiva-Bartoll et al., 2017; Gribble et al., 2019).

Es indispensable que profesorado, alumnado y demás actores educativos cuenten con habilidades sociales multidimensionales como la empatía, que está dividida en una parte cognitiva (entender cómo se siente la otra persona) y otra afectiva (tener la capacidad de actuar en consecuencia), permitiendo desarrollar mejor otras habilidades (Carty-Vásquez et al., 2020; Tapia-Gutiérrez & Cubo-Delgado, 2017).

Relacionado con lo anterior, las habilidades de conversación y de colaboración son uno de los instrumentos que permiten la acción docente y fortalecen el desempeño profesional al permitir desarrollar la capacidad de dar ideas propias, así como dar y solicitar apoyo de otros. Por otro lado, otras habilidades como la autoafirmación o la asertividad permiten expresar los puntos de vista del estudiante a la vez que la escucha de las opiniones ajenas desde el respeto (Gribble et al., 2019; Tapia-Gutiérrez & Cubo-Delgado, 2017).

En lo referente al desarrollo de competencias profesionales para el proceso de inserción sociolaboral, la toma de decisiones, el trabajo en equipo y cooperativo y las habilidades de comunicación son las competencias en las que se pone más énfasis durante la formación, esto es debido a que el liderazgo y el compromiso con la organización se desarrollan mejor en aquellos estudiantes que compatibilizan estudios con trabajo (González-Lorente & Rebollo-Quintela, 2018; Horishna et al., 2019).

La capacidad para afrontar desafíos está relacionada con las habilidades de liderazgo, como son la autoconfianza, la organización y planificación, el desarrollo cognitivo, conciencia de diversidad o la resolución de problemas, y con la empatía, que permite una adecuada relación con el entorno y afrontar las exigencias de la vida, tanto personales como profesionales, con éxito. Por ello, las habilidades de liderazgo tienen gran relación con la empatía (Horishna et al., 2019; Tapia-Gutiérrez & Cubo-Delgado, 2017).

Los factores como las habilidades sociales y las estrategias de aprendizaje pueden ser determinantes en el rendimiento académico. Esto obvia la necesidad de ayudar a los futuros docentes a desarrollar sus habilidades sociales, ya que son una de las competencias, junto con la resolución de conflictos, la planificación o la comunicación verbal y no verbal, imprescindibles para desarrollar una alta autopercepción en dicho trabajo (Carbonero et al., 2017; Wanzer et al., 2019).

Las competencias individuales y sociales influyen en la inserción en el mercado laboral, pues su adecuado desarrollo facilitará la adaptación de los universitarios a la demanda de un mercado muy cambiante. Por ello, es imprescindible integrar el desarrollo de competencias de acción profesional, durante la formación, que permita un entendimiento entre la educación superior y el mercado laboral (Martínez-Clares et al., 2018; Martínez-Clares & González-Lorente, 2019).

Resulta una prioridad para los estudiantes que se potencie la orientación laboral, como herramienta de desarrollo de las competencias profesionales, personales y sociales en el ámbito universitario, ya que el porcentaje de graduados que no se siente preparado para el ejercicio profesional es muy alto (González-Lorente & Rebollo-Quintela, 2018; González-Morga et al., 2018).

Es recomendable aumentar la oferta de actividades académicas y extraescolares, basadas en la adquisición y desarrollo de las habilidades sociales en el ámbito universitario, ya que las instituciones universitarias deberían de tener la obligación de proporcionar las competencias necesarias que permitan al estudiante la toma de decisiones a nivel profesional (González Morga et al., 2018; Martínez-Clares & González-Lorente, 2019).

Las habilidades sociales se encuentran relacionadas con otras variables psicológicas, determinantes del logro académico, tales como la autorrealización, el autorrespeto, la autoestima y el sentido de logro de los graduados, por ello, resulta imprescindible potenciar una metodología activa de aprendizaje en el ámbito universitario orientada al desarrollo simultáneo de todas ellas (Fearon et al., 2016; González-Morga et al., 2018).

Los docente universitarios españoles se ven forzados a dedicar más tiempo a la investigación que a la propia docencia, lo que provoca que mantengan un modelo centrado en la enseñanza que está asociado a una baja autopercepción de sus competencias como educadores. Por esta razón, es necesaria la orientación de la práctica

docente, convirtiéndose en responsables tanto docentes como investigadores, lo que implica el desarrollo de un modelo de enseñanza aprendizaje basado en el desarrollo de competencias socioemocionales (Carbonero et al., 2017; Chiva-Bartoll et al., 2017).

Este hecho provoca que en el sistema educativo universitario siga predominando la enseñanza unidireccional y memorística, centrada en la teoría y muy alejada de la práctica. En este contexto, la formación se ve influida en gran medida por las competencias sociales y comunicativas del alumno, provocando que los estudiantes con mejores habilidades de aprendizaje desarrollen métodos de aprendizaje más eficaces (Al-Adwan & Khmour, 2020; González-Morga et al., 2018; Gribble et al., 2019).

Relacionado con lo anterior, las habilidades sociales se convierten en un aprendizaje indispensable y, para desarrollarse adecuadamente, deben de practicarse y evaluarse. Durante el proceso formativo, es importante el trabajo de estas habilidades, debido a que son las que van a permitir el desarrollo de competencias necesarias para el desempeño del empleo, conduciendo al logro del trabajo (Alania-Contreras et al., 2019; De la Iglesia Villasol, 2017; Gribble et al., 2019).

El alumnado falto de motivación sólo se preocupa por aprobar y siente desinterés por los temas de crecimiento personal, académico o profesional, por esta razón se debe trabajar con un modelo de enseñanza centrado en el estudiante para conseguir una elevada autopercepción de las competencias relacionadas con las habilidades docentes por parte del profesor (Carbonero et al., 2017; Solaguren-Beascoa Fernández & Moreno Delgado, 2018).

El estudiantado considera fortalezas, en el ámbito educativo, la formación en competencias transversales a través de actividades extracurriculares, valorando negativamente aspectos como la distancia de la formación con el mundo laboral, la estructura y organización del plan de estudios o el elevado número de alumnos por clase (González Morga et al., 2018).

A nivel profesional, la toma de decisiones y el comportamiento puede estar determinada por el capital social y la familia, dado que se regulan a través de habilidades como la autoafirmación y la asertividad (Fearon et al., 2016; Gribble et al., 2019; Tapia-Gutiérrez & Cubo-Delgado, 2017).

Teniendo en cuenta esto, es imprescindible que la universidad sea un conector del mundo educativo, y académico, con el profesional, por lo que es necesario inculcar valores profesionales durante la formación, con el objetivo principal de incorporar al alumnado al sector laboral para el que se ha formado durante su etapa universitaria (De la Iglesia-Villasol, 2017).

## **Conclusiones**

De este estudio de revisión, se puede concluir que existe una tendencia estable y un interés permanente en el estudio de las habilidades sociales, como variable psicológica fundamental en el perfil psicosocial y académico del alumnado. En este sentido, existe una gran abundancia de producción científica de carácter cualitativo, de ahí la muestra cuantitativa tan reducida del estudio.

Las habilidades sociales y la competencia social, culmen del desarrollo de las mismas, se encuentran ya contempladas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, como destrezas a adquirir y a desarrollar, así como aspectos fundamentales a evaluar por el profesorado. No obstante, se concluye que existe una necesidad de un cambio real en el sistema de evaluación del alumnado, centrándose en una evaluación por objetivos-competencias por encima de una evaluación por consecución de objetivos-contenidos.

Asimismo, se concluye que la necesidad de la evaluación por competencias viene dada por la relación simbiótica que las habilidades sociales tienen con otras variables psicosociales como las estrategias de aprendizaje del alumnado, el rendimiento académico y la motivación. De igual manera, cobran un carácter axial en el proceso de orientación educativa, vocacional, profesional y laboral.

Por otro lado, las habilidades sociales son una variable psicosocial fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y posterior incorporación al mercado laboral. Siendo una variable alta y positivamente valorada por reclutadores, seleccionadores, empresarios e instituciones, por lo que su desarrollo facilita la incorporación al mercado laboral y a un puesto de trabajo.

## **Referencias bibliográficas**

- Al Majali, S. (2020). Positive Anxiety and its Role in Motivation and Achievements among University Students. *International Journal of Instruction*, 13(4), 975–986. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13459a>
- Al-Adwan, A. S., & Khdour, N. (2020). Exploring Student Readiness to MOOCs in Jordan: A Structural Equation Modelling Approach. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 223–242. <https://doi.org/10.28945/4542>
- Alania-Contreras, R. D., Márquez-Álvarez, G. L., Gutiérrez-Gala, Z. K., De La Cruz, M. R., & Ortega-Révolo, D. I. D. (2019). Escala de habilidades sociales avanzadas para estudiantes de Ciencias de la Comunicación. *Revista Conrado*, 15(69), 96–103. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Barkas, L. A., Scott, J. M., Hadley, K., & Dixon-Todd, Y. (2021). Marketing students' meta-skills and employability: between the lines of social capital in the context

- of the teaching excellence framework. *Education + Training, ahead-of-print*(ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/et-04-2020-0102>
- Bisquerra-Alzina, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10*(0). <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bloksgaard, L., & Prieur, A. (2021). Policing by social skills: the importance of empathy and appropriate emotional expressions in the recruitment, selection and education of Danish police officers. *Policing and Society, 1–16*. <https://doi.org/10.1080/10439463.2021.1881518>
- Cajas-Bravo, V., Paredes-Perez, M. A., Pasquel-Loarte, L., & Pasquel-Cajas, A. F. (2020). Habilidades sociales en Engagement y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Comuni@Cción: Revista de Investigación En Comunicación Y Desarrollo, 11*(1), 77–88. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.405>
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., Flores, V., & Freitas Resende, A. (2017). Estudio comparado de los estilos de enseñanza del profesorado universitario de ciencias sociales de España y Brasil. *Revista Complutense de Educación, 28*(2). [https://doi.org/10.5209/rev\\_rced.2017.v28.n2.50711](https://doi.org/10.5209/rev_rced.2017.v28.n2.50711)
- Carty-Vásquez, A. M., Josco-Mendoza, J., & Ocaña-Fernández, Y. (2020). LA EMPATÍA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA. *Práxis Educativa, 16*(40), 358. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6903>
- Chiva-Bartoll, Ò., Capella Peris, C., & Pallarès Piquer, M. (2017). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa, 36*(1), 277. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>
- Datu, J. A. D., Ping Wong, G. S., & Rubie-Davies, C. (2021). Can kindness promote media literacy skills, self-esteem, and social self-efficacy among selected female secondary school students? An intervention study. *Computers & Education, 161*, 104062. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104062>
- De Almeida-Santos, Z., & Benevides-Soares, A. (2018). Social skills, coping, resilience and problem-solving in psychology university students. *Liberabit: Revista Peruana De Psicología, 24*(2), 265-276. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.07>

- De la Iglesia-Villasol, M. C. (2017). Storytelling para economistas, como estrategia para adquirir competencias sociales en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 23–54. <https://doi.org/10.35362/rie740508>
- Ferreira, K. E., & Adleman, N. E. (2018). Memory, emotion regulation, and social inference skills in college students. *Current Psychology*, 39(4), 1269–1276. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9833-7>
- Fearon, C., Nachmias, S., McLaughlin, H., & Jackson, S. (2016). Personal values, social capital, and higher education student career decidedness: a new “protean”-informed model. *Studies in Higher Education*, 43(2), 269–291. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1162781>
- González Lorente, C., & Rebollo Quintela, N. (2018). Competencias para la Empleabilidad de los Futuros Maestros de Educación Primaria: Una Mirada a su Proceso de Inserción Socio-laboral. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 12(2). <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.730>
- González Morga, N., Pérez Cusó, J., & Martínez Juárez, M. (2018). Desarrollo de Competencias Transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, Debilidades y Propuestas de Mejora. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 12(2). <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.727>
- Gribble, N., Ladyshevsky, R. K., & Parsons, R. (2019). The impact of clinical placements on the emotional intelligence of occupational therapy, physiotherapy, speech pathology, and business students: a longitudinal study. *BMC Medical Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1520-3>
- Gutiérrez Carmona, M., & Expósito López, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes // Self-concept, interpersonal difficulties, social skills & assertiveness in teenagers. *REOP - Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, 26(2), 42. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15215>
- Horishna, N., Slozanska, H., Soroka, O., & Romanovska, L. (2019). EXPLORING THE LEADERSHIP SKILLS OF PRE-SERVICE SOCIAL WORK STUDENTS: IMPLICATIONS FOR SOCIAL WORK EDUCATION. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(5), 598–615. <https://doi.org/10.33225/pec/19.77.598>
- Javier Napa, A. J., Santa María Relaiza, H. R., Norabuena Figueroa, R. P., & Jara Jara, N. (2019). Acción tutorial para el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Propósitos Y Representaciones*, 7(1), 185.

<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.261>

- Kiema-Junes, H. K., Hintsanen, M., Soini, H., & Pyhältö, K. (2020). The role of social skills in burnout and engagement among university students. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 18(50), 77. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2728>
- Kim, S.-H., & Shin, S. (2021). Social–Emotional Competence and Academic Achievement of Nursing Students: A Canonical Correlation Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1752. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041752>
- Major, S. O., Seabra-Santos, M. J., Martin, R. P., & Ventura, M. F. (2021). Preschoolers’ social skills and behavior problems: A cross-cultural exploratory study of Angolan and Portuguese teachers’ perceptions. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01375-6>
- Martínez-Clares, P., González-Lorente, C., & Rebollo-Quintela, N. (2018). Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 57–73. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343891>
- Martínez-Clares, P., & González-Lorente, C. (2019). Personal and Interpersonal Competencies of University Students Entering the Workforce: Validation of a Scale. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación Y Evaluación Educativa*, 25(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13164>
- Murano, D., Lipnevich, A. A., Walton, K. E., Burrus, J., Way, J. D., & Anguiano-Carrasco, C. (2020). Measuring social and emotional skills in elementary students: Development of self-report Likert, situational judgment test, and forced choice items. *Personality and Individual Differences*, 110012. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110012>
- Ordóñez, M. A. (2016). Competencias para la búsqueda de empleo: un estudio de la trayectoria vital y profesional de mujeres desempleadas mayores de 45 años. *Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinarias: VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género*, 511-525.
- Park, J., Bouck, E. C., & Duenas, A. (2018). Using Video Modeling to Teach Social Skills for Employment to Youth With Intellectual Disability. *Career*

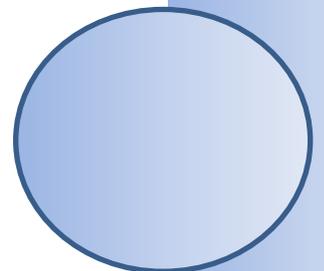
*Development and Transition for Exceptional Individuals*, 216514341881067.  
<https://doi.org/10.1177/2165143418810671>

- Salavera, C., Usán, P., & Teruel, P. (2019). Contextual problems, emotional intelligence and social skills in Secondary Education students. Gender differences. *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique*, 177(3), 223-230. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2018.07.008>
- Solaguren-Beascoa Fernández, M., & Moreno Delgado, L. (2018). Las tutorías académicas en carreras de ingeniería: una visión actual. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 251–267. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.320931>
- Tacca Huamán, D. R., Cuarez Cordero, R., & Quispe Huaycho, R. (2020). Habilidades sociales, autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos de educación secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 293. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5186>
- Tapia-Gutiérrez, C. P., & Cubo-Delgado, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 9(19), 133–148. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m9-19.hsrp>
- Trigueros, R., Mercader, I., González-Bernal, J. J., Aguilar-Parra, J. M., González-Santos, J., Navarro-Gómez, N., & Soto-Cámara, R. (2020). The Influence of the Trainer's Social Behaviors on the Resilience, Anxiety, Stress, Depression and Eating Habits of Athletes. *Nutrients*, 12(8), 2405. <https://doi.org/10.3390/nu12082405>
- Wanzer, D., Postlewaite, E., & Zargarpour, N. (2019). Relationships Among Noncognitive Factors and Academic Performance: Testing the University of Chicago Consortium on School Research Model. *AERA Open*, 5(4), 233285841989727. <https://doi.org/10.1177/2332858419897275>

# ESTUDIO 3



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**





## **Inteligencia emocional en el perfil formativo y psicosocial de los estudiantes universitarios: una revisión sistemática**

### **Emotional intelligence in formative and psychosocial profile of university students: a systematic review**

#### **Resumen**

**Introducción:** Dentro de la conducta humana, la inteligencia emocional tiene un papel fundamental sobre las decisiones que toma. Con esta revisión sistemática se pretende realizar un análisis del estado de la cuestión sobre la inteligencia emocional en estudiantes universitarios. **Método:** Para ello se ha llevado a cabo una búsqueda en la base de datos Web of Science de los descriptores “emotional intelligence” y “university students”, haciendo uso del campo “Tema” y estableciendo el periodo temporal en los últimos cinco años. Se seleccionaron un total de 24 artículos. **Resultados:** La producción científica en este campo tiene una tendencia ascendente, por lo que existe un claro interés en la comunidad científica por su estudio. En este sentido, el país que más viene estudiando esta variable en población universitaria es España. Por otro lado, la mayoría de los estudios sobre esta materia tienen diseños descriptivos y de corte transversal. **Discusión:** Respecto al estado de la cuestión, la inteligencia emocional es una variable psicológica fundamental en las elecciones del alumnado y está relacionada con el rendimiento académico, el bienestar psicológico, la motivación, el estrés, la ansiedad y la resiliencia del alumnado, relacionándose altos niveles de inteligencia emocional con un mejor rendimiento académico, más bienestar, una alta motivación y alta resiliencia, reduciendo los niveles de estrés y ansiedad. Por tanto, este trabajo de revisión pone de relieve la importancia de trabajar la competencia emocional de los estudiantes como forma de mejora de su perfil formativo, psicosocial y profesional.

#### **Palabras clave:**

Estudiantes; inteligencia emocional; revisión; universidad.

#### **Abstract**

**Background:** Within human behavior, emotional intelligence has a fundamental role in the decisions made. This systematic review aims to carry out an analysis of the state of the question about emotional intelligence in university students. **Method:** With this objective, a search was carried out in the Web of Science database for the descriptors "emotional intelligence" and "university students", using the field "Topic" and establishing the time period in the last five years, the results of which they reached a total of 719. After refining and applying the categories and inclusion criteria, a total of 24 articles were selected. **Results:** Scientific production in this field has an upward trend, so there is a clear interest in the scientific community for its study. In this sense, the country that has been studying this variable the most in the university population is Spain. On the other hand, most of the studies on this subject have descriptive and cross-sectional designs. **Discussion:** Regarding the state of the question, emotional intelligence is a fundamental psychological variable in the choices of students and is related to academic performance, psychological well-being, motivation, stress, anxiety and resilience of students, relating high levels of emotional intelligence with better academic performance, more well-being, high motivation and high resilience, reducing levels of stress and anxiety. Therefore, this review work highlights the importance of working on students' emotional competence as a way to improve their educational, psychosocial and professional profile.

#### **Keywords**

Students; emotional intelligence; revision; university.

### **Résumé**

**Introduction :** Dans le comportement humain, l'intelligence émotionnelle joue un rôle fondamental dans les décisions qu'elle prend. Avec cette revue systématique, nous avons l'intention de réaliser une analyse de l'état de l'art sur l'intelligence émotionnelle chez les étudiants universitaires. **Méthode :** Pour ce faire, une recherche a été effectuée dans la base de données Web of Science pour les descripteurs "intelligence émotionnelle" et "étudiants universitaires", en utilisant le champ "Sujet" et en établissant la période au cours des cinq dernières années. Au total, 24 articles ont été sélectionnés. **Résultats :** La production scientifique dans ce domaine a une tendance à la hausse, il y a donc un intérêt manifeste de la communauté scientifique pour son étude. En ce sens, le pays qui a le plus étudié cette variable dans la population universitaire est l'Espagne. D'autre part, la plupart des études sur ce sujet ont des conceptions descriptives et transversales. **Discussion :** En ce qui concerne l'état de la question, l'intelligence émotionnelle est une variable psychologique fondamentale dans les choix des étudiants et est liée à la performance scolaire, au bien-être psychologique, à la motivation, au stress, à l'anxiété et à la résilience des étudiants, reliant des niveaux élevés d'intelligence émotionnelle à de meilleurs résultats scolaires. performance, plus de bien-être, une motivation et une résilience élevées, réduisant les niveaux de stress et d'anxiété. Par conséquent, ce travail de synthèse souligne l'importance de travailler sur la compétence émotionnelle des élèves comme moyen d'améliorer leur profil scolaire, psychosocial et professionnel.

### **Mots clés**

Étudiants; intelligence émotionnelle; révision; l'université.

### **Introducción**

Uno de los factores fundamentales, que vertebrata las decisiones de las personas, son las emociones. Siempre que existe una decisión en la vida de un individuo existe una emoción ligada a la misma.

Respecto al alumnado universitario, la capacidad de identificar, controlar y manejar las emociones propias y las de los demás, es decir, la inteligencia emocional, es fundamental en el proceso de selección de la titulación que desean cursar, durante la misma y en su conclusión, así como a la hora de enfrentar el mundo laboral al que la titulación le da acceso (Bisquerra-Alzina et al., 2015).

Cuando se habla de Inteligencia Emocional se ha de tener en cuenta, por un lado, el concepto de inteligencia, entendida como la capacidad cognitiva humana para aprender y actuar conforme a los conocimientos adquiridos (Steinmayr et al., 2014); y, por otro lado, el concepto de emoción, entendida como la respuesta psicofisiológica que el ser humano da como consecuencia de la exposición a un estímulo determinado (Morales-Rodríguez et al., 2020).

Para ello, Goleman (1995) establece cinco emociones básicas: alegría, tristeza, asco, ira, miedo y sorpresa; existiendo otras más complejas como resultado de la combinación y/o evolución de las emociones básicas.

En este sentido, la inteligencia emocional se conceptualiza como la capacidad para entender las emociones, en uno mismo y en el resto de personas de la sociedad. Por tanto, la inteligencia emocional de una persona va a ser el resultado del uso de las

emociones en beneficio propio, empleándolas en mayor o menor medida, es decir, autorregulándolas (Bisquerra-Alzina et al., 2015; Oliveros, 2018).

El proceso de autorregulación es fundamental en la toma de decisiones. En este sentido, cuando una persona elige una opción impulsada por una emoción negativa tiene una mayor probabilidad de arrepentirse que aquel que la decide con una emoción positiva asociada a ella (Giacollini & Sabatello, 2019).

En este sentido, al alumnado se le presentan innumerables situaciones en las que sus elecciones van a repercutir de forma significativa en su futuro académico, profesional y laboral, en tanto en cuanto, una opción que tome en el presente va a tener consecuencias para el estudiante en su futuro. Una decisión tomada de forma precipitada, causada por un bajo control emocional, tendrá efectos negativos en el proceso vital del alumno (Phang et al., 2018).

En el perfil del alumnado no sólo actúa como variable psicosocial la inteligencia emocional, sino que se encuentra relacionada con otras como las competencias profesionales genéricas y específicas, la motivación, las habilidades sociales, la resiliencia, el estrés y el burnout (Agarwal et al., 2020; Antinienė & Lekavičienė, 2019; Jan et al., 2020; Malinauskas & Malinauskiene, 2020; Morales-Rodríguez et al., 2020; San Román-Mata et al., 2020; Trigueros et al., 2020).

Como parte del itinerario formativo, cada estudiante debe adquirir los conocimientos genéricos de la titulación que cursa y los conocimientos específicos de las profesiones a las que puede acceder desde la misma. En este sentido, el rendimiento académico del alumnado va a actuar como indicador de la adecuación de su perfil personal previo, al inicio de sus estudios universitarios, al perfil académico-profesional de la titulación (Alenezi et al., 2020; Phang et al., 2018).

El alumnado emocionalmente más inteligente va a contar con un mejor rendimiento académico que aquel que cuenta con un nivel inferior, por lo que la inteligencia emocional va a funcionar como predictor y regulador del rendimiento académico (Goh & Kim, 2020).

En lo que respecta al perfil competencial y psicosocial, por un lado, la inteligencia emocional es una competencia en sí misma, por otro lado, complementa la competencias profesionales básicas y avanzadas que el alumnado debe adquirir y desarrollar para la práctica profesional futura (Bisquerra-Alzina et al., 2015).

La inteligencia emocional influye sobre la motivación, las habilidades sociales, la resiliencia y el estrés del alumnado de forma positiva, actuando como facilitador motivacional (Castro-Sánchez et al., 2019), como promotor de la actitud prosocial (Llorent et al., 2020), aumentando la resiliencia (Agarwal et al., 2020), y reduciendo los niveles de estrés del alumnado, en su día a día personal, académico y social.

Por tanto, dada la importancia y la relevancia que la inteligencia emocional tiene tanto en la toma de decisiones como en el resto de variables psicosociales del alumnado universitario, se propone este trabajo de revisión sistemática de la literatura científica que relaciona la inteligencia emocional del alumnado con el resto de variables y con el perfil formativo y social del mismo, aportando el actual estado de la cuestión en esta materia a nivel internacional.

## **Metodología**

ara un mayor rigor científico y la reducción al máximo del riesgo de sesgo, sea optado por seguir las especificaciones de la Declaración PRISMA para revisiones sistemáticas (Urrutia & Bonfill, 2010; Hutton et al., 2015).

### ***Procedimiento***

Para esta revisión sistemática se hizo uso de la base de datos científica Web of Science (WoS), realizándose la búsqueda durante el mes de diciembre de 2020. Se ha seleccionado la mencionada base de datos por el prestigio y el reconocimiento que ostenta en el ámbito científico y académico, así como por la repercusión y alcance que tiene a nivel internacional.

La búsqueda se restringió a los idiomas inglés y español. Para la búsqueda se emplearon los descriptores “emotional intelligence” y “university students”, combinándolos con el operador booleano “AND”, descartando los operadores “OR” y “NOT”, haciendo uso del campo “Tema” y limitando el periodo temporal a los últimos cinco años (2016-2020).

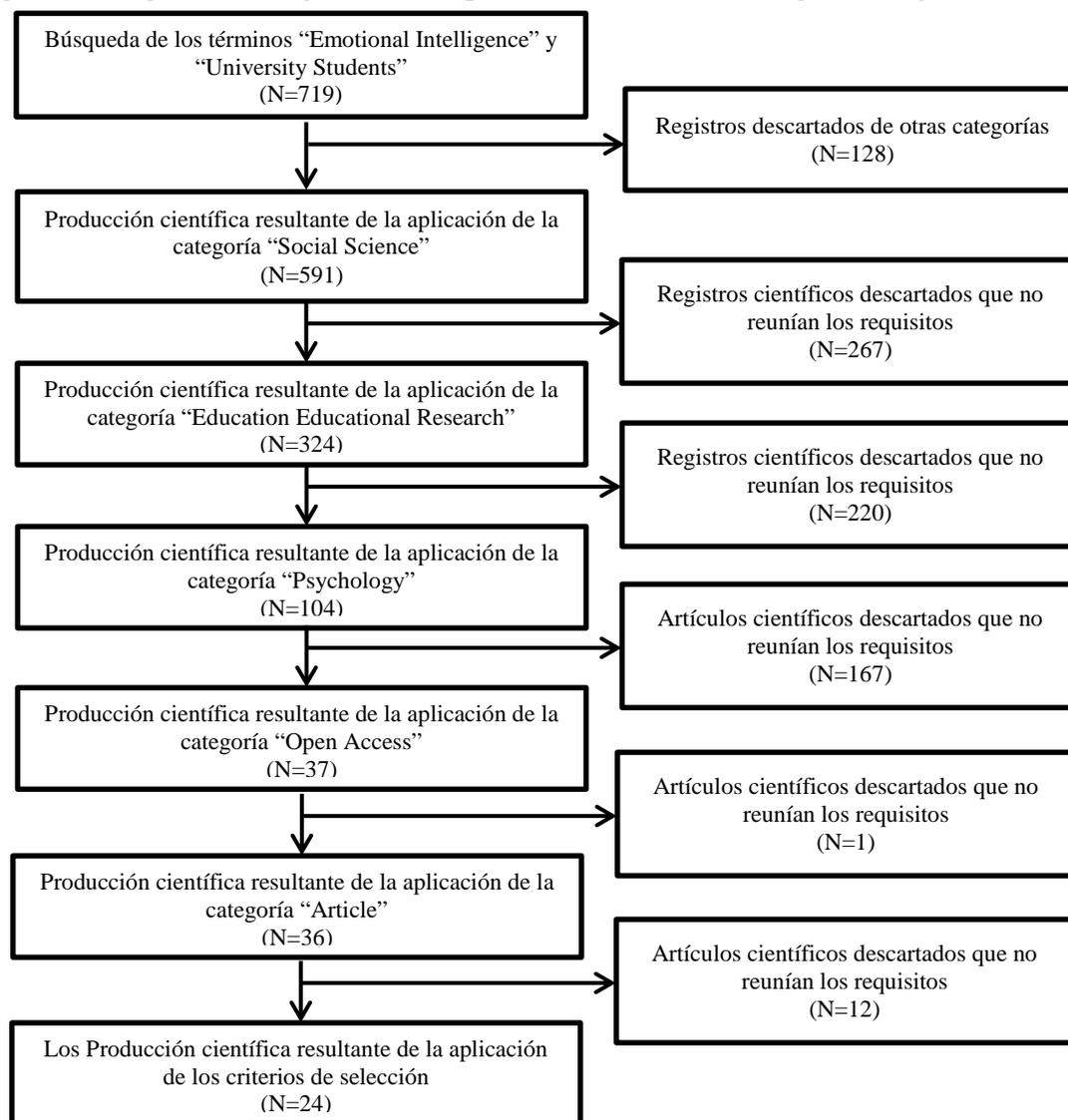
### ***Muestra***

De la búsqueda se obtuvieron un total de 719 registros. Posteriormente, se procedió a refinar la búsqueda seleccionando la categoría “Social Sciences”, con lo que se obtuvo un total de 591 documentos. Tras esto se acotó, aún más, seleccionando la categoría “Education Educational Research”, resultando en un total de 324 recursos. Después de esto, se delimitó al campo de la psicología haciendo uso de la categoría “Psychology”. Finalmente se procedió a seleccionar aquellos registros en “Acceso Abierto”, del que resultaron un total de 37 registros y que estuviesen en formato artículo (“Article”), lo que resultó en un total de 36 artículos.

Para la selección de la muestra de estudio para esta revisión sistemática se hizo uso de los siguientes criterios de inclusión: 1) estudios sobre la inteligencia emocional en el alumnado universitario, excluyendo otras etapas educativas y cualquier población que no fuese estudiantil (profesores, trabajadores, etc.); 2) estudios cuantitativos descriptivos, experimentales o cuasiexperimentales, de corte transversal o longitudinal, excluyendo revisiones bibliométricas, sistemáticas y metaanálisis.

De la aplicación de estos criterios de selección se obtuvo una muestra definitiva de 24 artículos.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA para la inclusión de los registros objeto de estudio



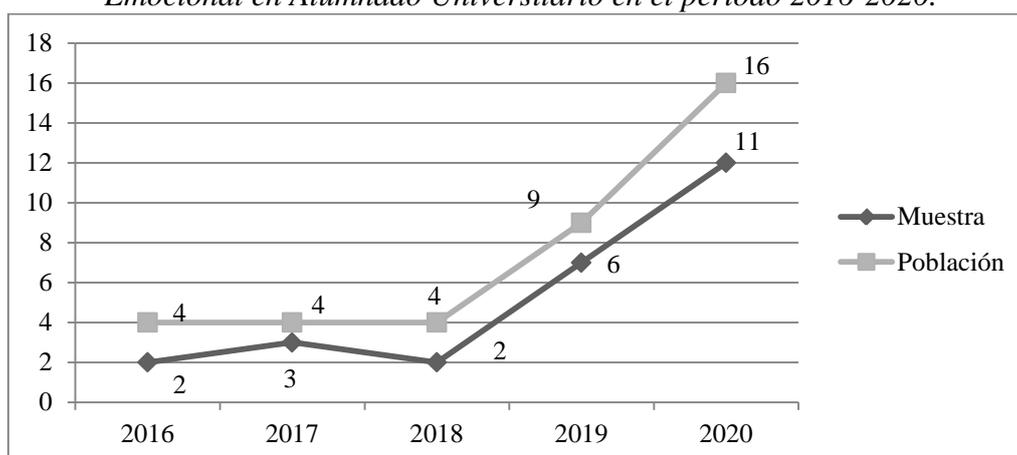
Fuente: elaboración propia.

## Resultados

En el lustro de 2016 a 2020, la producción científica en WoS, en materia de inteligencia emocional, asciende a un total de 37 artículos.

Tal y como se puede observar en el gráfico 1, existe un continuo interés por esta temática mostrando una estabilidad desde 2016 a 2018, con un total de cuatro artículos por años. En los dos últimos años, la producción científica en esta materia ha experimentado un considerable ascenso, llegando a cuadruplicar la tasa de producción científica en 2020 (n= 16).

**Gráfico 1.** Población y muestra de la producción científica sobre Inteligencia Emocional en Alumnado Universitario en el periodo 2016-2020.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la producción científica sobre la inteligencia emocional del alumnado universitario, en formato artículo y siendo estudios cuantitativos descriptivos, experimentales o cuasiexperimentales (excluyendo revisiones y metaanálisis), el total de registros es de 24.

Como se observa en el gráfico 1, la tendencia de la muestra es similar a la de la población, existiendo interés en el estudio de la inteligencia emocional en el alumnado universitario, la producción científica actual ( $n=11$ ) quintuplica a la de los años 2016 ( $n=2$ ) y 2018 ( $n=2$ ). Por tanto, la producción científica en esta materia está experimentando un elevado incremento en el último bienio.

En cuanto al país donde se han desarrollado los estudios, tal y como se observa en la tabla 1, el 20.83% ( $n=5$ ) de las investigaciones, sobre inteligencia emocional en estudiantes universitarios, se ha llevado a cabo en España, siendo Polonia, con un 12.5% ( $n=3$ ) el país con más estudios realizados en esta materias, tras España. Representando un 8.33% ( $n=2$ ) de la muestra, se encuentran Lituania e Irán. El resto de investigaciones se encuentran diseminadas por diferentes países del mundo.

En lo que respecta a la tipología del estudio, un 87.5% ( $n=21$ ) son descriptivos. Por otro lado, según el tipo de corte del estudio, el 70.83% ( $n=17$ ) son transversales y el 29.17% ( $n=7$ ) son longitudinales. En este sentido, la mayoría de los estudios son descriptivos de corte transversal, siendo estos el 70.83% ( $n=17$ ) de la muestra.

**Tabla 1.** Artículos que forman la muestra del estudio ordenados alfabéticamente por autores.

Autores y año	País	Muestra	Tipo de Estudio	Instrumentos (*)	Variables (**)
Abdollahi & Abu-Talib (2016)	Malasia	520	Descriptivo; Transversal	LSAS- RSES- BES- AES	IE-AE-A
Corti & Gelatti (2020)	Italia	45	Experimental; Longitudinal	AMOS- MAAS	IE- MI
El Othman et al. (2020)	Líbano	296	Descriptivo; Transversal	CGPA- BFPT- QEISAS- GDMSI	IE- P- DC
Ghahramani et al. (2019)	Irán	300	Descriptivo; Transversal	OHI- SSEIQ	IE-F
Gribble et al. (2019)	Australia	376	Descriptivo; Longitudinal.	EQi	IE
Gupta et al. (2017)	India	132	Descriptivo;	SEIS- PSS	IE-E

			Longitudinal.		
Hajibabae et al. (2018)	Irán	320	Descriptivo; Transversal	SEIS- JSE	IE- EM
Hou et al. (2019)	China	641	Descriptivo; Transversal	PSS- CES-D- CD- RISK- PSSS- FIQ	IE- E- D- A- R- AS
Ke & Barlas (2020)	Singapur	142	Descriptivo; Transversal	TEIQue-SF- CSI- YSQ-S3	IE-I- EC
Kuk & Guskowska (2019)	Polonia	33	Cuasiexperimental, Longitudinal	LAP-R- KKS- INTE- GHQ-28	IE- AV- CS- S
Kusnierz et al. (2020)	Polonia y Ucrania	424	Descriptivo; Transversal	AMS- BPT	IE- MT- RA
Malinauskas & Malinauskiene (2020)	Lituania	437	Descriptivo; Longitudinal.	SSRI- MSPSS- PSS	IE- E- BP
Malinauskas et al. (2018)	Lituania	1214	Descriptivo; Transversal	SSRI- HBC	IE- SC
Mamcarz et al. (2020)	Polonia	158	Descriptivo; Transversal	INTE- ATEP	IE-APM
Morales-Rodríguez et al. (2020a)	España	164	Descriptivo; Transversal	RPWB- HLSQ- TMMS-24- SAI- AF-5- TECA	IE- BP- EA- HHSS- A- AC- E- EM
Morales-Rodríguez et al. (2020b)	España	170	Descriptivo; Transversal	SATGES- MHS- RS- RSES- TMMS- 24- TECA- PSS	IE- IG- H- R- AE- E- EM
Ranasinghe et al. (2017)	Sri Lanka	471	Descriptivo; Transversal	SEIS- PSS	IE-E
San Román-Mata et al. (2020)	España	1095	Descriptivo; Transversal	CD-RISK- TMMS- 24- KPDS	IE- E- R
Snowden et al. (2017)	EEUU	589	Descriptivo; Longitudinal.	SEIS- TEIQue-SF	IE- CP
Stenhouse et al. (2016)	UK	598	Cuasiexperimental, Longitudinal	SEIS- TEIQue-SF	IE-CP
Suleman et al. (2019)	Pakistán	186	Descriptivo; Transversal	EIS- CGPA	IE-EX
Suriá-Martínez et al. (2019)	España	102	Descriptivo; Transversal	TMMS-24- AF-5	IE- AC
Trigueros et al. (2020)	España	1347	Descriptivo; Transversal	TMMS-24- CD- RISK- TAI- SSISM	IE- R- A- E
Zhang et al. (2020)	China	30000	Descriptivo; Transversal	AD-HOC	IE- A- T- M- O

(\*): AES: Assessing Emotions Scale; AF-5: Auto Form 5 Scale; AMOS: Abilities and Motivation to Study; AMS: Academic Motivation Scale; ATEP: Attitude Towards Elderly Patients Questionnaire; BES: Body-esteem Scale; BFPT: Big Five Personality Test; BPT: Big-Five Personality Traits; CD-RISK: Connor–Davidson Resilience Scale; CES-D: Center for Epidemiologic Studies Depression Scale; CGPA: Cumulative Grade Point Average; CSI: Coping Strategies Inventory; EIS: Emotional Intelligence Scale; EQi: Emotional Quotient Inventory; FIQ: Facebook Intrusion Questionnaire; GDMSI: General Decision-Making Style Inventory; GHQ-28: General Health Questionnaire; HBC: Health Behaviour Checklist; HLSQ: Honey-Alonso Learning Styles Questionnaire; INTE: Emotional Intelligence Questionnaire; JSE: Jefferson Scale of Empathy; KKS: Social Competencies Questionnaire; KPDS: Kessler Psychological Distress Scale; LAP-R: Life Attitude Profile-Revised; LSAS: Liebowitz Social Anxiety Scale; MAAS: Mindful Attention Awareness Scale; MHS: Modern Homophobia Scale; MSPSS: Multidimensional Scale of Perceived Social Support; OHI: Oxford Happiness Inventory; PSS: Perceived Stress Scale; PSSS: Perceived Social Support Scale; QEISAS: Quick Emotional Intelligence Self-Assessment scale; RPWBS: Ry 's Psychological Well-Being Scale; RS: Resilience Scale; RSES: Rosenberg Self-Esteem Scale; SAI: State-Trait Anxiety Inventory; SATGES: Student attitudes towards gender equality scale; SEIS: Schutte Emotional Intelligence Scale; SSEIQ: Siberia Schering's Emotional Intelligence Questionnaire; SSISM: Student Stress Inventory Stress Manifestations; SSRI: Schutte Self-Report Inventory; TAI: Test Anxiety Inventory; TECA: Test of Cognitive and Affective Empathy; TEIQue-SF: Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form; TMMS-24: Trait Meta Mood Scale; YSQ-S3: Young's Schema Questionnaire Short Form.

(\*\*): A: Ansiedad; AC: Autoconcepto; AE: Autoestima; APM: Actitud hacia Personas Mayores; AS: Apoyo Social; AV: Actitud hacia la Vida; BP: Bienestar psicológico; CP: Cuidados Previos; CS: Competencia Scoail; D: Depresión; DC: Decisiones; E: Estrés; EA: Estrategias de Aprendizaje; EC: Estrategias de Afrontamiento; EM: Empatía; EX: Éxito Académico; F: Felicidad; H: Homofobia; HHSS: Habilidades Sociales; I: Inadaptación; IE: Inteligencia Emocional; M: Miedo; MI: Mindfulness; MT: Motivación; O: Optimismo; P: Personalidad; R: Resiliencia; RA: Rendimiento Académico; S: Salud; SC: Comportamiento Saludable; T: Tensión

En lo que respecta a los instrumentos empleados para la medición de la inteligencia emocional en el alumnado, el 20.83% (n=5) de los estudios han empleado el TMMS-24 (Trait Meta Mood Scale), otro 20.83% (n=5) han empleado el SEIS (Schutte Emotional Intelligence Scale), el 12.50% (n=3) han hecho uso del TEIQue-SF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form) y, el resto de estudios, han empleado otros instrumentos con menor trayectoria en este campo científico.

En cuanto a las variables con las que se ha estudiado la inteligencia emocional, las principales han sido el estrés que se ha estudiado en un 33.33% (n=8) de los estudios, y la ansiedad que ha sido estudiada junto con la inteligencia emocional en un 16.67% (n=4) de los estudios.

## **Discusión**

Dada la amplitud de niveles que abarca la inteligencia emocional en la vida del alumnado universitario, los resultados de la presente revisión se discutirán en torno a cuatro grandes aspectos de la misma: la inteligencia emocional en la toma de decisiones del alumnado, la regulación emocional, la influencia de la inteligencia emocional en el bienestar psicosocial del alumnado y, por último, la inteligencia emocional y estado de salud del alumnado.

### ***La inteligencia emocional en la toma de decisiones del alumnado***

Los estudiantes universitarios se enfrentan, diariamente, a numerosas situaciones que les llevan a tomar decisiones sobre su presente y futuro académico y laboral. En este sentido, un buen nivel de inteligencia emocional va a tener un efecto positivo sobre sus decisiones, mientras que un bajo nivel de inteligencia emocional conllevaría un efecto negativo en las mismas y, por tanto, arrepentimiento por haberlas tomado (El Othman et al., 2020; Trigueros et al., 2020).

De igual manera, un bajo nivel de inteligencia emocional va a provocar una falta de estabilidad en la vida de los estudiantes, así como la dificultad de establecer objetivos a largo plazo en el alumnado, actuando la inteligencia emocional como una variable de adaptación a las contingencias diarias a las que se enfrentan los alumnos (Kusnierz et al., 2020; Trigueros et al., 2020).

### ***Regulación emocional***

Relacionado con lo anterior, un aspecto fundamental, dentro de la inteligencia emocional, es la regulación emocional. La regulación emocional influye directamente sobre los resultados académicos del alumnado, así como en la reducción de los niveles de estrés y ansiedad en el mismo. Por tanto, la autorregulación emocional va a tener un papel axial en la estructuración de la vida del estudiante (Corti & Gelatti, 2020; Kuk & Guszowska, 2019).

En este sentido, un mayor nivel de inteligencia emocional va a favorecer el afrontamiento de los problemas cotidianos, mientras que un descenso de la misma implicaría una menor capacidad para afrontar estos hechos (Ke & Barlas, 2020).

### ***La influencia de la inteligencia emocional en el bienestar psicosocial del alumnado***

En función de cómo regulen los estudiantes sus emociones, estas tendrán un efecto diferente en el bienestar del mismo.

Los estilos de vida estresantes se relacionan con problemas emocionales, estados depresivos y cuadros de ansiedad (Hou et al., 2020). En este sentido, la inteligencia emocional va a influir directamente, y de forma positiva, sobre el desempeño académico del estudiantado, actuando como agente integrador y adaptador psicosocial del alumnado al contexto educativo, mejorando sus competencias académicas y profesionales (Gribble et al., 2019; Hajibabae et al., 20018; Hamcarz et al., 2020; Malinauskas y Malinauskiene, 2020; Morales-Rodríguez et al., 2020<sup>a</sup>; Morale-Rodríguez, 2020b; Ranasinghe et al., 2017; Snowden et al., 2017; Stenhouse et al., 2020; Suleman et al., 2019; Suriá-Martínez et al., 2019).

De igual manera, la inteligencia emocional actúa como amortiguador del estrés, por lo que un alto nivel de inteligencia emocional se relaciona con un bajo nivel de estrés y de ansiedad, mientras que un bajo nivel de inteligencia emocional implicaría un aumento de los mismos (Abdollahi & Abu-Talib, 2016; Corti y Gelati, 2019; Gupta et al., 2017; Ranasinghe et al., 2017; San Román-Mata et al., 2020).

Asimismo, niveles altos de inteligencia emocional van a tener un efecto positivo en el bienestar psicosocial de los estudiantes universitarios, relacionándose positivamente con el entusiasmo y la felicidad de los mismos (El Othman et al., 2020; Gharamani et al., 2018).

### ***La inteligencia emocional y el estado de salud de los estudiantes universitarios***

Relacionada con el bienestar psicosocial, la salud y los estilos de vida se ven influenciados por la inteligencia emocional.

En este sentido, Gharamani et al. (2018) concluyen que existe una correlación positiva entre la inteligencia emocional del alumnado universitario y la salud percibida por el mismo. San Román-Mata et al. (2020) y Trigueros et al. (2020) añaden que existe una relación positiva entre la inteligencia emocional, la práctica de actividad física y la resiliencia de los estudiantes, mientras que existe una relación negativa con el estrés.

Relacionado con lo anterior, Malinauskas et al. (2018) establecen que existe una relación positiva e intensa entre la inteligencia emocional y los estilos de vida saludables, y una relación negativa entre la inteligencia emocional del alumnado y hábitos de vida poco saludables como el consumo de tabaco y bebidas alcohólicas.

Por último, cabe destacar que en momentos sanitariamente complejos como la actual situación pandémica causada por la COVID-19, el estudio de la inteligencia emocional se ha convertido en un pilar fundamental a la hora de proveer de apoyo psicológico a la población universitaria, contextualizándose estos momentos como puntos de inflexión en el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes (Zhang et al., 2020).

### **Conclusiones**

Esta revisión ha puesto de relieve que existe un alto interés, por parte de la comunidad científica, en el estudio de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios. La tendencia a nivel nacional e internacional por el estudio de esta variable psicológica va en aumento, encontrando su punto álgido en la actualidad, lo que lo configura como un tema de interés científico actual.

La inteligencia emocional es un factor fundamental en la toma de decisiones. Relacionándose niveles superiores de inteligencia emocional con una buena toma de

decisiones, y niveles más bajos con un mayor arrepentimiento posterior por las decisiones tomadas.

De igual manera, la regulación emocional va a actuar como factor determinante del desempeño académico y, por ende, del éxito o fracaso académico del alumnado.

Asimismo, la inteligencia emocional está intensamente relacionada con el bienestar psicosocial de los estudiantes universitarios. Por un lado, actúa como amortiguador del estrés percibido por el alumnado. Por otro lado, actúa como factor integrador, a nivel social.

Finalmente, la inteligencia emocional es un factor íntimamente relacionado con la salud del alumnado universitario y con los estilos de vida del mismo, relacionándose altos niveles de inteligencia emocional con estilos de vida saludables y la práctica de actividad física, mientras que los niveles bajos de esta variable se relacionan con consumo de tabaco y bebidas alcohólicas.

En este estudio, la principal limitación ha sido centrar la búsqueda de recursos científicos en una sola base de datos, Web of Science, aunque se hayan seleccionado todas las colecciones de la misma. Esta limitación abre una posible línea de investigación futura, empleando otras bases de datos como SCOPUS o ERIC, así como llevar a cabo un estudio comparativo entre los recursos contenidos en las mismas y los que se repiten.

## Referencias bibliográficas

- Abdollahi, A. and Abu Talib, M. (2015). Self-esteem, body-esteem, emotional intelligence, and social anxiety in a college sample: the moderating role of weight. *Psychology, Health & Medicine*, 21(2), pp.221–225.
- Agarwal, A., Ali, H., Sa, S. and Hussain Shah, J. (2020). Resilience and Burnout: Relation of Emotional Intelligence (EI) and Stress Management Capabilities among Health Professional Students of Northern Border University -Arar, Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Medical and Health Sciences*, 14(1).
- Antiniene, D. and Lekaviciene, R. (2019). SOME PSYCHOLOGICAL FACTORS THAT AFFECT EMOTIONAL INTELLIGENCE OF LITHUANIAN HIGH SCHOOL STUDENTS. *SOCIAL WELFARE: INTERDISCIPLINARY APPROACH*, 1(9), p.8.
- Bisquerra-Alzina, R., Pérez-GonzálezJ. and García-NavarroE. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Castro-Sánchez, M., Lara-Sánchez, A.J., Zurita-Ortega, F. and Chacón-Cuberos, R. (2019). Motivation, Anxiety, and Emotional Intelligence Are Associated with the Practice of Contact and Non-Contact Sports: An Explanatory Model. *Sustainability*, 11(16), p.4256.
- Corti, L. and Gelati, C. (2020). Mindfulness and Coaching to Improve Learning Abilities in University Students: A Pilot Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), p.1935.
- El Othman, R., El Othman, R., Hallit, R., Obeid, S. and Hallit, S. (2020). Personality traits, emotional intelligence and decision-making styles in Lebanese universities medical students. *BMC Psychology*, 8(1).
- Ghahramani, S., Jahromi, A.T., Khoshsoroor, D., Seifooripour, R. and Sepehrpoor, M.

- (2019). The relationship between emotional intelligence and happiness in medical students. *Korean Journal of Medical Education*, [online] 31(1), pp.29–38. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6589629/>.
- Giacolini, T. and Sabatello, U. (2019). Psychoanalysis and Affective Neuroscience. The Motivational/Emotional System of Aggression in Human Relations. *Frontiers in Psychology*, 9.
- Goh, E. and Kim, H.J. (2020). Emotional Intelligence as a Predictor of Academic Performance in Hospitality Higher Education. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, pp.1–7.
- Gribble, N., Ladyshevsky, R.K. and Parsons, R. (2019). The impact of clinical placements on the emotional intelligence of occupational therapy, physiotherapy, speech pathology, and business students: a longitudinal study. *BMC Medical Education*, 19(1).
- Gupta, R., Singh, N. and Kumar, R. (2017). Longitudinal predictive validity of emotional intelligence on first year medical students perceived stress. *BMC Medical Education*, 17(1).
- Hajjibabae, F., A. Farahani, M., Ameri, Z., Salehi, T. and Hosseini, F. (2018). The relationship between empathy and emotional intelligence among Iranian nursing students. *International Journal of Medical Education*, 9, pp.239–243.
- Hou, X.-L., Wang, H.-Z., Hu, T.-Q., Gentile, D.A., Gaskin, J. and Wang, J.-L. (2019). The relationship between perceived stress and problematic social networking site use among Chinese college students. *Journal of Behavioral Addictions*, 8(2), pp.306–317.
- Hutton, B., Catalá-López, F. and Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Medicina Clínica*, [online] 147(6), pp.262–266. Available at: <http://www.prisma-statement.org/documents/Hutton%20NMA%20Spanish%20Medicina%20Clinica%202016.pdf>.
- Ke, T. and Barlas, J. (2018). Thinking about feeling: Using trait emotional intelligence in understanding the associations between early maladaptive schemas and coping styles. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*.
- Kuk, A. and Guszowska, M. (2018). Changes and Predictors of the Sense of Meaning in Life in Polish University Students Participating in Psychological Workshops Communication–Forgiveness–Love. *Journal of Religion and Health*, 58(4), pp.1095–1106.
- Kuśnierz, C., Rogowska, A.M. and Pavlova, I. (2020). Examining Gender Differences, Personality Traits, Academic Performance, and Motivation in Ukrainian and Polish Students of Physical Education: A Cross-Cultural Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), p.5729.
- Llorent, V.J., Zych, I. and Varo-Millán, J.C. (2019). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1).
- Malinauskas, R., Dumciene, A., Sipaviciene, S. and Malinauskiene, V. (2018). Relationship Between Emotional Intelligence and Health Behaviours among University Students: The Predictive and Moderating Role of Gender. *BioMed Research International*, 2018, pp.1–11.
- Malinauskas, R. and Malinauskiene, V. (2020). The Relationship between Emotional

- Intelligence and Psychological Well-Being among Male University Students: The Mediating Role of Perceived Social Support and Perceived Stress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), p.1605.
- Mamcarz, I., Torres, K., Mamcarz, P., Jurek, K., Torres, A. and Szast, K. (2020). The role of emotional intelligence in attitudes towards elderly patients – Comparative study of medical students from rural and urban areas. *Annals of Agricultural and Environmental Medicine*, 27(1), pp.134–138.
- Morales Rodríguez, F.M., Rodríguez Clares, R. and García Muñoz, M.R. (2020). Influence of Resilience, Everyday Stress, Self-Efficacy, Self-Esteem, Emotional Intelligence, and Empathy on Attitudes toward Sexual and Gender Diversity Rights. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), p.6219.
- Morales-Rodríguez, F.M., Espigares-López, I., Brown, T. and Pérez-Mármol, J.M. (2020). The Relationship between Psychological Well-Being and Psychosocial Factors in University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), p.4778.
- Oliveros, V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra Emotional intelligence from the perspective of Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42(93), pp.95–109.
- Phang, A., Fan, W. and Arbona, C. (2018). Secure Attachment and Career Indecision: The Mediating Role of Emotional Intelligence. *Journal of Career Development*, p.089484531881436.
- Ranasinghe, P., Wathurapatha, W.S., Mathangasinghe, Y. and Ponnampereuma, G. (2017). Emotional intelligence, perceived stress and academic performance of Sri Lankan medical undergraduates. *BMC Medical Education*, 17(1).
- San Román-Mata, S., Puertas-Molero, P., Ubago-Jiménez, J.L. and González-Valero, G. (2020). Benefits of Physical Activity and Its Associations with Resilience, Emotional Intelligence, and Psychological Distress in University Students from Southern Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), p.4474.
- Snowden, A., Stenhouse, R., Duers, L., Marshall, S., Carver, F., Brown, N. and Young, J. (2017). The relationship between emotional intelligence, previous caring experience and successful completion of a pre-registration nursing/midwifery degree. *Journal of Advanced Nursing*, 74(2), pp.433–442.
- Steinmayr, R., Wirthwein, L. and Schöne, C. (2014). Gender and numerical intelligence: Does motivation matter? *Learning and Individual Differences*, 32, pp.140–147.
- Stenhouse, R., Snowden, A., Young, J., Carver, F., Carver, H. and Brown, N. (2016). Do emotional intelligence and previous caring experience influence student nurse performance? A comparative analysis. *Nurse Education Today*, 43, pp.1–9.
- Suleman, Q., Hussain, I., Syed, M.A., Parveen, R., Lodhi, I.S. and Mahmood, Z. (2019). Association between emotional intelligence and academic success among undergraduates: A cross-sectional study in KUST, Pakistan. *PLOS ONE*, [online] 14(7), p.e0219468. Available at:

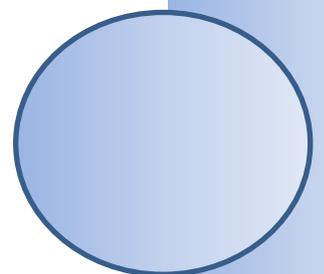
- <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0219468>.
- Suriá-Martínez, R., Ortigosa Quiles, J.M. and Riquelme Marin, A. (2019). Emotional Intelligence Profiles of University Students with Motor Disabilities: Differential Analysis of Self-Concept Dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), p.4073.
- Trigueros, R., Padilla, A.M., Aguilar-Parra, J.M., Rocamora, P., Morales-Gázquez, M.J. and López-Liria, R. (2020). The Influence of Emotional Intelligence on Resilience, Test Anxiety, Academic Stress and the Mediterranean Diet. A Study with University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), p.2071.
- Urrutia, G. and Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), pp.507–511.
- Zhang, Y., Cao, X., Wang, P., Wang, G., Lei, G., Shou, Z., Xie, S., Huang, F., Luo, N., Luo, M., Bian, Y., Zhang, J. and Xiao, Q. (2020). Emotional “inflection point” in public health emergencies with the 2019 new coronavirus pneumonia (NCP) in China. *Journal of Affective Disorders*, 276, pp.797–803.



# ESTUDIO 4



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**







**Sánchez-Bolívar, L.; Martínez-Martínez, A.; Parra-González, M. E. (2019).** Análisis de las habilidades sociales del alumnado de formación profesional para la entrevista de trabajo. *Journal of Sport and Health Research*. 11(Supl 1):127-142.

**Original**

## ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES SOCIALES DEL ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA LA ENTREVISTA DE TRABAJO

## ANALYSIS OF THE SOCIAL SKILLS OF THE VOCATIONAL TRAINING STUDENTS FOR THE WORK INTERVIEW

Sánchez-Bolívar, L.<sup>1</sup>; Martínez-Martínez, A.<sup>1</sup>; Parra-González, M. E.<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>Universidad de Granada

---

Correspondence to:  
**Lionel Sánchez-Bolívar**  
Universidad de Granada  
Promoción Miramar Bajo, 5a, 4<sup>a</sup>B  
Email: lionelsanchez@correo.ugr.es

---

*Edited by: D.A.A. Scientific Section  
Martos (Spain)*



Received: 13/03/19  
Accepted: 08/05/19



## RESUMEN

En este estudio participaron un total de 100 estudiantes, matriculados en ciclos formativos de grado medio y superior de Ceuta, 86 mujeres y 14 hombres, con edades comprendidas entre los 16 y los 55 años, con un estudio descriptivo y de corte transversal, se utilizó, para la recogida de datos, un cuestionario dividido en dos partes que los estudiantes tuvieron que contestar. La primera parte del mismo consistía en una batería de ítems sociodemográficos para definir el perfil de los estudiantes y su entorno. Para el diagnóstico y análisis de las habilidades sociales se utilizó el Test de factores sociopersonales para la inserción laboral de los jóvenes: un instrumento para la evaluación y la formación de Martínez-Rodríguez y Carmona (2010). Como resultados podemos indicar que se forman más mujeres que hombres en educación superior. Las habilidades sociales necesarias para el empleo quedan están más desarrolladas en mujeres que en hombres, siendo estas más conscientes de que habilidades sociales tienen más desarrolladas y en cuales presentan déficits, estando la cooperación y la empatía como las habilidades sociales más importantes para acceder a un empleo, pero encontrándose ambos sexos limitados en habilidades de liderazgo.

**Palabras clave:** Empleo, entrevista de trabajo, habilidades sociales, selección de personal, formación profesional.

## ABSTRACT

This study involved 100 students in total, enrolled on intermediate and advanced vocational education from Ceuta. A group of 86 women and 14 men, with between 16 and 55 years old. It was used a descriptive and cross-sectional design. For data recollection, the students had to answer a questionnaire divided in two parts. The first part consisted on a series of questions related to sociodemographic items to define the students and their environment profile. To diagnose and analyse the social skills, it was used the Socio-personal Factor Test for Work Insertion: an Instrument for Evaluation and Training designed by Martínez-Rodríguez y Carmona (2010).

As a conclusion, the results show that women study more than men in vocational education. The social skills needed for employment are more developed in women than in men, they are more aware of the social skills they have developed and their deficits, being the cooperation and empathy as the social skills more important to get an employment, but finding both genders limited in leadership skills. Both genders estimate that entrepreneurs demand skills such as cooperation and responsibility.

**Keywords:** Employment, job interview, social skills, staff selection, vocational education.



## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la formación profesional se ha convertido en un sistema educativo con personalidad y currículo propios, en los que se aporta al alumnado que los cursa las competencias profesionales, personales y sociales necesarias para adquirir el rol de trabajador cualificado en los puestos compatibles con la formación que realizan.

En el sistema educativo de formación profesional (F.P.) se encuentra la posibilidad de iniciarse desde los quince años en F.P. Básica, siempre y cuando se reúnan los requisitos establecidos por la legislación educativa, que se encuentran reflejados en el artículo 15 del Real Decreto 127/2014.

La formación profesional se estructura en dos cursos escolares completos con una totalidad de 2000 horas por ciclo formativo, puesto que se adquiere la titulación de Técnico o Técnico Superior, relacionada con las competencias de nivel II y III según la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Llerena (2015), conceptualiza la formación profesional como un proceso de integración del alumnado en el mundo laboral, en el cual se ha de instruir al alumnado no sólo en los conocimientos y en la praxis de su futura profesión, sino que se debe hacer mediante las metodologías pedagógicas más punteras y adaptadas a la sociedad para poder hacer del alumnado seres comprometidos con su labor y con la sociedad y que estén completamente satisfechos con todo ellos.

Puñales, Fundora y Colomé (2015), aportan que toda profesión tiene un componente investigador e innovador, que refleja la realidad del mercado laboral actual, cada vez más exigente y que demanda una mayor cualificación profesional, actualización continua y que se dominen las metodologías, técnicas, tecnologías, etc., más actuales. Tanto es así, que se ha reflejado en el Derecho del Trabajo, materializándose en la figura del despido por inaptitud del trabajador, que no es más que la obsolescencia de los conocimientos de un trabajador en su profesión (Charrutti, 2017).

En lo que respecta a las habilidades sociales, Roca (2008) viene a referir que se podrían definir como las actuaciones cotidianas, las pautas de comportamiento, también las formas de pensar y sentir, que hacen que podamos comunicarnos

eficazmente con los demás, mantener relaciones interpersonales positivas, tener un grato sentimiento de bienestar en las relaciones con los demás y alcanzar las metas sociales que nos proponemos.

Monjas (2006) afirma que las habilidades sociales no son innatas, sino que son una serie de conductas sociales que, en caso de encontrarse con una deficiencia en ellas o incompetencia social, han de ser reforzadas y entrenadas para el correcto desarrollo social de la persona.

Actualmente, la noción de habilidad social tiene un fuerte componente implícito en la intencionalidad del sujeto y la de la persona con la que utiliza la habilidad social. Tapia-Gutiérrez y Cubo-Delgado (2017) la definen como “conductas manifiestas verbales y no verbales, observables en las distintas situaciones de interacción que tiene una persona con otra”. (p. 136)

Para Ordóñez (2016), las habilidades sociales conforman la base para la promoción dentro del mercado laboral, siendo estas los componentes de lo que la autora define como plasticidad, que es “la capacidad para adaptarse a las cambiantes demandas en el proceso de búsqueda activa de empleo.” (p.523)

Entre los diferentes procesos de selección para el acceso al mercado laboral, uno de los más comunes es la entrevista de trabajo, que podemos definir como un instrumento técnico en forma de diálogo con la pretensión de obtener mayor información de la solicitada en la pregunta (Díaz-Bravo et al., 2013).

La entrevista se concibe como una etapa de proceso de selección, en el mercado laboral, en la que el éxito va a determinar la vida futura de la persona entrevistada y que dará una imagen detallada a la persona entrevistadora de la vida formativa y laboral de la entrevistada.

Díaz-Bravo et al. (2013), siguiendo las líneas de clasificación tradicional de la entrevista, clasifican las entrevistas en tres tipos:

- Estructuradas: aquellas que se han elaborado y preparado previamente.
- Semiestructuradas: están preparadas con anterioridad, aunque permiten que el entrevistado se extienda y dé más información al entrevistador.



- No estructuradas: son flexibles, conllevan menor preparación y permiten al entrevistado mayor libertad expresiva.

A la hora de presentarse a una entrevista, según Quattrini (2016), basándose en el enfoque interpretativo de Goffman (1971), hace referencia a las habilidades que se han de poseer a la hora de insertarse en un proceso de selección, haciendo especial énfasis en el lenguaje corporal y gestual de la persona.

En todo trabajo se exigirá, aunque sea de forma puntual, que se trabaje en equipo (con miembros del mismo departamento o de otros departamentos) con lo que es necesario tener soltura en el uso de las habilidades sociales mencionadas (empatía, asertividad, lenguaje corporal) y poseer la habilidad de la negociación y consenso.

Todos estos aspectos van a ser evaluados en un proceso de selección o reclutamiento, por lo que su entrenamiento y evolución serán determinantes para la entrevista de trabajo.

Teniendo como referencia la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995) se establece la siguiente clasificación (habilidades sociales a entrenar para una entrevista de trabajo):

- Habilidades sociales lingüísticas o sociolingüísticas. Permiten expresar de forma verbal al individuo su intencionalidad, su forma de pensar, sus necesidades, ... de una forma sencilla, concisa y clara. Dentro de este tipo de habilidades se incluyen, la presentación, las expresiones verbales, el repertorio lingüístico, la adaptación del tono y el volumen, ...
- Habilidades sociales cognitivas. Implican un proceso mental determinado, una forma de pensar determinada, que va a resultar en una respuesta física, emocional y lingüística, dentro de este grupo podemos incluir el pensamiento empático, la asertividad, la flexibilidad mental, ...
- Las habilidades expresivas o gestuales. Son aquellas herramientas de las que el individuo hace uso para completar el mensaje que pretende transmitir y que actúan de forma simultánea al lenguaje verbal. Es

comúnmente conocido como lenguaje no verbal o lenguaje corporal. Entre estas habilidades encontramos: adaptación de los gestos al mensaje, limitación gestual, el rictus facial como respuesta emocional, ...

- Habilidades sociales contextuales. Engloban aquellas capacidades que la persona manifiesta ante diferentes contextos fuera de su control. Algunas habilidades son: la adaptación situacional, la plasticidad, la resiliencia, ...

Toda habilidad social lleva asociada un fuerte componente emocional. Goleman (1998, p.20) define la competencia emocional como “la capacidad adquirida basada en la Inteligencia Emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente”. Goleman (1998) clasifica las competencias emocionales en cinco grupos: autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales. Por tanto, interrelaciona las habilidades sociales con el control emocional situacional a la hora del desempeño laboral y, por tanto, la entrevista laboral.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, se hace imprescindible evaluar el nivel de habilidades sociales en el alumnado de formación laboral, pues puede determinar el obtener o no un puesto de trabajo. La carencia de estas podría ser uno de los factores determinantes de la tasa de paro juvenil en España y, más concretamente, en Ceuta. Por todo esto se han planteado los siguientes objetivos para esta investigación:

- Describir y analizar las variables: sexo, edad, situación laboral, nivel formativo, situación laboral del padre, situación laboral de la madre, nivel formativo del padre, nivel formativo de la madre y nivel formativo de los hermanos.
- Relacionar las variables anteriormente citadas con las habilidades sociales.

## MATERIAL Y MÉTODOS

### *Diseño*

Se llevó a cabo un estudio descriptivo, exploratorio y transversal.



### **Participantes**

El muestreo se realizó con una población total de 100 alumnos de formación profesional de grado medio y superior del I.E.S. "Abyla" de Ceuta:

- C.F.G.S. Integración Social
- C.F.G.S. Educación Infantil
- C.F.G.S. Promoción de Igualdad de Género
- C.F.G.M. Atención a personas en Situación de Dependencia
- C.F.G.S. Mantenimiento Electrónico.

### **Variables e instrumentos**

Las variables que se han definido en el estudio, y que nos delimita el perfil sociodemográfico de cada individuo de la población, y que se miden con un cuestionario demográfico ad-hoc, son:

- **Género**, hombre o mujer.
- **Edad**, con cinco franjas etarias: de 16 a 25 años, de 26 a 35 años, de 36 a 45 años, de 46 a 55y de 56 en adelante.
- **Nacionalidad**, a elegir entre tres opciones: española, otro país de la UE, país fuera de la UE.
- **Situación laboral**, con dos opciones: trabajando o desempleado.
- **Formación o estudios realizados**, con seis opciones: a) no poseo título en ESO (o equivalente), b) título en ESO (o equivalente), c) ciclo formativo de grado medio (o equivalente), d) ciclo formativo de grado superior (o equivalente), e) título de Bachillerato y f) titulación universitaria.
- **Titulación del padre**, con las mismas opciones que la anterior.
- **Titulación de la madre**, con las mismas opciones que las dos anteriores.
- **Situación laboral del padre**, con dos opciones: trabajando o desempleado.
- **Situación laboral de la madre**, con dos opciones: trabajando o desempleado.
- **¿Tienes hermanos/as?** Con una opción dicotómica, sí o no.

- **Titulación (más alta alcanzada) de hermanos/as**, con las mismas opciones que la formación, titulación del padre y titulación de la madre.

- **Habilidades sociales**. Para medir las habilidades sociales para la entrevista de trabajo se empleó el Test de factores sociopersonales para la inserción laboral de los jóvenes de Martínez-Rodríguez y Carmona (2010). El test consta de un total de 83 ítems, que miden cuatro dimensiones: motivación para realizar la formación, satisfacción con la formación, cualidades para acceder a un empleo y valores personales que los empresarios consideran más importantes para acceder a un empleo. En todos los apartados se le indica a los sujetos objeto del estudio que marquen una opción en una escala de 1 a 10. La duración estimada del test es de 25 minutos y se dirigió al alumnado con edades comprendidas entre los 16 y los 56 años.

### **Procedimiento**

En un primer momento se contactó, personalmente, con el centro para exponer la naturaleza de la investigación y si daban la posibilidad de someter al alumnado de formación profesional al cuestionario elaborado, a lo que el centro respondió de forma positiva.

En el centro, tras informar a uno de los Jefes de Estudios del contenido de la investigación y se procedió a planificar las fechas para pasar el test tras recibir su respuesta afirmativa.

Tras esto y previamente a entregar el test, se informó al alumnado que era totalmente anónimo y que, al realizarlo, daban su consentimiento, pudiendo oponerse libremente a su realización, sin consecuencia alguna para ellos.

Durante el proceso, el investigador estuvo en todo momento con los participantes para resolver cualquier duda que se les plantease.

### **Análisis de los datos**

Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico software SPSS 20.0. El análisis se llevó a cabo mediante el uso de descriptivos, medias y desviación típica. En una primera parte se describe a los participantes, a través de sus características sociodemográficas. En segundo lugar, para determinar los valores medios del cuestionario, se muestran los valores medios de todos los ítems, agrupados por dimensiones. Por último, se estableció



el análisis comparativo empleando tablas de contingencia para definir las diferencias entre las distintas variables objeto de estudio.

## RESULTADOS

Para comprobar la fiabilidad se utilizó el mismo programa informático, arrojando los resultados, una consistencia interna, mediante la correlación de los ítems, usando el coeficiente Alfa de Cronbach, de 0,961, quedando demostrada la fiabilidad del Test.

En la tabla 1 se muestra un perfil definido del conjunto de los encuestados según sus datos sociodemográficos. Como se puede apreciar, el número de hombres matriculados (N=14) en formación profesional es mucho menor que el de mujeres (N=86). De esta población total matriculada, el 93% están desempleados frente a la escasa minoría de población con empleo que se limita al 7%.

**Tabla 1**  
*Distribución de la muestra y variables sociodemográficas*

		N	%			N	%		
Sexo	Hombre	14	14%	Situación laboral	Empleado	7	7%		
	Mujer	86	86%		Desempleado	93	93%		
Edad	16 a 25 años	Hombre	12	12%	Formación o estudios realizados	Título en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o equivalente	Hombre	7	7%
		Mujer	65	65%		Mujer	24	24%	
	26 a 35 años	Hombre	2	2%		Ciclo Formativo de Grado Medio (o equivalente)	Hombre	1	1%
		Mujer	12	12%		Mujer	8	8%	
	36 a 45 años	Hombre	0	0%		Ciclo Formativo de Grado Superior (o equivalente)	Hombre	0	0%
		Mujer	7	7%		Mujer	4	4%	
	46 a 55 años	Hombre	0	0%		Título de Bachillerato	Hombre	6	6%
		Mujer	2	2%		Mujer	37	37%	
						Titulación universitaria (Diplomatura, Licenciatura, Grado, etc.)	Hombre	0	0%
						Mujer	13	13%	

Respecto a la edad, el 77% (N=77) de los matriculados está comprendida entre los 16 y los 25 años (65% mujeres, 12% hombres), lo que se correlaciona con las cifras de paro juvenil establecidas previamente; el número de matriculados experimenta una dramática caída, reduciéndose el porcentaje de matriculados al 14% en edades comprendidas entre los 26 y los 35 años, al 7% (N=7) en edades entre 36 y 45 años, siendo prácticamente inexistente la población con más de 46 años (sólo un 2%). El número de hombres matriculados se reduce a edades entre 16 y 35 años.

A lo que a formación de los encuestados se refiere, se puede afirmar que los perfiles mayoritarios son el de titulados en ESO, que con 31 matriculados (24 mujeres y 7 hombres) representan a un tercio de la población encuestada; por otro lado, los titulados en Bachillerato ascienden a 43 (37 mujeres y 6 hombres), casi la mitad de los encuestados. Como dato curioso se debe prestar atención a que existe un significativo porcentaje de matriculados en formación profesional con una titulación universitaria, el 13%, siendo todas mujeres.

En la tabla 2 se muestran los valores medios de cada una de las dimensiones (motivación para realizar la



formación, satisfacción con la formación, cualidades para acceder a un empleo y valores personales que consideran más importantes para acceder a un

empleo) y han sido determinadas por los valores medios de los ítem que componen cada una de ellas en relación a la totalidad del cuestionario.

**Tabla 2**  
*Valores medios del cuestionario*

Dimensiones	Media	Desviación Típica
Motivación para realizar la formación	8,17429	1,36187
Satisfacción con la formación	7,49375	1,61925
Cualidades	8,32926	1,10410
Valores personales	8,11293	1,02805

Como se refleja en la tabla 3, los sujetos puntuaron “Tener más conocimientos profesionales” como la motivación principal para matricularse en el ciclo de formación profesional, con una media de 9,08,

seguida muy de cerca la opción “Satisfacción personal, con una media de 8,92 y “Optar a una mejor categoría profesional”, con una media de 8,87.

**Tabla 3**  
*Motivación para realizar la formación. Importancia y orden de preferencia*

Ítems	Media	Desv. típ.
Tener más conocimientos profesionales	9,08	1,529
Satisfacción personal	8,92	1,656
Optar a una mejor categoría profesional	8,87	1,857
Tener título para trabajar	8,82	1,904
Aumentar el currículum	8,69	1,841
Otros	7,88	2,931
Encontrarse en paro	4,96	3,668

Asimismo, en la dimensión “Satisfacción con la formación”, los sujetos valoraron en primer lugar la satisfacción “Con la capacitación que se obtiene” con una media de 8,30, seguida de la satisfacción “Con el profesorado”, cuya media desciende a 7,71 y la satisfacción “Con la duración de las prácticas”, cuya media es de 7,44. Cabe reseñar que los sujetos no

dudaron en puntuar la capacitación como principal motivo de satisfacción, mientras que como motivación última manifestaron una baja satisfacción “Con los métodos de enseñanza”, con una media de 6,76, es decir, la diferencia es de 1,53 puntos entre las respectivas medias, como se muestra en la tabla 4.

**Tabla 4**  
*Satisfacción con la formación. Importancia y orden de preferencia*

Ítems	Media	Desv. típ.
Con la capacitación que se obtiene	8,30	1,823
Con el Profesorado	7,71	2,027
Con la duración de las prácticas	7,44	2,324
Con la orientación profesional	7,23	2,424
Con los métodos de enseñanza	6,76	2,340



La siguiente tabla (tabla 5) refleja los datos de las cualidades personales percibidas por los sujetos, en orden de importancia, en función de las medias obtenidas.

La cualidades personales que manifiestan poseer en mayor medida son: “cooperación y apoyo”, con una media de 8,93; muy seguida de esta se manifestó la

“empatía” como segunda cualidad, con una media de 8,92 y de la “atención y escucha”, con una media de 8,90; por lo que se puede apreciar que los sujetos perciben poseer estas tres cualidades en igual medida y las consideran importantes para acceder al empleo.

**Tabla 5**

*Cualidades personales autopercebidas por el alumnado. Importancia y orden de preferencia*

Ítems	Media	Desv. típ.
Cooperación y apoyo	8,93	1,472
Empatía	8,92	1,482
Atención y escucha	8,90	1,554
Iniciativa	8,63	1,721
Autonomía	8,59	1,859
Capacidad para la integración en grupo	8,56	1,731
Seguimiento de órdenes en la tarea	8,53	1,547
Adaptación a situaciones difíciles	8,33	1,741
Imagen	8,27	1,869
Control emocional	8,19	1,862
Ambición	7,74	2,144
Liderazgo	7,73	2,145

Como se puede observar en la tabla 6, la cualidad intelectual percibida como más importante, de cara a una entrevista de trabajo y para obtener un empleo, sería la “capacidad y fluidez verbal”, con una media

de 8,21, seguida de la “capacidad de análisis”, con una media exacta de 8, y de la “capacidad de síntesis”, con una media de 7,90.

**Tabla 6**

*Cualidades intelectuales. Importancia y orden de preferencia*

Ítems	Media	Desv. típ.
Capacidad y fluidez verbal	8,21	1,578
Capacidad de análisis	8,00	1,676
Capacidad de síntesis	7,90	1,749
Razonamiento abstracto	7,81	1,762
Capacidad de razonamiento numérico	7,56	1,860

La siguiente tabla muestra los datos obtenidos en el apartado de valores personales percibidos, donde se refleja que los sujetos perciben como principales valores la “colaboración”, con una media de 9,44, la “responsabilidad”, con un 9,38, el “aseo personal” con un 9,25, seguido de la “honradez” y la

“convivencia”, ambas con una media de 9,24. Dejando los valores de “creyente”, “espiritualidad” y “ateo” (valores religiosos) como menos importantes con medias por debajo de 6,5 puntos, concretamente, queda de manifiesto que el ser “ateo” lo perciben como poco importante, con una media de 4,5.

**Tabla 7**

Valores cualidades personales percibidas que se consideran más importantes para acceder a un empleo. Importancia y orden de preferencia

Ítems	M	DT	Ítems	M	DT	Ítems	M	DT
Colaboración	9,44	,935	Fidelidad	8,82	1,553	Sentimiento	8,15	1,833
Responsabilidad	9,38	1,221	Conocimiento	8,82	1,480	Elegancia	8,04	1,820
Aseo personal	9,25	1,258	Salud	8,80	1,792	Estética	7,99	1,761
Honradez	9,24	1,240	Vitalidad	8,70	1,467	Desarrollo sostenible	7,94	2,103
Convivencia	9,24	1,280	Independencia	8,60	1,645	Anticontaminación	7,87	2,237
Iniciativa	9,12	1,358	Obediencia	8,54	1,783	Medioambiental	7,78	2,250
Trabajo	9,08	1,461	Tolerante	8,47	1,778	Ecologismo	7,72	2,175
Valores personales	9,08	1,461	Placer	8,33	1,853	Amor	7,63	2,600
Aprender	9,01	1,592	Sueldo	8,30	2,139	Caridad	7,42	2,790
Autosuperación	9,00	1,206	Emoción	8,27	1,613	Adorno	6,71	2,829
Participación	8,92	1,668	Buena imagen	8,26	1,846	Creyente	6,31	3,603
Sinceridad	8,90	1,446	Dinero	8,23	1,693	Espiritualidad	6,07	3,415
Saber	8,89	1,385	Ahorro	8,22	2,072	Ateo	4,50	3,633
Pensar	8,83	1,564	Afectividad	8,18	1,811			

En relación al sexo (tabla 8), no existen diferencias significativas ( $p \geq ,050$ ) en las dimensiones, salvo en el caso de la dimensión “satisfacción con la formación” ( $p=0,022$ ), donde la media de las mujeres supera en 1.06 puntos a la de los hombres en

esta dimensión y en la dimensión “cualidades para acceder a un empleo” ( $p=0,008$ ), donde encontramos que las valoraciones medias de las mujeres ( $M=8,45$ ) son superiores a las de los hombres ( $M=7,61$ ), con una diferencia entre las medias de 0,84.

**Tabla 8**

Valores de las dimensiones en función del sexo

	Sexo	Media	Desviación tít.	Sig.
Motivación	Mujer	8,28	1,280	,101
	Hombre	7,54	1,706	
Satisfacción	Mujer	7,64	1,538	,557
	Hombre	6,58	1,860	
Cualidades	Mujer	8,45	1,012	,225
	Hombre	7,61	1,390	
Valores	Mujer	8,17	1,020	,821
	Hombre	7,74	1,035	

Asimismo, en la tabla 9 se puede apreciar que no existen diferencias significativas ( $p \geq ,050$ ) entre los grupos de edad. Se puede observar una leve diferencia en la dimensión “motivación” entre los grupos de edad “de 36 a 45 años” ( $M=9,43$ ) con

respecto a los otros grupos de edad, con una diferencia de 1,39 con el grupo “de 16 a 25 años” ( $M=8,04$ ) y de 1,23 con el grupo “de 26 a 35 años” ( $M=8,20$ ).



**Tabla 9**  
*Valores según la edad*

Edad		Media	Desviación típica	Sig.
Motivación	De 16 a 25 años	8,04	1,323	0,803
	De 26 a 35 años	8,20	1,502	
	De 36 a 45 años	9,43	1,059	
	De 46 a 55 años	8,86	1,010	
Satisfacción	De 16 a 25 años	7,48	1,680	0,150
	De 26 a 35 años	7,38	1,242	
	De 36 a 45 años	7,95	1,959	
	De 46 a 55 años	7,31	,442	
Cualidades	De 16 a 25 años	8,27	1,069	0,647
	De 26 a 35 años	8,27	1,364	
	De 36 a 45 años	9,01	,982	
	De 46 a 55 años	8,54	,445	
Valores	De 16 a 25 años	8,09	,976	0,722
	De 26 a 35 años	8,12	1,223	
	De 36 a 45 años	8,23	1,374	
	De 46 a 55 años	8,57	,949	

De igual manera en la dimensión “cualidades”, aunque no se aprecien, de forma global, diferencias significativas, existe una pequeña diferencia entre la media del grupo de edad “de 36 a 45 años” ( $M=9,01$ ) con el resto de grupos de edad, existiendo una diferencia de 0,74 con los grupos de edad “de 16 a 25 años” ( $M=8,27$ ) y “de 26 a 35 años” ( $M=8,27$ ).

Respecto a la titulación de acceso al ciclo de formación profesional, como se muestra en la tabla

10, existen diferencias significativas entre la satisfacción y la titulación de acceso al ciclo formativo ( $p=0.027$ ), esto viene producido por la diferencia entre los sujetos que tienen un ciclo formativo de grado superior y los que tienen la titulación de ESO. No existen diferencias significativas en las demás dimensiones en relación con la titulación de acceso a la formación profesional.

**Tabla 10**  
*Valores según la titulación*

Titulación		Media	DT	Máximo
Motivación	Título de ESO	8,02	1,38	0,378
	Ciclo formativo de Grado Medio	9,08	0,82	
	Ciclo formativo de Grado Superior	8,61	1,00	
	Título de Bachillerato	7,98	1,38	
	Titulación Universitaria (Diplomatura, Licenciatura, Grado, etc.)	8,43	1,49	
Satisfacción	Título de ESO	7,29	1,90	0,027
	Ciclo formativo de Grado Medio	7,68	1,72	
	Ciclo formativo de Grado Superior	8,38	1,18	
	Título de Bachillerato	7,57	1,60	
	Titulación Universitaria (Diplomatura, Licenciatura, Grado, etc.)	7,32	0,91	



Cualidades	Título de ESO	8,10	1,23	0,185
	Ciclo formativo de Grado Medio	8,41	0,84	
	Ciclo formativo de Grado Superior	9,24	0,32	
	Título de Bachillerato	8,32	1,14	
	Titulación Universitaria (Diplomatura, Licenciatura, Grado, etc.)	8,57	0,89	
Valores	Título de ESO	7,92	0,95	0,219
	Ciclo formativo de Grado Medio	8,21	1,00	
	Ciclo formativo de Grado Superior	8,92	0,23	
	Título de Bachillerato	8,19	1,13	
	Titulación Universitaria (Diplomatura, Licenciatura, Grado, etc.)	8,00	0,98	

## DISCUSIÓN

El presente estudio ha permitido determinar, por un lado, la motivación y satisfacción que el alumnado de formación profesional encuestado tiene de la misma y, por otro lado, conocer qué nivel de habilidades sociales creen ellos tener, en qué medida y cuáles son necesarias e importantes a la hora de enfrentar un proceso de selección, con una entrevista de trabajo para acceder a un empleo.

Como se puede apreciar a través de los datos sociodemográficos arrojados por el cuestionario, el número de mujeres matriculadas en ciclos de formación profesional del centro es muy superior al de hombres matriculados en los mismos. Datos que contrastan con lo que venía aconteciendo tradicionalmente, como se puede apreciar en los datos obtenidos por los ítems “titulación del padre” y “titulación de la madre”, que muestran que en la anterior generación hay mayor número de alfabetizados y con titulación en el sexo masculino que en el femenino, por lo que se aprecia una inversión en lo que a la formación respecta. Por tanto, y dado esta gran diferencia, no sólo en el número de mujeres respecto de los hombres, sino también en el nivel formativo, se va a producir una diferencia no solo en el nivel de adquisición y mantenimiento de las habilidades sociales, sino en su desarrollo y su utilización a la hora de acceder a un empleo.

Estos datos contrastan con los obtenidos por Martínez-Rodríguez y Carmona (2010) con su test de factores personales donde, en una muestra de 252 sujetos, alumnos de Escuelas-Taller y Talleres de Oficios en Granada capital, “*el sexo masculino representa casi el 62% del total de la población*” (p. 129).

Pedraza, Socarrás, Fragozo y Vergara (2014), en su investigación de las habilidades sociales en estudiantes de psicología de una universidad pública de Santa Marta, obtuvieron datos similares a los arrojados por el presente estudio. Pedraza et al. (2014) exponen que en su investigación “*los resultados obtenidos de acuerdo al sexo, mostraron una prevalencia mayor del sexo femenino*” (p. 195).

Por lo que los datos refieren cuanto más avanzada es la formación, mayor es la prevalencia de mujeres sobre los hombres, puesto que en este estudio y el de Pedraza et al. (2014) se refieren a titulaciones de formación profesional de grado medio y/o superior y estudios universitarios respectivamente, mientras que Martínez-Rodríguez y Carmona (2010) realizaron el estudio en programas formativos de formación profesional ocupacional, destinada a desempleados. En este sentido, Armada-Crespo, Montávez-Marín y González-López (2018) en su análisis de las habilidades socioafectivas en alumnado de secundaria, determinaron que las mujeres tienen más desarrollada la asertividad y la gestión emocional que los hombres,

Respecto a la satisfacción y motivación, los sujetos valoran, por encima de lo demás, la satisfacción que les produce la mejora profesional y está directamente relacionada con la motivación, pues guiados por motivación extrínseca, les motiva la capacitación profesional que les brinda la formación profesional, así como la posibilidad inmediata de incorporación al mercado laboral en un área delimitada por la titulación asociada a la formación profesional.



En el área de habilidades sociales abordado por las dimensiones “cualidades personales autopercebidas” y “cualidades personales valoradas por el empresario para el acceso a un empleo”, se debe tener en cuenta que el mercado laboral exige más labor social e intelectual como evolución de un mercado laboral que exigía esfuerzo físico y trabajo manual. Pernías (2017), basándose en informes WEF (World Economic Forum), expone que:

El mercado laboral demanda nuevas habilidades transversales, que son: habilidad para trabajar con datos y tomar decisiones basadas en datos, habilidad para resolver problemas complejos (debido a la automatización, esta habilidad será menos requerida en sectores como energía e infraestructuras y más requerida en profesiones relacionadas con servicios profesionales y TIC, que serán cada vez más complejos, habilidad para persuadir, inteligencia emocional y enseñar a otros. Muy importantes en industrias técnicas especializadas, habilidades cognitivas (creatividad, pensamiento matemático) y procedimentales (comunicación, escuchar ideas de otros y pensamiento crítico). (Pernías, 2017, p.62)

En las habilidades sociales autoevaluadas por los sujetos del estudio, los datos revelan que los más importantes para ellos son la cooperación y apoyo, la empatía, la atención y escucha, la iniciativa y la capacidad y fluidez verbal (en ese orden), a la hora de enfrentar una entrevista de trabajo, aunque dejan en último lugar el liderazgo. En este sentido, los datos arrojados por el estudio de Martínez-Rodríguez y Carmona (2010), priorizaban (en este orden): “*atención y escucha, capacitación para la integración en grupo, cooperación y apoyo para el interés común y seguimiento de órdenes en la tarea*” (p. 129) y también situaba el liderazgo en penúltimo lugar, por lo que existen similitudes entre estudios.

Pedraza et al. (2014) concluyeron que:

En lo referente a las habilidades de planificación, y específicamente en lo que respecta a asumir retos, los participantes del estudio pueden tomar la iniciativa, discernir

sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión y concentrarse en una tarea específica. (Pedraza et al., 2014, p. 197)

Siguiendo esta línea, Bermejo y Fernández (2010) sostienen que es “*necesario trabajar habilidades sociales para poder resolver los conflictos de convivencia, de esas habilidades consideran las más importantes el diálogo-comunicación y la empatía*”. (p. 73)

Asimismo, Saiz-Panadero, Prieto-Ayuso, Gutiérrez-Marín y Gil-Madrona (2016) concluyeron en su evaluación de las habilidades sociales, en alumnos de sexto de primaria, que existe una necesidad de entrenar las habilidades sociales comunicativas y relacionales. En este sentido, la Educación Física ofrece una posibilidad y el contexto idóneo para ello (Saiz-Panadero et al., 2016; Salazar et al., 2016). Hecho demostrado por el estudio de Cepero-González, Marín-Regalado y Torres-Guerrero (2010), con alumnado de primaria (entre 9 y 12 años) de Guadix (Granada) en el que, tras desarrollar un programa de mejora de habilidades sociales a través de la Educación Física, obtuvieron mejoras en la actitud y en las habilidades sociales, tanto en el alumnado como en el profesorado.

Por tanto, a la hora de abordar un proceso de selección y la entrevista de trabajo, como cúspide de este proceso, los encuestados valoran que las habilidades sociales cruciales para la entrevista de trabajo son: la comunicación, la escucha activa, la empatía (para comprender qué se está preguntando y qué respuesta es la más idónea con el objetivo de obtener el empleo), la cooperación y apoyo (con el empresario y los compañeros), así como la iniciativa para realizar la tarea. Todas ellas son características de una persona trabajadora proactiva y resolutiva.

Respecto a lo que el mercado laboral y los empresarios demandan, en una entrevista laboral, para acceder a un empleo, Pedraza et al. (2014) resolvieron que:

Los estudiantes tienen la capacidad de formular una queja, responder a una queja, resolver la vergüenza, arreglárselas cuando le



dejan de lado, defender a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, enfrentarse a los mensajes contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil y hacer frente a las presiones del grupo. (Pedraza et al., 2014, p. 197)

En este sentido, los encuestados estratificaron las habilidades que los empresarios más valoran, en un entrevistado y futuro trabajador son: la colaboración, la responsabilidad, el aseo personal, la honradez, la convivencia y la iniciativa.

Los resultados obtenidos en esta dimensión se articulan con los obtenidos por Martínez-Rodríguez y Carmona (2010) en su estudio sobre esta misma dimensión, salvo que su población valoró la obediencia en lugar de la iniciativa.

Otros estudios, como el de Pernías (2017), reflejan un mercado laboral en continuo estado de cambio, por lo que las habilidades sociales demandadas van a variar en función del momento, del área profesional, de la oferta laboral, de la demanda de empleo en esa área, de la economía y estado salarial de ese campo profesional, de las Tecnologías de la Información y Comunicación, así como otros factores menos influyentes, pero igual de decisivos a la hora de estar preparado para una entrevista de trabajo o un proceso de selección.

## CONCLUSIONES

Las conclusiones que se extraen de este trabajo de investigación realizado en estudiantes de formación profesional de grado medio y superior son las que se citan a continuación:

En relación a las variables sociométricas, el número de mujeres matriculadas en formación profesional es casi cinco veces superior al número de hombres en los mismos, cifras que contrastan con las obtenidas de la formación de sus padres y madres, en las que los padres estaban más formados y con estudios superiores a las madres.

Actualmente, la formación profesional sigue siendo cursada mayoritariamente por población juvenil. El 91% de matriculados en los ciclos formativos son jóvenes, es decir, entre 16 y 35 años (77% entre 16 y

25 años y 14% entre 26 y 35 años), quedando menos del 10% para el resto de grupos de edad.

Lo mismo ocurre con la tasa de paro, que refleja los datos estadísticos ofrecidos por las entidades estatales. Existe una tasa de paro en la población encuestada del 93%. Los datos parentales en materia de empleo vs desempleo resultaron que más de la mitad de los hombres trabajan, mientras que en las mujeres este dato se invertía, sólo trabaja menos de la mitad, por lo que los datos de hombres trabajando son prácticamente iguales a los de mujeres desempleadas y lo mismo pasa con los datos de hombres desempleados y mujeres trabajando.

En lo que a la motivación con la formación profesional se refiere, los sujetos objeto de estudio demostraron principalmente una motivación extrínseca hacia la capacitación profesional que ofrecía la formación, seguida muy de cerca por una motivación intrínseca hacia la satisfacción personal que ella les reporta. Irónicamente, lo que menos les motiva es el hecho de encontrarse en situación de desempleo, dando una media por debajo del 5 (M=4,96).

En consonancia con lo anterior, el mayor nivel de satisfacción lo obtienen con la capacitación profesional que adquieren con la formación, quedando poco satisfechos con los métodos de enseñanza utilizados para ello.

En el campo de las habilidades sociales percibidas, los datos de las mujeres puntúan más alto que los hombres, lo que indica un mayor desarrollo en el campo de las destrezas y relaciones sociales de estas sobre ellos. Los sujetos manifestaron saber la importancia para una entrevista y tener altamente desarrolladas las habilidades de cooperación y apoyo, empatía, atención y escucha e iniciativa, revelando tener poco desarrolladas habilidades como el control emocional y el liderazgo, la población es muy reticente a adquirir cargos de responsabilidad por temor a afrontar las posibles consecuencias de liderar a otros.

Por otro lado, manifiestan alta capacidad y fluidez verbal, siendo conscientes de la importancia que esto tiene a la hora de desarrollar una entrevista de trabajo, pero demuestran baja capacidad e lógica y razonamiento numérico.



Se puede concluir que, respecto de las habilidades que ellos piensan que les demanda el mercado laboral y los empresarios, que las más valoradas por estos son la colaboración, la responsabilidad, el aseo personal, la honradez, la convivencia y la iniciativa dejando claro que son irrelevantes para acceder a un empleo las habilidades relacionadas con las creencias religiosas y espirituales.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Armada-Crespo, J. M., Montávez-Marín, M. y González -López, I. (2018). Corporal Expression in Secondary Education. A proposal for the development of socio-affective skills in students. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 2(3), 264-274. DOI: <http://hdl.handle.net/10481/53135>
2. Bermejo, B y Fernández, J. M. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España). *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 65-76.
3. Cepero-González, M., Marín-Regalado, M. y Torres-Guerrero, J. (2010). Teaching and learning social values: experience of resolution of conflicts in the classroom of physical education across the learning of social skills. *Journal Of Human Sport And Exercise*, 5(3), 497-506. DOI: 10.4100/jhse.2010.53.20
4. Charrutti, M. L. (2017). La profesionalidad: patrimonio profesional del trabajador. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 5(1), 1-38.
5. Díaz-Bravo, L., Torruco, U., Martínez-Hernández, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
6. Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Ed. Paidós: Barcelona.
7. Goffman, E. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu
8. Goleman, D. (1998). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
9. Instituto Nacional de Estadística. (2018). *Encuesta de Población Activa*. Madrid: INE.
10. Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 147, de 20/06/2002.
11. Llerena, O. (2015). El proceso de formación profesional desde un punto de vista complejo e histórico-cultural. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-23. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.21041>
12. Martínez-Rodríguez, F. y Carmona, G. (2010). Test de factores sociopersonales para la inserción laboral de los jóvenes: un instrumento para la evaluación y la formación. *Estudios sobre educación*, 18, 115-138.
13. Monjas, M. I. (2006) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS): Para niños/as y adolescentes (8va ed.)*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
14. Ordóñez, M. A. (2016). Competencias para la búsqueda de empleo: un estudio de la trayectoria vital y profesional de mujeres desempleadas mayores de 45 años. *Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinarias: VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género*, 511-525.
15. Pedraza, L., Socarrás, X., Fragozo, A., y Vergara, M. (2014). Caracterización de las habilidades sociales en estudiante de psicología de una universidad pública del Distrito de Santa Marta. *Tesis Psicológica*, 9(2), 190-201.
16. Pernías, P. (2017). Nuevos empleos, nuevas habilidades: ¿estamos preparando el talento para la Cuarta Revolución Industrial? *Información Comercial Española, ICE: Revista de economía*, 898, 59-72.



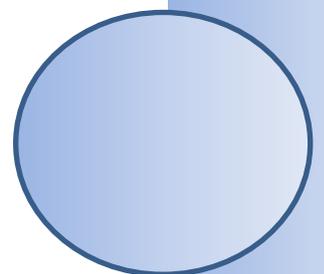
17. Puñales, L., Fundora, C. L. y Colomé, J. A. (2015). La formación laboral investigativa en la formación inicial del maestro primario. *Revista Avanzada Científica*, 18(2),69-82.
18. Quattrini, D. Sin-vergüenza. Análisis goffmaniano de la capacitación en un programa de empleo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1291-1302.
19. Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 55, de 5 de marzo de 2014, páginas 20155 a 21136
20. Roca, E. (2015). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia: ACDE.
21. Saiz-Panadero, M., Prieto-Ayuso, A., Gutierrez-Marín, E y Gil-Madrona, P. (2016). Evaluación inicial en 6º curso de primaria de las habilidades sociales y propuesta didáctica de intervención en la Educación Física escolar. *SPORT TK-Revista Euroamericana De Ciencias Del Deporte*, 5(1), 65. DOI: 10.6018/249131
22. Salazar, C., Juárez-Lozano, R., Andrade-Sánchez, A., Peña-Vargas, C., Arrellano-Ceballos, A. y Hernández-Murúa, J. (2016). Percepción del beneficio de los deportes y actividades recreativas en habilidades para la vida en niños y adolescentes de Ciudad Juárez, México. *Sportis. Scientific Journal Of School Sport, Physical Education And Psychomotricity*, 2(3), 356. DOI: 10.17979/sportis.2016.2.3.1524
23. Tapia-Gutiérrez, C. P. y Cubo-Delgado, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 133-148. DOI: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.hsrp>



# ESTUDIO 5



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**





# Competencia Sociolaboral en Relación al Nivel Formativo y Laboral del Alumnado de Formación Profesional de Ceuta

## Socio-Labor Competence Related with the Formative and Labor Level of the Vocational Education Students from Ceuta

Lionel Sánchez-Bolívar<sup>1\*</sup> y Sergio Escalante-González<sup>2</sup>

*1 Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada (España).*

*2 Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Granada. (España).*

**Resumen:** Uno de los aspectos principales, durante el proceso de formación del alumnado y de su inserción en el mercado laboral, es el nivel de desarrollo social del mismo. Mediante este estudio, con un diseño descriptivo, exploratorio y de corte transversal; se analizan las habilidades sociolaborales autopercebidas por el alumnado de formación profesional de un instituto de Ceuta. La muestra estaba formada por 100 individuos (86 mujeres y 14 hombres). El instrumento empleado fue el Test de factores *sociopersonales para la inserción laboral de los jóvenes* de Martínez-Rodríguez y Carmona (2010). En cuanto al nivel de estudios, el alumnado que procede de ciclos formativos de grado superior cuenta con mayor nivel de habilidades sociolaborales que aquel que accede con otras titulaciones. Respecto a la situación laboral del alumnado, quienes trabajan cuenta con mayores niveles de habilidades sociolaborales que los alumnos desempleados.

**Palabras Clave:** alumnado; competencia laboral; competencia social; formación profesional.

**Abstract:** One of the main aspects, during the student training process and its insertion in the labor market, is its level of social development. Through this study, with a descriptive, exploratory and cross-sectional design; the self-perceived socio-labor skills by the professional training students of a Ceuta institute are analyzed. The sample consisted of 100 individuals (86 women and 14 men). The instrument used was the Test of sociopersonal factors for the labor insertion of the young people of Martínez-Rodríguez & Carmona (2010). Regarding the level of studies, students who come from higher cycles of vocational training have a higher level of socio-labor skills than students who access other degrees. Regarding the work situation of students, students who work have higher levels of socio-labor skills than unemployed students.

**Key Words:** students; labor competence; social competence; vocational training.

### Introducción

Según “Eurostat” (2018), España es el segundo país con la mayor tasa de desempleo de la Unión Europea, sólo superado por Grecia, datos que se repiten respecto a la tasa de paro juvenil.

Uno de los principales problemas para acceder a un empleo es la falta de información acerca de los perfiles profesionales demandados por las empresas y los limitados conocimientos sobre los procesos de selección.

Tradicionalmente, la formación profesional era una salida laboral inmediata para aquel alumnado que carecía de interés por continuar con su vida académica, más allá de la formación básica, y a veces sin finalizar ésta.

En este sentido, Sánchez-Bolívar, Martínez-Martínez y Parra-González (2019) definen la formación profesional como “*un sistema educativo con personalidad y currículo propios, en los que se aporta al alumnado que los cursa las competencias profesionales, personales y sociales necesarias para adquirir el rol de trabajador cualificado*”. (p.129)

Ahondando en la competencia profesional, como compe-

tencia social fundamental ( Navarro-Patón, Lago-Ballesteros y Basanta-Camiño, 2019) y donde las habilidades sociolaborales van a tener un papel vertebrador, Martínez-Rodríguez y Carmona (2010), clasifican las habilidades sociolaborales, denominándolas cualidades personales, en: “*imagen, empatía, control emocional, iniciativa, liderazgo, autonomía, ambición, atención y escucha, capacidad para la integración en el grupo (trabajo en equipo), cooperación y apoyo para el interés común, seguimiento de órdenes en la tarea y adaptaciones a situaciones cambiantes.*” (p.122)

En relación con lo expuesto, Reyna y Brussino (2015) exponen que el factor fundamental que impacta en el funcionamiento cognitivo y socio-emocional del alumnado es el nivel sociolaboral y económico, concretamente, de forma negativa, asociando un nivel socioeconómico bajo con problemas de conducta y emocionales.

Por todo esto, se ha planteado el presente estudio con los siguientes objetivos:

- Describir y analizar las variables: sexo, edad, situación laboral y nivel formativo.
- Relacionar las variables anteriormente citadas con las habilidades sociolaborales.

## Material y método

### Diseño

Se llevó a cabo un estudio descriptivo, exploratorio y transversal.

### Participantes

El muestreo se realizó con una población total de 100 alumnos (N=14) y alumnas (N=86) de formación profesional de grado medio y superior de las familias profesionales de Servicios a la Comunidad y de Electricidad y Electrónica de un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de Ceuta, situado en un barrio de nivel socioeconómico medio-bajo.

### Variables e instrumentos

Las variables sociodemográficas que se han definido para el estudio, y que se miden mediante un cuestionario *ad-hoc*, son: **género** (hombre o mujer); **edad**; **situación laboral** (trabajando o desempleado); **formación o estudios realizados** (no posee el Título en Educación Secundaria Obligatoria –ESO–, Título en ESO o equivalente, Ciclo Formativo de Grado Medio –o equivalente–, Ciclo Formativo de Grado Superior –o equivalente–, Título de Bachillerato, Titulación universitaria –Diplomatura, Licenciatura, Grado, ...–).

Para la medición de las habilidades sociales se empleó el *Test de factores sociopersonales para la inserción laboral de los jóvenes* de Martínez-Rodríguez y Carmona (2010). El test consta de un total de 83 ítems, que, mediante una escala Likert de 1 a 10, miden cuatro dimensiones: motivación para realizar la formación, satisfacción con la formación, cualidades para acceder a un empleo y valores personales. El tiempo estimado para su cumplimentación es de 25 minutos. El cuestionario arrojó una coeficiente de fiabilidad de  $\alpha = ,961$  en este estudio.

### Procedimiento

En primer lugar se contactó con el centro educativo, en marzo de 2018, para informar al equipo directivo acerca del estudio y las implicaciones que tendría para ellos. Con el visto bueno por parte de la directiva del centro, se procedió a seleccionar la muestra y pasar el cuestionario a los ciclos formativos, informando del anonimato del cuestionario y estando presentes los investigadores en todo momento para resolver cuantas dudas pudiese plantearles el mismo a los participantes.

### Análisis de los datos

Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico software SPSS 20.0. En una primera parte se procede al análisis de los mismos haciendo uso de frecuencias, porcentajes y descriptivos como medias y desviaciones típicas y, en una segunda parte, se lleva a cabo un estudio relacional, empleando las pruebas paramétricas de *t de student* para variables dicotómicas y el ANOVA de un factor para variables politómicas.

## Resultados

La muestra, como se observa en la tabla 1, estaba compuesta por un 86% de mujeres (N=86) y un 14% (N=14) de hombres. Del total de la población, el 93% (N=93) se encontraba en situación de desempleo, mientras que el 7% (N=7) se encontraba trabajando.

Respecto a la edad, la población mayoritaria era de jóvenes entre 16 y 25 años, representando el 77% (N=77) de la muestra.

En cuanto a la titulación, la tabla 2 refleja que el alumnado de formación profesional accede, principalmente, con el “Título de Bachillerato” (43%; N=43) o con el “Título de Graduado en ESO” (31%; N=31).

Tabla 1. Distribución de la muestra y variables sociodemográficas.

		N	%			N	%		
Sexo	Hombre	14	14%	Situación laboral	Empleado	7	7%		
	Mujer	86	86%		Desempleado	93	93%		
Edad	16 a 25 años	Hombre	12	12%	Nivel de Estudios	ESO	Hombre	7	7%
		Mujer	65	65%			Mujer	24	24%
	26 a 35 años	Hombre	2	2%		CFGM	Hombre	1	1%
		Mujer	12	12%			Mujer	8	8%
	36 a 45 años	Hombre	0	0%		CFGS	Hombre	0	0%
		Mujer	7	7%			Mujer	4	4%
	46 a 55 años	Hombre	0	0%		BACH	Hombre	6	6%
		Mujer	2	2%			Mujer	37	37%
				TU	Hombre	0	0%		
					Mujer	13	13%		

Nota: (\*) ESO: Título en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o equivalente; CFGM: Ciclo Formativo de Grado Medio (o equivalente); CFGS: Ciclo Formativo de Grado Superior (o equivalente); BACH: Título de Bachillerato; TU: Titulación universitaria (Diplomatura, Licenciatura, Grado, etc.)

Atendiendo a la relación entre la “Formación de acceso” del alumnado y la primera dimensión “Motivos por los que realiza la formación” (tabla 2) no existen diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) entre la formación de acceso del alumnado y ningún ítem relacionado con la motivación inicial por la que se matriculó en el ciclo de formación profesional que se encontraba cursando durante la investigación.

Tabla 2. Relación entre la Formación de Acceso y los Motivos por los que realiza la formación.

		N	Media	DT	Sig.			N	Media	DT	Sig.
Tener título para trabajar	ESO	31	9,03	1,78	,543	Aumentar el currículum	ESO	31	8,9	1,60	,480
	CFGM	9	9,67	,71			CFGM	9	9,11	1,69	
	CFGS	4	8,75	2,50			CFGS	4	9,25	,96	
	BACH	43	8,56	2,12			BACH	43	8,3	2,14	
	TU	13	8,62	1,85			TU	13	9	1,53	
Satisfacción personal	ESO	31	8,65	1,74	,355	Tener más conocimientos profesionales	ESO	31	8,9	1,90	,708
	CFGM	9	9,67	,50			CFGM	9	9,67	,71	
	CFGS	4	10	0			CFGS	4	9,25	1,50	
	BACH	43	8,88	1,66			BACH	43	9	1,50	
	TU	13	8,85	2,03			TU	13	9,31	1,03	
Optar a una mejor categoría profesional	ESO	31	8,77	1,99	,183	Otros	ESO	31	8,06	2,93	,739
	CFGM	9	9,89	,33			CFGM	9	8,78	2,17	
	CFGS	4	10	0			CFGS	4	7,75	4,50	
	BACH	43	8,84	1,86			BACH	43	7,47	2,87	
	TU	13	8,15	2,11			TU	13	8,23	3,29	
Encontrarse en paro	ESO	31	3,81	3,47	,063						
	CFGM	9	6,78	4,09							
	CFGS	4	5,25	4,92							
	BACH	43	4,81	3,46							
	TU	13	6,85	3,46							

Nota: (\*) ESO: Título en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o equivalente; CFGM: Ciclo Formativo de Grado Medio (o equivalente); CFGS: Ciclo Formativo de Grado Superior (o equivalente); BACH: Título de Bachillerato; TU: Titulación universitaria (Diplomatura, Licenciatura, Grado, etc.)

En lo que respecta a la relación entre la “Formación de acceso” del alumnado y la segunda dimensión, “Satisfacción con la Formación”, la tabla 3 muestra que no se han detecta-

do diferencias estadísticamente significativas ( $p > ,05$ ) entre la formación de acceso y ninguno de los ítems que forman esta dimensión.

**Tabla 3.** Relación entre la Formación de acceso del alumnado y la Satisfacción con la Formación.

		N	Media	DT	Sig.			N	Media	DT	Sig.
Con los métodos de enseñanza	ESO	31	8,06	2,34		Con la orientación profesional	ESO	31	7,32	2,70	
	CFGM	9	9	1,32			CFGM	9	7,11	2,21	
	CFGS	4	9,5	1,00	,392		CFGS	4	8,25	2,36	,876
	BACH	43	8,33	1,58			BACH	43	7,23	2,40	
	TU	13	7,92	1,55			TU	13	6,77	2,20	
Con el profesorado	ESO	31	7,32	2,47		Con la duración de las prácticas	ESO	31	6,9	3,04	
	CFGM	9	8,33	2,06			CFGM	9	7,89	1,69	
	CFGS	4	9,25	,96	,251		CFGS	4	7,75	2,06	,593
	BACH	43	7,56	1,76			BACH	43	7,74	1,98	
	TU	13	8,23	1,69			TU	13	7,31	1,89	

*Nota:* (\*) ESO: Título en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o equivalente; CFGM: Ciclo Formativo de Grado Medio (o equivalente); CFGS: Ciclo Formativo de Grado Superior (o equivalente); BACH: Título de Bachillerato; TU: Titulación universitaria (Diplomatura, Licenciatura, Grado, etc.)

Como se puede comprobar en la tabla 4, al relacionar la “Formación de acceso” con la dimensión “Cualidades Personales”, se han hallado diferencias significativas a nivel estadístico ( $p < ,05$ ) en la habilidad de “Disponibilidad” ( $p = ,030$ ) para

realizar acciones para el empleo y dentro del mismo, situándose los valores medios más altos en el alumnado procedente de ciclos formativos de grado superior ( $M = 10,00$ ,  $DT = ,00$ ).

**Tabla 4.** Relación entre la Formación de acceso del alumnado y las Cualidades Personales.

		N	M	DT	Sig.			N	M	DT	Sig.			N	M	DT	Sig.
IMG	ESO	31	8,19	1,96		CA	ESO	31	8,97	1,64		HHLL	ESO	31	7,55	2,05	
	CFGM	9	8,44	1,74			CFGM	9	9,11	1,54			CFGM	9	7,33	1,66	
	CFGS	4	8,75	2,50	,941		CFGS	4	10,00	,00	,327		CFGS	4	9,50	1,00	,079
	BACH	43	8,16	1,99			BACH	43	8,65	1,45			BACH	43	8,26	1,43	
	TU	13	8,54	1,27			TU	13	9,31	1,18			TU	13	8,15	,90	
Empatía	ESO	31	8,68	1,78		SOT	ESO	31	8,16	1,77		MOT	ESO	31	8,23	1,61	
	CFGM	9	9,78	,44			CFGM	9	8,89	,78			CFGM	9	8,44	1,24	
	CFGS	4	9,75	,50	,254		CFGS	4	9,25	,96	,052		CFGS	4	9,50	1,00	,300
	BACH	43	8,81	1,44			BACH	43	8,35	1,60			BACH	43	8,14	1,66	
	TU	13	9,00	1,35			TU	13	9,54	,66			TU	13	8,92	1,38	
CE	ESO	31	7,77	2,09		ASD	ESO	31	7,87	2,11		AFT	ESO	31	8,52	1,18	
	CFGM	9	8,33	1,73			CFGM	9	8,44	1,59			CFGM	9	8,56	1,13	
	CFGS	4	9,50	1,00	,407		CFGS	4	8,25	2,22	,322		CFGS	4	10,00	,00	,169
	BACH	43	8,37	1,73			BACH	43	8,42	1,53			BACH	43	8,40	1,56	
	TU	13	8,08	1,93			TU	13	9,08	1,26			TU	13	9,00	1,22	
INI	ESO	31	8,58	2,08		CRN	ESO	31	7,26	2,41		INT	ESO	31	8,65	1,47	
	CFGM	9	8,67	1,22			CFGM	9	6,89	1,62			CFGM	9	8,89	1,27	
	CFGS	4	10,00	,00	,613		CFGS	4	8,00	1,15	,362		CFGS	4	9,75	,50	,345
	BACH	43	8,58	1,61			BACH	43	7,95	1,57			BACH	43	8,65	1,34	
	TU	13	8,46	1,71			TU	13	7,31	1,44			TU	13	9,23	,83	

		N	M	DT	Sig.		N	M	DT	Sig.		N	M	DT	Sig.		
LID	ESO	31	7,61	2,39	,164	RA	ESO	31	7,42	2,26	,385	DIS	ESO	31	8,58	1,41	
	CFGM	9	8,22	1,72			CFGM	9	7,33	1,66			CFGM	9	8,22	1,64	
	CFGS	4	9,50	1,00			CFGS	4	7,75	,96			CFGS	4	10,00	,00	,030
	BACH	43	7,86	1,98			BACH	43	8,02	1,57			BACH	43	9,28	1,03	
	TU	13	6,69	2,29			TU	13	8,38	1,04			TU	13	8,92	1,50	
AUT	ESO	31	8,03	2,40	,271	CFV	ESO	31	8,00	1,98	,303	CRS	ESO	31	8,42	1,82	
	CFGM	9	9,22	1,09			CFGM	9	7,33	1,58			CFGM	9	8,89	1,36	
	CFGS	4	9,50	1,00			CFGS	4	8,75	,96			CFGS	4	10,00	,00	,423
	BACH	43	8,70	1,39			BACH	43	8,44	1,33			BACH	43	8,58	1,55	
	TU	13	8,85	2,19			TU	13	8,38	1,26			TU	13	8,85	1,63	
AMB	ESO	31	7,97	1,83	,402	CAN	ESO	31	7,77	2,11	,809	EAF	ESO	31	8,77	1,87	
	CFGM	9	8,22	2,39			CFGM	9	8,00	1,58			CFGM	9	9,22	,97	
	CFGS	4	9,00	,82			CFGS	4	8,25	,50			CFGS	4	9,75	,50	,375
	BACH	43	7,30	2,30			BACH	43	8,00	1,50			BACH	43	8,47	1,50	
	TU	13	7,92	2,33			TU	13	8,46	1,45			TU	13	9,08	1,66	
AE	ESO	31	8,87	1,80	,251	CS	ESO	31	7,68	2,44	,780	ACE	ESO	31	8,06	1,97	
	CFGM	9	9,44	1,01			CFGM	9	7,56	1,33			CFGM	9	8,11	1,45	
	CFGS	4	9,75	,50			CFGS	4	7,75	,96			CFGS	4	9,50	1,00	,421
	BACH	43	8,58	1,62			BACH	43	8,02	1,34			BACH	43	8,40	1,59	
	TU	13	9,38	,87			TU	13	8,31	1,49			TU	13	8,77	1,17	
CIG	ESO	31	8,81	1,76	,190	CON	ESO	31	7,06	2,29	,177	RMLP	ESO	31	7,26	1,91	
	CFGM	9	9,00	1,32			CFGM	9	7,89	1,69			CFGM	9	8,56	,88	
	CFGS	4	9,75	,50			CFGS	4	8,75	1,50			CFGS	4	9,25	,96	,052
	BACH	43	8,12	1,84			BACH	43	7,98	1,64			BACH	43	8,14	1,55	
	TU	13	8,77	1,54			TU	13	7,92	,95			TU	13	8,08	1,80	

Nota: (\*) ESO: Título en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o equivalente; CFGM: Ciclo Formativo de Grado Medio (o equivalente); CFGS: Ciclo Formativo de Grado Superior (o equivalente); BACH: Título de Bachillerato; TU: Titulación universitaria (Diplomatura, Licenciatura, Grado, etc.) (\*\*) IMG: Imagen; CE: Control emocional; INI: Iniciativa; LID: Liderazgo; AUT: Autonomía; AMB: Ambición; AE: Atención y escucha; CIG: Capacidad para la integración en grupo; CA: Cooperación y apoyo; SOT: Seguir Órdenes en la Tarea; ASD: Adaptación a situaciones difíciles; CRN: Capacidad de razonamiento numérico; RA: Razonamiento abstracto; CFV: Capacidad y fluidez verbal; CAN: Capacidad de análisis; CS: Capacidad de síntesis; CON: Conocimientos; HLL: Habilidades laborales; MOT: Motivación; AFT: Actitudes favorables al trabajo; INT: Interés; DIS: Disponibilidad; CRS: Competencia relacional social; EAF: Estabilidad y apoyo familiar; ACE: Adaptabilidad a la cultura de la empresa; RMLP: Relaciones en el seno del mercado laboral y profesional.

En cuanto a la “Formación del Alumnado” y la cuarta dimensión, “Valores Personales, como muestra la tabla 5, existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < ,05$ ) entre la “Formación del Alumnado” y el “Adorno” ( $p = ,027$ ) –que hace referencia a la atención que el alumnado presta al aspecto físico y vestimenta–, contando el alumnado procedente de ciclos formativos de grado superior con valores medios superiores ( $M = 8,00$ ;  $DT = 2,83$ ) al resto, mientras que el alumnado procedente de ESO cuenta con los valores más bajos ( $M = 6,35$ ;  $DT = 3,03$ ).

Tabla 5. Relación entre Formación de acceso y Valores I.

		N	Media	DT	Sig.		N	Media	DT	Sig.	
Sinceridad	ESO	31,00	8,81	1,74	,775	Pensar	ESO	31	8,71	1,92	
	CFGM	9,00	8,67	1,32			CFGM	9	8,89	1,76	
	CFGS	4,00	9,75	0,50			CFGS	4	9,75	0,50	,779
	BACH	43,00	8,95	1,27			BACH	43	8,77	1,44	
	TU	13,00	8,85	1,57			TU	13	9,00	1,08	
Autosuperación	ESO	31,00	8,90	1,40	,388	Saber	ESO	31	8,61	1,67	
	CFGM	9,00	9,67	0,50			CFGM	9	9,44	0,73	
	CFGS	4,00	9,50	1,00			CFGS	4	10,00	0,00	,263
	BACH	43,00	8,95	1,07			BACH	43	8,88	1,38	
	TU	13,00	8,77	1,48			TU	13	8,85	0,99	

		N	Media	DT	Sig.			N	Media	DT	Sig.
Iniciativa	ESO	31,00	9,13	1,36	,817	Elegancia	ESO	31	8,19	1,74	,162
	CFGM	9,00	9,56	0,73			CFGM	9	7,89	2,03	
	CFGS	4,00	9,50	1,00			CFGS	4	7,25	1,71	
	BACH	43,00	9,00	1,50			BACH	43	8,35	1,62	
	TU	13,00	9,08	1,38			TU	13	7,00	2,31	
Independencia	ESO	31,00	8,45	1,63	,432	Estética	ESO	31	7,87	1,69	,831
	CFGM	9,00	8,44	1,67			CFGM	9	7,44	2,55	
	CFGS	4,00	10,00	0,00			CFGS	4	8,25	1,50	
	BACH	43,00	8,51	1,72			BACH	43	8,16	1,63	
	TU	13,00	8,92	1,61			TU	13	8,00	1,96	
Afectividad	ESO	31,00	8,10	1,64	,213	Buena imagen	ESO	31	8,23	1,84	,832
	CFGM	9,00	9,00	1,12			CFGM	9	7,78	2,54	
	CFGS	4,00	9,75	0,50			CFGS	4	7,75	1,89	
	BACH	43,00	8,05	1,94			BACH	43	8,47	1,64	
	TU	13,00	7,77	2,17			TU	13	8,15	2,15	
Emoción	ESO	31,00	7,90	1,72	,257	Adorno	ESO	31	6,35	3,03	,027
	CFGM	9,00	9,00	1,22			CFGM	9	7,78	2,73	
	CFGS	4,00	8,75	1,50			CFGS	4	8,00	2,83	
	BACH	43,00	8,47	1,45			BACH	43	7,23	2,20	
	TU	13,00	7,85	1,99			TU	13	4,69	3,47	
Sentimiento	ESO	31,00	7,48	1,88	,091	Salud	ESO	31	8,65	2,01	,779
	CFGM	9,00	8,67	1,73			CFGM	9	9,33	1,32	
	CFGS	4,00	9,50	1,00			CFGS	4	9,25	0,96	
	BACH	43,00	8,42	1,72			BACH	43	8,67	1,94	
	TU	13,00	8,08	2,02			TU	13	9,08	1,19	
Amor	ESO	31,00	7,03	3,03	,409	Aseo personal	ESO	31	9,16	1,24	,332
	CFGM	9,00	7,67	2,69			CFGM	9	9,33	1,41	
	CFGS	4,00	9,50	1,00			CFGS	4	9,75	0,50	
	BACH	43,00	7,84	2,37			BACH	43	9,07	1,42	
	TU	13,00	7,77	2,42			TU	13	9,85	0,38	
Aprender	ESO	31,00	8,74	1,73	,237	Placer	ESO	31	8,35	1,85	,635
	CFGM	9,00	9,89	0,33			CFGM	9	8,78	1,09	
	CFGS	4,00	10,00	0,00			CFGS	4	9,00	0,82	
	BACH	43,00	8,88	1,80			BACH	43	8,35	1,77	
	TU	13,00	9,15	0,90			TU	13	7,69	2,66	
Conocimiento	ESO	31,00	8,32	1,89	,196	Vitalidad	ESO	31	8,35	1,74	,354
	CFGM	9,00	9,00	1,80			CFGM	9	9,11	1,27	
	CFGS	4,00	9,75	0,50			CFGS	4	9,25	0,96	
	BACH	43,00	9,00	1,11			BACH	43	8,91	1,34	
	TU	13,00	9,00	1,22			TU	13	8,38	1,33	

Nota: (\*) ESO: Título en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o equivalente; CFGM: Ciclo Formativo de Grado Medio (o equivalente); CFGS: Ciclo Formativo de Grado Superior (o equivalente); BACH: Título de Bachillerato; TU: Titulación universitaria (Diplomatura, Licenciatura, Grado, etc.)

Así mismo, como refleja la tabla 6, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ( $p < ,05$ ) entre la "Formación del Alumnado" y el ser "Tolerante" ( $p = ,044$ ), donde los valores medios más elevados se han hallado en el

alumnado con titulación universitaria ( $M = 9,31$ ;  $DT = ,85$ ) y los más bajos en el alumnado con el título de ESO ( $M = 7,71$ ;  $DT = 2,34$ ).

Tabla 6. Relación entre la Formación de Acceso del Alumnado y los Valores del mismo II.

		N	M	DT	Sig.			N	M	DT	Sig.
Fidelidad	ESO	31	8,55	1,61	,628	Medioambiental	ESO	31	7,58	2,09	,846
	CFGM	9	8,78	1,64			CFGM	9	7,44	3,28	
	CFGS	4	9,75	0,50			CFGS	4	8,75	0,96	
	BACH	43	8,88	1,48			BACH	43	7,81	2,30	
	TU	13	9,00	1,83			TU	13	8,08	2,06	
Obediencia	ESO	31	8,48	1,82	,972	Desarrollo sostenible	ESO	31	7,77	2,03	,689
	CFGM	9	8,33	2,50			CFGM	9	7,56	3,05	
	CFGS	4	8,25	2,22			CFGS	4	9,25	0,96	
	BACH	43	8,67	1,63			BACH	43	7,93	2,11	
	TU	13	8,46	1,76			TU	13	8,23	1,83	
Honradez	ESO	31	9,00	1,26	,496	Trabajo	ESO	31	9,23	1,33	,147
	CFGM	9	9,56	0,73			CFGM	9	9,89	0,33	
	CFGS	4	10,00	0,00			CFGS	4	10,00	0,00	
	BACH	43	9,23	1,44			BACH	43	8,77	1,72	
	TU	13	9,38	0,77			TU	13	8,92	1,26	
Responsabilidad	ESO	31	9,16	1,37	,500	Ahorro	ESO	31	8,23	2,53	,832
	CFGM	9	9,44	1,01			CFGM	9	8,33	1,80	
	CFGS	4	10,00	0,00			CFGS	4	8,75	0,96	
	BACH	43	9,35	1,33			BACH	43	8,33	2,06	
	TU	13	9,77	0,60			TU	13	7,62	1,33	
Convivencia	ESO	31	9,35	0,98	,616	Dinero	ESO	31	8,26	1,93	,098
	CFGM	9	9,44	1,33			CFGM	9	9,11	1,62	
	CFGS	4	10,00	0,00			CFGS	4	9,25	0,96	
	BACH	43	9,07	1,58			BACH	43	8,21	1,54	
	TU	13	9,15	0,90			TU	13	7,31	1,49	
Colaboración	ESO	31	9,48	0,89	,302	Sueldo	ESO	31	8,03	2,66	,528
	CFGM	9	9,89	0,33			CFGM	9	8,78	1,92	
	CFGS	4	10,00	0,00			CFGS	4	9,75	0,50	
	BACH	43	9,28	1,10			BACH	43	8,37	1,90	
	TU	13	9,38	0,77			TU	13	7,92	1,89	
Tolerante	ESO	31	7,71	2,34	,044	Creyente	ESO	31	6,03	3,75	,396
	CFGM	9	8,56	1,59			CFGM	9	6,67	4,12	
	CFGS	4	8,50	1,00			CFGS	4	8,75	2,50	
	BACH	43	8,74	1,43			BACH	43	6,60	3,32	
	TU	13	9,31	0,85			TU	13	5,00	3,98	
Participación	ESO	31	8,81	1,85	,467	Ateo	ESO	31	4,16	3,65	,257
	CFGM	9	8,78	1,56			CFGM	9	2,56	3,09	
	CFGS	4	10,00	0,00			CFGS	4	4,25	4,27	
	BACH	43	8,77	1,80			BACH	43	5,33	3,51	
	TU	13	9,46	0,78			TU	13	4,00	3,96	

		N	M	DT	Sig.		N	M	DT	Sig.
Ecologismo	ESO	31	7,39	1,89	,440	Espiritualidad	ESO	31	5,61	3,67
	CFGM	9	7,00	3,16			CFGM	9	4,00	2,92
	CFGS	4	9,00	1,15			CFGS	4	8,00	2,45
	BACH	43	7,86	2,24			BACH	43	6,77	3,15
	TU	13	8,15	1,99			TU	13	5,69	3,71
Anticontaminación	ESO	31	7,48	2,16	,631	Caridad	ESO	31	7,39	2,82
	CFGM	9	8,00	3,04			CFGM	9	6,44	3,24
	CFGS	4	9,25	0,96			CFGS	4	9,00	1,15
	BACH	43	8,00	2,09			BACH	43	7,56	2,67
	TU	13	7,85	2,61			TU	13	7,23	3,22

Nota: (\*) ESO: Título en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o equivalente; CFGM: Ciclo Formativo de Grado Medio (o equivalente); CFGS: Ciclo Formativo de Grado Superior (o equivalente); BACH: Título de Bachillerato; TU: Titulación universitaria (Diplomatura, Licenciatura, Grado, etc.)

Por otro lado observamos en la tabla 7 que no se han identificado diferencias estadísticamente ( $p > ,05$ ) significativas entre la “situación laboral” del alumnado y el “motivo de acceso a la formación”.

Tabla 7. Relación entre la situación laboral y los motivos de acceso a la formación.

		N	Media	DT	Sig.
Tener título para trabajar	Desempleado/a	93	8,86	1,87	,444
	Trabajando	7	8,29	2,36	
Satisfacción personal	Desempleado/a	93	8,96	1,57	,626
	Trabajando	7	8,43	2,70	
Optar a una mejor categoría profesional	Desempleado/a	93	8,89	1,83	,661
	Trabajando	7	8,57	2,30	
Encontrarse en paro	Desempleado/a	93	4,90	3,67	,575
	Trabajando	7	5,71	3,82	
Aumentar el currículum	Desempleado/a	93	8,63	1,89	,273
	Trabajando	7	9,43	,79	
Tener más conocimientos profesionales	Desempleado/a	93	9,06	1,55	,714
	Trabajando	7	9,29	1,25	
Otros	Desempleado/a	93	7,82	2,90	,438
	Trabajando	7	8,71	3,40	

Nota: elaboración propia.

Respecto a la “situación laboral” del alumnado y su relación con la “satisfacción” del mismo, tal y como se observa en la tabla 8, se han hallado diferencias significativas a nivel estadístico ( $p < ,05$ ) entre la “situación laboral” del alumna-

do y la satisfacción “con los métodos de enseñanza” ( $p = ,009$ ), mostrándose el alumnado en situación de empleo activo con valores medios de satisfacción ( $M = 9,29$ ;  $DT = ,76$ ) que el alumnado “desempleado” ( $M = 8,23$ ;  $DT = 1,86$ ).

Tabla 8. Relación entre la Situación laboral y la Satisfacción del alumnado.

		N	Media	DT	Sig.
Con los métodos de enseñanza	Desempleado/a	93	8,23	1,86	,009
	Trabajando	7	9,29	,76	
Con el Profesorado	Desempleado/a	93	7,58	2,03	,000
	Trabajando	7	9,43	,79	
Con la orientación profesional	Desempleado/a	93	7,23	2,39	,950
	Trabajando	7	7,29	3,04	
Con la duración de las prácticas	Desempleado/a	93	7,45	2,36	,857
	Trabajando	7	7,29	1,89	

Nota: elaboración propia

Asimismo, la tabla 8 muestra que existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < ,05$ ) entre la “situación laboral del alumnado” y su satisfacción “con el profesorado” ( $p = ,000$ ), situándose los valores medios más elevados en el alumnado que está “trabajando” ( $M = 9,43$ ;  $DT = ,79$ ), existiendo una diferencia de medias de casi dos puntos respecto del alumnado “desempleado” ( $M = 7,58$ ;  $DT = 2,03$ ).

Como se puede comprobar en la tabla 9, se han identificado diferencias estadísticamente significativas ( $p < ,05$ ) entre la “situación laboral” del alumnado y el “seguimiento de órdenes en la tarea” ( $p = ,000$ ), contando el alumnado “desempleado” con niveles inferiores de esta habilidad ( $M = 8,44$ ;  $DT = 1,56$ ) que el alumnado en situación activa ( $M = 9,71$ ;  $DT = ,49$ ).

Tabla 9. Relación entre la situación laboral y las cualidades del alumnado.

		N	Media	DT	Sig.
Imagen	Desempleado/a	93	8,24	1,89	,517
	Trabajando	7	8,71	1,60	
Empatía	Desempleado/a	93	8,88	1,52	,349
	Trabajando	7	9,43	,53	
Control emocional	Desempleado/a	93	8,18	1,88	,889
	Trabajando	7	8,29	1,80	
Iniciativa	Desempleado/a	93	8,59	1,74	,416
	Trabajando	7	9,14	1,46	
Liderazgo	Desempleado/a	93	7,68	2,17	,374
	Trabajando	7	8,43	1,81	
Autonomía	Desempleado/a	93	8,53	1,90	,218
	Trabajando	7	9,43	,79	
Ambición	Desempleado/a	93	7,71	2,18	,609
	Trabajando	7	8,14	1,57	
Atención y escucha	Desempleado/a	93	8,87	1,60	,499
	Trabajando	7	9,29	,76	
Capacidad para la integración en grupo	Desempleado/a	93	8,52	1,75	,358
	Trabajando	7	9,14	1,46	
Cooperación y apoyo	Desempleado/a	93	8,88	1,49	,234
	Trabajando	7	9,57	1,13	
Seguimiento de órdenes en la tarea	Desempleado/a	93	8,44	1,56	,000
	Trabajando	7	9,71	,49	
Adaptación a situaciones difíciles	Desempleado/a	93	8,27	1,75	,202
	Trabajando	7	9,14	1,46	
Capacidad de razonamiento numérico	Desempleado/a	93	7,48	1,89	,027
	Trabajando	7	8,57	,98	

		N	Media	DT	Sig.
Razonamiento abstracto	Desempleado/a	93	7,75	1,81	,008
	Trabajando	7	8,57	,53	
Capacidad y fluidez verbal	Desempleado/a	93	8,17	1,59	,383
	Trabajando	7	8,71	1,38	
Capacidad de análisis	Desempleado/a	93	7,91	1,70	,002
	Trabajando	7	9,14	,69	
Capacidad de síntesis	Desempleado/a	93	7,82	1,77	,020
	Trabajando	7	9,00	1,00	
Conocimientos (teóricos) técnicos-profesionales	Desempleado/a	93	7,66	1,88	,050
	Trabajando	7	8,43	,79	
Habilidades laborales (destrezas y resolución práctica)	Desempleado/a	93	7,92	1,67	,150
	Trabajando	7	8,86	1,07	
Motivación (causalidad interna del sujeto que le impulsa a desempeñar la actividad laboral)	Desempleado/a	93	8,33	1,56	,700
	Trabajando	7	8,57	1,72	
Actitudes favorables al trabajo (dedicación, constancia, etc.)	Desempleado/a	93	8,55	1,38	,268
	Trabajando	7	9,14	1,07	
Interés (atracción sentida por el aspirante hacia el empleo)	Desempleado/a	93	8,76	1,35	,464
	Trabajando	7	9,14	,69	
Disponibilidad	Desempleado/a	93	8,98	1,27	,432
	Trabajando	7	8,57	1,90	
Competencia relacional social (capacidad para relacionarse en distintos ámbitos y estamentos sociales)	Desempleado/a	93	8,66	1,58	,894
	Trabajando	7	8,57	2,15	
Estabilidad y apoyo familiar	Desempleado/a	93	8,72	1,60	,369
	Trabajando	7	9,29	1,50	
Adaptabilidad a la cultura de la empresa	Desempleado/a	93	8,33	1,68	,558
	Trabajando	7	8,71	1,25	
Relaciones en el seno del mercado laboral y profesional	Desempleado/a	93	7,95	1,68	,894
	Trabajando	7	7,86	2,12	

Nota: elaboración propia

También se han hallado diferencias estadísticamente significativas ( $p < ,05$ ) entre la “situación laboral” y la “capacidad de razonamiento numérico” ( $p = ,027$ ), contando el alumnado empleado ( $M = 8,57$ ;  $DT = ,98$ ) con niveles medios superiores en esta habilidad, respecto al alumnado “desempleado”.

En cuanto a la “capacidad de análisis” y la “situación laboral”, existen diferencias significativas a nivel estadístico ( $p = ,002$ ), situándose los valores medios más elevados en el alumnado que se encuentra “trabajando” ( $M = 9,14$ ;  $DT = ,69$ ).

Respecto a la relación entre la “situación laboral” del alumnado y la “capacidad de síntesis”, la tabla 9 muestra que existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < ,05$ ) entre ambas ( $p = ,020$ ), contando los “desempleados” con valores medios inferiores ( $M = 7,82$ ;  $DT = 1,77$ ) a los del alumnado que trabaja ( $M = 9,00$ ;  $DT = 1,00$ ).

## Discusión

El propósito de este estudio es analizar la competencia laboral del alumnado matriculado en títulos de formación profesio-

nal en un instituto de Ceuta, así como evaluar las diferencias en el nivel de esta competencia según la titulación con la que accedieron a la formación profesional y a su estatus laboral.

En lo que se refiere a la titulación de acceso, el alumnado que accedió con un ciclo formativo de grado superior manifiesta una mayor disponibilidad formativa y laboral. En el polo opuesto se encuentra el alumnado que accedió con titulaciones de inferior rango como los ciclos formativos de grado medio o la ESO. En este sentido, el alumnado que accedió a formación profesional tras cursar estudios universitarios cuenta con niveles superiores de tolerancia, asertividad y empatía que el alumnado que accedió con titulaciones de menor nivel académico.

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Reyna y Brussino (2015), que concluyen que conforme se avanza en edad y etapa educativa hay un mayor nivel de habilidad social y una mayor disponibilidad formativa. Asimismo, se contraponen a lo expuesto por autores como Serrano-Moras y Marín-rodas (2015), cuyos resultados apuntaban a una menor habilidad social en alumnado de mayor nivel académico,

manifestando actitudes más agresivas y desafiantes que el alumnado de niveles educativos inferiores que mostraban un mayor nivel de empatía y disponibilidad social; y con los obtenidos por Caballero, Contini de González, Lacunza, Mejail y Coronel (2017) cuyos resultados señalaban que el alumnado de menor edad contaba con mayor habilidad de autocontrol y liderazgo que el de edad más avanzada, atribuyendo esto a la posibilidad de que el alumnado se rebela contra estas pautas sociales a modo de autoafirmación.

Esta evolución en la competencia sociolaboral del alumnado puede ser fruto del tratamiento de la misma y una mayor profundización dentro del currículo de cada etapa educativa, por lo que, según se avanza dentro del sistema educativo, más peso tienen este tipo de competencias y más se trabajan y entrenan.

Respecto a la situación laboral del alumnado, el alumnado que trabaja cuenta con mayores niveles de satisfacción con la metodología y con el profesorado. Esto puede deberse a la naturaleza laboral de Ceuta, pues la mayor parte de la oferta laboral procede del ámbito educativo (bien por oposiciones, bolsas o planes de empleo de la misma ciudad), por lo que el alumnado que ha trabajado en este área puede tender a empatizar con el profesorado. Así mismo, el alumnado trabajador cuenta con una mejor habilidad para seguir órdenes, una mayor capacidad de análisis y de síntesis, manifestando mayor liderazgo, iniciativa y autonomía.

Estos resultados contradicen a lo manifestado por Caballero, Contini de González, Lacunza, Mejail y Coronel (2017), que establecen que el alumnado desempleado o procedente de hogares con todos los familiares desempleados, es decir, nivel socioeconómico bajo cuentan con mayores habi-

lidades sociales de autocontrol y liderazgo que el alumnado con mayor poder adquisitivo.

Por otro lado, estos resultados avalan lo defendido por los estudios de Gnanadevan, Selvaraj y Sirakumar (2017) y de Hosokawa y Katsura (2017) que exponen que tener un empleo mejora el nivel socioeconómico y que un mayor nivel socioeconómico se relaciona con un aumento de habilidad social, mientras que un bajo nivel socioeconómico provoca problemas de conducta en el alumnado, causado por el estrés económico que sufren en sus unidades familiares.

## Conclusiones

Este estudio ha permitido, por un lado, establecer qué alumnado cuenta con mayor nivel de competencia sociolaboral, demostrando que el alumnado con titulaciones superiores (con titulaciones universitarias o ciclos formativos de grado superior) tiene un mayor nivel competencial sobre la disponibilidad social y la tolerancia que el de titulaciones de inferiores rangos.

De igual manera se concluye que el alumnado que cuenta con experiencia laboral o está trabajando manifiesta una mayor satisfacción con la formación y mayores habilidades para seguir órdenes, para el razonamiento numérico, de liderazgo, iniciativa y autonomía, así como una mayor capacidad de análisis y de síntesis.

Como principal limitación, hay que destacar el tamaño tan reducido de la población estudiada, lo que abre nuevas líneas de investigación futuras, aumentando la muestra, relacionando estas habilidades con el nivel socioeconómico y formativo familiar.

## Referencias

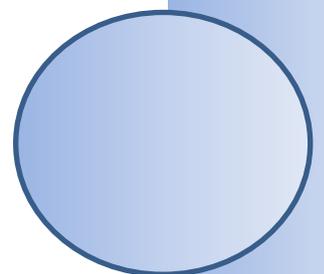
1. Caballero, S., Contini de Gonzalez, N., Lacunza, A., Mejail, S. y Coronel, P. (2018). Habilidades sociales, comportamiento agresivo y contexto socioeconómico. Un estudio comparativo con adolescentes de Tucumán (Argentina). *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, 0(53), 183-203.
2. Gnanadevan, J., Selvaraj, A. y Sivakumar, G. (2015). Influence of Socio Economic Status on Social, Emotional and Behaviour Problem of Students. *International Journal of Applied Research*, 1(12), 468-471.
3. Hosokawa, R. y Katsura, T. (2017). A longitudinal study of socioeconomic status, family processes, and child adjustment from preschool until early elementary school: the role of social competence. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 11(1), 1-28. <https://doi.org/10.1186/s13034-017-0206-z>
4. Martínez-Rodríguez, F. y Carmona, G. (2010). Test de factores socio-personales para la inserción laboral de los jóvenes: un instrumento para la evaluación y la formación. *Estudios sobre educación*, 18 (s-n), 115-138.
5. Navarro-Patón, R., Lago-Ballesteros, J. y Basanta-Camiño, S. (2019). Conductas prosociales de escolares de educación primaria: influencia de los juegos cooperativos. *SPORT TK-Revista EuroAmericana De Ciencias Del Deporte*, 8(2), 33-37. <https://doi.org/10.6018/sportk.401081>
6. Reyna, C. y Brussino, S. (2015). Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(2), 51-64. <https://doi.org/10.14718/ACP.2015.18.2.5>
7. Sánchez-Bolívar, L.; Martínez-Martínez, A. y Parra-González, M. E. (2019). Análisis de las habilidades sociales del alumnado de formación profesional para la entrevista de trabajo. *Journal of Sport and Health Research*. 11(Supl 1), 127-142.
8. Serrano-Mora, S. M. y Marín-Rodas, C. M. (2015). Competencia social en niños y adolescentes de la ciudad de Bucaramanga (Colombia) según escala Messy. *Ciencia y Poder Aéreo*, 10(1), 217-228. <https://doi.org/10.18667/cienciaypoderareo.425>



# ESTUDIO 6



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**





## Análisis Motivacional del Alumnado Universitario Transfronterizo de Ceuta y Melilla

Lionel Sánchez-Bolívar<sup>1</sup>; Sergio Escalante-González<sup>2</sup>; Asunción Martínez-Martínez<sup>3</sup>

Recibido: Septiembre 2020 / Evaluado: Febrero 2021 / Aceptado: Marzo 2021

**Resumen.** Introducción: La motivación es uno de los principales factores psicológicos que influye en el éxito académico del alumnado universitario, así como en el fracaso académico y/o el abandono del mismo. En este estudio, con un diseño descriptivo, de carácter transversal, participaron un total de 292 estudiantes universitarios (195 mujeres y 97 hombres) matriculados en la Universidad de Granada, en los Campus de Ceuta y de Melilla, con el objetivo de analizar la motivación en relación a la religión y la titulación de este alumnado. Metodología: Respondieron a un instrumento cuantitativo formado por un cuestionario sociodemográfico ad-hoc y a la Escala de Motivación Situacional de Guay, Vallerand y Blanchard (2000) adaptada al español por Martín-Albo, Núñez y Navarro (2009). Resultados: Entre los resultados cabe destacar que el alumnado cristiano cuenta con valores medios de motivación intrínseca superiores a los del alumnado musulmán. Asimismo, el alumnado del grado en Administración y Dirección de Empresas es el que obtiene valores más bajos de motivación intrínseca. El alumnado del grado en Educación Infantil es el que se encuentra más motivado intrínsecamente, correspondiéndose este hecho con el carácter vocacional de la titulación. En cuanto a la relación entre las dimensiones, existe una relación negativa significativa entre la motivación intrínseca y la amotivación, por lo que el alumnado que se encuentra intrínsecamente motivado tiene menos riesgo de desmotivación. Asimismo, la regulación introyectada tiene una relación positiva con la motivación intrínseca y negativa con la amotivación, por lo que el alumnado que manifiesta una mayor regulación interna adquiere una mayor motivación intrínseca y una menor amotivación. Discusión y conclusiones: Los resultados de este estudio destacan la repercusión que tiene la motivación del alumnado universitario sobre sus decisiones, así como el papel del género, la religión y la titulación universitaria como reguladores motivacionales.

**Palabras clave:** contexto transfronterizo; estudiantes; motivación; universidad.

## [en] Motivational Analysis of the Cross-border University Students from Ceuta and Melilla

**Abstract.** Introduction: Motivation is one of the main psychological factors that influence the academic success of university students, as well as academic failure and / or dropout. In this study, with a descriptive, cross-sectional design, a total of 292 university students (195 women and 97 men) enrolled at the University of Granada, at the Ceuta and Melilla Campus participated, with the aim of analyzing motivation in relation to religion and the qualification of this student body. Method: They answered a quantitative instrument consisting of an ad-hoc sociodemographic questionnaire and the Guay, Vallerand and Blanchard Situational Motivation Scale (2000) adapted to Spanish by Martín-Albo, Núñez and Navarro (2009). Results: Among the results, it should be noted that Christian students have higher intrinsic motivation values than those of Muslim students. Likewise, the students of the degree in Business Administration and Management are those who obtain lower values of intrinsic motivation. The students of the degree in Early Childhood Education are the most intrinsically motivated, this fact corresponding to the vocational nature of the degree. Regarding the relationship between dimensions, there is a significant negative relationship between intrinsic motivation and amotivation, so that students who are intrinsically motivated have less risk of demotivation. Likewise, introjected regulation has a positive relationship with intrinsic motivation and negative with amotivation, so that students who show greater internal regulation acquire greater intrinsic motivation and less amotivation. Discussion and conclusion: The results of this study highlight the impact of the motivation of university students on their decisions, as well as the role of gender, religion and university degree as motivational regulators..

**Keywords:** cross-border context; students; motivation; university.

<sup>1</sup> Centro de trabajo (país). Universidad de Granada (España)  
E-mail: [lionelsanchez@correo.ugr.es](mailto:lionelsanchez@correo.ugr.es)

<sup>2</sup> Centro de trabajo (país). Universidad de Granada (España)  
E-mail: [sescalante@correo.ugr.es](mailto:sescalante@correo.ugr.es)

<sup>3</sup> Centro de trabajo (país). Universidad de Granada (España)  
E-mail: [asuncionmm@ugr.es](mailto:asuncionmm@ugr.es)

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Participantes. 2.2. Variables e instrumentos. 2.3. Procedimiento. 2.4. Análisis de los datos. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Sánchez-Bolívar, L.; Escalante-González, S.; Martínez-Martínez, A. (2021). Análisis Motivacional del Alumnado Universitario Transfronterizo de Ceuta y Melilla. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 405-414.

## 1. Introducción

Durante el periodo de formación universitaria, un aspecto determinante del éxito académico, o de abandono del mismo, es qué impulsa al alumnado universitario a iniciarse en una determinada titulación y a continuarla. En este sentido, se entiende la motivación como el proceso psicológico que empuja a la persona a tomar una decisión determinada, actuar consecuentemente y repetir la acción en función del resultado, repitiendo en caso positivo y extinguiéndose la conducta en caso negativo (McClelland, 1965).

Siguiendo esta línea, Deci y Ryan (1985) plantean dos teorías que giran en torno a la motivación: la Teoría de la Autodeterminación (Self-Determination Theory), que postula que existe un impulso intrínseco en cada decisión y acto que las personas desarrollan en su vida diaria. Por otro lado, y tras advertir que el locus motivacional de las personas, en algunas circunstancias no dependía de ellas en sí, sino que la decisión que tomaban, o la ejecución de la misma, venía condicionada por un agente externo, es decir, un resultado o un beneficio final favorable para la persona, dando lugar a la Teoría de la Integración Orgánica (Organic Integration Theory).

Teniendo como referente a estas dos teorías Ryan y Deci (2017) explican que existen dos procesos, uno mediante el cual una motivación inicialmente extrínseca, donde el activador motivacional es externo, puede terminar por provocar que a la persona le motive el acto en sí, es decir, un proceso de internalización del agente motivacional. Por otro lado, y como contraposición al anterior, existe un proceso de externalización motivacional, en el que el resultado del acto decidido comienza a provocar más placer que el acto en sí.

En ambos procesos (externalización e internalización), se dan varias fases donde predomina en mayor medida el estímulo externo o interno, conceptualizando estos estadios como regulación. Ryan y Deci (2017) establecen cinco tipos de regulación motivacional: en un polo la regulación externa (donde el agente motivador es externo, es decir, motivación extrínseca), en el polo opuesto se encuentra la regulación interna (motivación intrínseca).

Entre ambas se sitúan tres regulaciones que los autores consideran extrínsecas, puesto que conciben que la motivación cesa de ser intrínseca en el momento en el que el activador no es el hecho en sí sólo, sino que intervienen más agentes en la activación motivacional; estas tres regulaciones son: la regulación introyectada, donde el locus motivacional es bastante externo, aunque comienza a sentirse motivado al realizar la acción; la regulación identificada, donde el locus motivacional continua siendo externo pero se ha interiorizado y la acción es en sí otro agente motivacional junto con el estímulo extrínseco; la regulación integradora implica que se desarrolla la acción porque el individuo se motiva con la misma, pero aún sigue existiendo un estímulo extrínseco.

Como se aprecia, Ryan y Deci (2017) no contemplan la posibilidad de carecer de motivación, es decir, de que las personas estén desmotivadas, sino que plantean el concepto de amotivación, como una situación en la que el individuo percibe que no existe relación entre sus acciones y el resultado de las mismas, es decir, percibe una desconexión en el esquema procesual cognición-motivación-acción-resultado. Esto provoca un descenso en el grado de motivación, puesto que el individuo no se encuentra motivado ni extrínseca ni intrínsecamente, pero tampoco llega a estar desmotivado.

Todo lo mencionado conforma el proceso motivacional, tanto en su vertiente primaria como en la secundaria. En este proceso se han de tener en cuentas las dimensiones de la motivación académica: el componente de valor, caracterizado por ser la importancia que la persona da a la decisión que va a tomar; el componente de expectativa, siendo este la evaluación previa que el sujeto hace de sus acciones y los efectos que tendrán para sí mismo; y, el componente afectivo, que es la sensación que le provoca la acción que va a realizar (Martínez-Sánchez, Fernández-Abascal y Palmero, 2002; Hernández-García, Soler-Vázquez, Núñez-Pérez, González-Pienda y Álvarez-Pérez, 1998).

Castro-Sánchez, Zurita-Ortega y Chacón-Cuberos (2019) definen la motivación como una variable fundamental dentro del análisis del éxito y rendimiento académico de los estudiantes de grado universitario.

Como se refleja en la Tabla 1, son muchas las investigaciones que se llevan a cabo en materia de motivación del alumnado universitario. En cuanto a la titulación en la que se han medido los índices de motivación, se han desarrollado, principalmente, en los grados universitarios de Educación Física (Castro-Sánchez, Zurita-Ortega y Chacón-Cuberos, 2019; Silva, Sicilia, Burgueño y Lirola, 2019; Hortigüela, Salicetti y Hernández, 2017) y Educación Primaria (Van Blankenstein et al., 2019; Hinojo-Lucena, Mingorance-Estrada, Trujillo-Torres, Aznar-Díaz y Cáceres-Reche, 2018).

En estas investigaciones se define la motivación como un parámetro psicosocial que explica en gran medida el logro académico y el compromiso del alumnado con su propia formación (Silva, Sicilia, Burgueño y Lirola, 2019).

Tabla 1. Principales estudios realizados en población universitaria

Autor/es	Área del estudio de la motivación
Castro-Sánchez, Zurita-Ortega y Chacón-Cuberos, 2019	Motivación en el alumnado universitario de los grados en Educación Física de España y Rumanía.
Van Blankenstein et al., 2019	Motivación intrínseca y autoeficacia en alumnado del Grado en Educación Primaria de Holanda.
Silva, Sicilia, Burgueño y Lirola, 2018	Motivación (regulación motivacional) en alumnado universitario del grado de Educación Física de la Universidad de Sao Paulo.
Hinojo-Lucena, Mingorance-Estrada, Trujillo-Torres, Aznar-Díaz y Cáceres-Reche, 2018	Motivación en el alumnado universitario del grado de Educación Primaria con mención en Educación Primaria de la Universidad de Granada.
Hortigüela, Salicetti y Hernández, 2017	Relación entre motivación y gasto calórico en alumnado universitario de Educación Física.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede comprobar, mediante los estudios reseñados en la Tabla 1, en el alumnado universitario, la motivación se encuentra relacionada con el autoconcepto, la autoestima, la autoeficacia y la autorregulación. Por tanto, el alumnado universitario va a establecer una íntima relación entre su nivel motivacional y la imagen social que proyecta, la que tiene de sí mismo y la repercusión que tiene en su entorno tanto personal como educativo, académico y profesional.

La situación geográfica nos lleva a contemplar la religión como variable que influye en la motivación de los universitarios, así como en su desarrollo psicológico y social. Desde que nace, el ser humano se encuentra dentro de una determinada cultura que le instruye en los valores sociales y normas que se hayan establecido.

La familia, como agente socializador y cultural primario, va a influenciar en la percepción del individuo respecto a lo que le motiva o no. El encontrarse dentro de una cultura es por sí un activador de la motivación, mientras que la exclusión de la misma es un inhibidor.

La cultura religiosa predominante en una sociedad va a influir directamente en el individuo, por lo que en sociedades con diversidad cultural va a existir un mayor número de activadores motivacionales (y más variados) que en sociedades donde se encuentre una sola cultura (Markus, 2016).

En este sentido, cada cultura establece qué valores sociales son activadores motivacionales y cuáles no lo son, por lo que no compartirlos puede ser causa de exclusión social.

Las ciudades transfronterizas se caracterizan por ser un punto de encuentro cultural y religioso. En el caso de Ceuta y Melilla, cohabitan dentro de las mismas cuatro culturas religiosas: cristiana, musulmana, judía e hindú, junto con la población atea que no profesa ninguna religión.

Dada la relación tan intensa entre la motivación y las variables mencionadas, es necesario determinar qué influencia ejerce la una sobre las otras y si existen diferencias motivacionales entre el alumnado universitario procedente de diversos géneros, religiones y titulaciones universitarias, para poder desarrollar una formación universitaria diversa y plural.

Dada la ausencia de estudios que relacionen las variables de género, religión y titulación universitaria con la motivación, así como para establecer un patrón relacional entre la cultura religiosa y la motivación de los estudiantes a la hora de cursar una titulación, se plantea el presente estudio de la motivación en el alumnado transfronterizo de Ceuta y de Melilla. Para ello se han planteado los siguientes objetivos:

- Describir y analizar las variables edad, género, religión, campus de estudios y titulación cursada.
- Relacionar las variables anteriormente descritas con la motivación del alumnado y analizar el grado de relación entre las variables.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

La presente investigación emplea un diseño descriptivo y exploratorio, de carácter transversal, empleando un estudio relacional para analizar el grado de relación entre las variables definidas. Para la selección de la muestra, se llevó a cabo un muestreo, de tipo no probabilístico, por conveniencia.

La muestra está compuesta por 292 estudiantes de grado matriculados en los Campus de Ceuta y Melilla (Grados de Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Social, Educación Primaria y Actividad Física y del Deporte, Administración de Empresas, Administración y Dirección de Empresas y Derecho, Relaciones Laborales, Ingeniería Informática, enfermería y Fisioterapia), con una edad media de 22,03 años, donde el 66,8% (N=195) eran mujeres y el 33,2% (N=97) hombres (tabla 2).

## 2.2. Variables e instrumento

Para las variables sociodemográficas se empleó un cuestionario ad-hoc mediante el que se medía: edad, género (hombre o mujer), campus de estudios (Ceuta o Melilla), religión (cristiana/católica, judía/hebraica, musulmana, hindú y otras), titulación cursada (Grado en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Ingeniería Informática, Administración y Dirección de Empresas, Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Enfermería, Fisioterapia, Administración y Dirección de Empresas y Derecho, y Relaciones Laborales y Recursos Humanos) y motivo de matriculación (expectativa familiar, tener título para trabajar, satisfacción personal, optar a una mejor categoría laboral, encontrarse en paro, aumentar el currículum, tener más conocimientos profesionales, falta de opciones y otro).

La medición de la motivación se llevó a cabo mediante la adaptación de la Escala de Motivación Situacional (Situational Motivation Scale), creada y validada por Guays, Vallerand y Blanchard (2000), desarrollada por Martín-Albo, Núñez y Navarro (2009).

La escala consta de 16 ítems, en una escala Likert de 1 a 7 (donde 1 equivale a nada, 2 a muy poco, 3 un poco, 4 a moderadamente, 5 a suficiente, 6 a mucho y 7 a totalmente), que evalúan cuatro dimensiones: motivación intrínseca (evaluada por los ítems 1, 5, 9 y 13), regulación identificada (evaluada por los ítems del 2, 6, 10, 14), regulación externa (evaluada por los ítems 3, 7, 11, 15), y amotivación (evaluada por los ítems 4, 8, 12 y 16). Para la presente investigación, este instrumento determinó una fiabilidad de  $\alpha=,86$  para la subescala de motivación intrínseca,  $\alpha=,75$  en la subescala que medía la regulación identificada,  $\alpha=,70$  en la subescala para la medición de la regulación externa y  $\alpha=,77$  para la amotivación.

## 2.3. Procedimiento

Los instrumentos fueron administrados durante los meses de abril y mayo de 2019, encontrándose el investigador en el lugar de realización para resolver cualquier duda que pudiese plantear el mismo. Para el alumnado de Melilla, dada la imposibilidad de desplazamiento se realizó mediante una versión digital del cuestionario en Google Drive. En el mismo se informaba de que, al cumplimentar el mismo, daban su consentimiento para la participación en el estudio.

Tras la recogida de datos se procedió a su organización y codificación, proceso en el que se detectaron un total de 8 cuestionarios indebidamente cumplimentados, por lo que se procedió a su descarte, por las deficiencias que estos presentaban, tales como tener más del 50% de los ítems en blanco.

## 2.4. Análisis de los datos

Para el análisis de los resultados se ha empleado el software estadístico IBM SPSS Statistics en su versión 25.0. El análisis se ha desarrollado mediante el uso de descriptivos, frecuencias, medias y desviaciones típicas, para el estudio relacional se ha empleado el ANOVA de un factor para medir el nivel de relación de las variables y la correlación bivariada de Pearson para estipular el grado de relación entre las mismas.

## 3. Resultados

Entre la población seleccionada, como se refleja en la tabla 2, del total de la muestra seleccionada, la población es mayoritariamente femenina (66,8%, N=195), doblando ésta a la población masculina (33,2%, N=97). En cuanto al campus de procedencia, la población procedente del campus de Ceuta (78,4%, N= 229) supera a la de Melilla (21,6%; N= 63).

Tabla 2. Datos sociodemográficos (Género, Campus, Religión y Titulación cursada)

Población					<b>Género</b>	<b>N (%)</b>	<b>Total (%)</b>				
					Hombre	97 (33,2%)	292 (100%)				
Mujer	195 (66,8%)										
<b>Campus</b>	Ceuta	Hombre	70 (24%)	229 (78,4%)							
		Mujer	159 (54,5%)								
	Melilla	Hombre	27 (9,2%)	63 (21,6%)							
		Mujer	36 (12,3%)								
						<b>Grado</b>					
							Ed. Infantil	Hombre	8 (2,7%)	36 (12,3%)	
					Mujer		28 (9,6%)				
					Ed. Primaria		Hombre	16 (5,5%)	41 (14%)		
					Mujer		25 (8,6%)				
					Ed. Social		Hombre	7 (2,4%)	33 (11,3%)		
					Mujer		26 (8,9%)				
					ADE		Hombre	24 (8,2%)	54 (18,5%)		
					Mujer		30 (10,3%)				
					Ed. Primaria y CC. Act. Fis. y Deporte		Hombre	15 (5,1%)	20 (6,8%)		
					Mujer		5 (1,7%)				
					Enfermería		Hombre	23 (7,9%)	101 (34,6%)		
					Mujer	78 (26,7%)					
					ADE y Derecho	Hombre	3 (1,0%)	6 (2,1%)			
					Mujer	3 (1,0%)					
					RR. LL y RR. HH	Hombre	1 (0,3%)	1 (0,3%)			
					Mujer	0 (0,0%)					
<b>Religión</b>	Crist. Catól.	Hombre	52 (17,8%)	163 (55,8%)							
		Mujer	111 (38%)								
	Musul.	Hombre	21 (7,2%)	75 (25,7%)							
		Mujer	54 (18,5%)								
	Hindú	Hombre	1(0,3%)	1 (0,3%)							
		Mujer	0 (0,0%)								
	Otras	Hombre	23 (7,9%)	53 (18,2%)							
		Mujer	30 (10,3%)								

Nota: Crist. Catól. Religión Cristiana/Católica; Musul. Religión Musulmana; Ed. Infantil Grado en Educación Infantil; Ed. Primaria Grado en Educación Primaria; Ed. Social Grado en Educación Social; ADE Grado en Administración y Dirección de Empresas; Ed. Primaria y CC. Act. Fis. Y Deporte Grado en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y Deporte; RR. LL y RR. HH Grado en Relaciones Laboral y Recursos Humanos.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar, la religión con mayor representación en la muestra es la de alumnado de religión cristiana/católica (55,8%, N=163), siguiendo la religión musulmana (25,7%, N=75) y, en tercer lugar, otras religiones (18,2%, N=53).

En cuanto a la titulación cursada, la titulación con mayor presencia es la del grado en Enfermería (34,6%, N=101), seguida del grado en Administración y Dirección de Empresas (18,5%, N=54). Cabe destacar la baja representatividad que tienen el doble grado de Administración y Dirección de Empresas y Derecho (2,1%, N=6) y el grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (0,03%, N=1).

En cuanto al género y la titulación, se puede observar que existe una predominancia de la población femenina en todas las titulaciones salvo en el grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, donde existe una población eminentemente masculina (5,1%, N=15).

En la tabla 3, se reflejan los valores medios de todas y cada una de las dimensiones (motivación intrínseca, regulación identificada, regulación externa y amotivación), establecidos estos por los valores medios obtenidos por los ítems que conforman cada una. Como se puede observar, las opciones con mayores valores son la regulación identificada (M= 6,13; DT=0,92) y la motivación intrínseca (M=5,11; DT=1,42), por lo que la población cuenta con un nivel medio-alto de motivación intrínseca y un bajo nivel de amotivación (M= 1,81; DT= 1,09).

Tabla 3. Valores medios del cuestionario

Dimensiones	Media	Desv. Típ.
Motivación Intrínseca	5,11	1,42
Regulación Identificada	6,13	,92
Regulación Externa	3,50	1,44
Amotivación	1,81	1,09

Fuente: elaboración propia.

En la relación entre la religión y la motivación, como se puede apreciar en la tabla 4, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en la dimensión “motivación intrínseca” ( $p=,002$ ), encontrándose el valor medio motivacional superior en la religión cristiana/católica ( $M=5,37$ ;  $DT= 1,27$ ), por lo que el alumnado manifiestamente cristiano/católico cuenta con valores medios de motivación superiores a los de religión musulmana.

Tabla 4. Relación entre Religión y la Motivación

		N	M	DT	Sig.
<b>MI</b>	Cristiana/Católica	163	5,37	1,27	,002
	Musulmana	75	4,88	1,56	
	Hindú	1	7,00		
	Otra	53	4,63	1,51	
	Total	292	5,11	1,42	
<b>RI</b>	Cristiana/Católica	163	6,25	,89	,034
	Musulmana	75	6,00	,99	
	Hindú	1	7,00		
	Otra	53	5,90	,89	
	Total	292	6,13	,93	
<b>RE</b>	Cristiana/Católica	163	3,57	1,51	,131
	Musulmana	75	3,55	1,43	
	Hindú	1	5,50		
	Otra	53	3,19	1,17	
	Total	292	3,50	1,44	
<b>AM</b>	Cristiana/Católica	163	1,72	1,06	,002
	Musulmana	75	1,82	1,07	
	Hindú	1	5,50		
	Otra	53	2,01	1,14	
	Total	292	1,81	1,10	

MI: Motivación Intrínseca; RI: Regulación identificada; RE: Regulación Eterna; AM: Amotivación.

M: Valores medios de la escala

Fuente: elaboración propia.

En el polo opuesto de la motivación, en la dimensión “amotivación”, también se han hallado diferencias estadísticamente significativas ( $p<,05$ ), contando la religión musulmana con valores medios de amotivación ( $M=1,82$ ;  $DT=1,07$ ) superiores a los de religión cristiana/católica ( $M=1,72$ ;  $DT= 1,06$ ). En cuanto a la regulación motivacional, no existen diferencias significativas a nivel estadístico ( $p>,05$ ) en la dimensión “regulación extrínseca” ( $p=,131$ ), pero se han hallado diferencias estadísticamente significativas ( $p<,05$ ) en “regulación identificada” ( $p=,034$ ), contando la población cristiana/católica ( $M=6,25$ ;  $DT=0,89$ ) con valores medios superiores a los de la población estudiantil musulmana ( $M=6$ ;  $DT=,99$ ), por lo que el alumnado cristiano/católico interioriza con mayor facilidad los activadores extrínsecos que el alumnado musulmán.

En la tabla 5 se reflejan los valores medios de motivación en relación a la titulación cursada por el alumnado.

Tabla 5. Relación entre la titulación y la motivación del alumnado

		N	M	DT	Sig.
<b>MI</b>	Ed. Infantil	36	5,53	1,37	,000
	Ed. Primaria	41	4,70	1,58	
	Ed. Social	33	4,98	1,61	
	ADE	54	4,42	1,30	
	Ed. Primaria y CC. de la Act. Fis. y del Deporte	20	5,48	0,94	
	Enfermería	101	5,49	1,25	
	ADE y Dº	6	4,88	1,96	
	RR. LL. y RR. HH.	1	5,75		
	Total	292	5,11	1,42	

		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>Sig.</b>
<b>RI</b>	Ed. Infantil	36	6,42	0,88	,153
	Ed. Primaria	41	5,85	1,13	
	Ed. Social	33	5,91	0,97	
	ADE	54	6,20	0,69	
	Ed. Primaria y CC. de la Act. Fís. y del Deporte	20	6,18	0,63	
	Enfermería	101	6,18	0,94	
	ADE y Dº	6	5,75	1,48	
	RR. LL. y RR. HH.	1	6,25		
	Total	292	6,13	0,93	
<b>RE</b>	Ed. Infantil	36	3,53	1,53	,379
	Ed. Primaria	41	3,52	1,53	
	Ed. Social	33	3,66	1,29	
	ADE	54	3,73	1,58	
	Ed. Primaria y CC. de la Act. Fís. y del Deporte	20	2,99	1,30	
	Enfermería	101	3,36	1,30	
	ADE y Dº	6	4,00	2,26	
	RR. LL. y RR. HH.	1	5,25		
	Total	292	3,50	1,44	
<b>AM</b>	Ed. Infantil	36	1,65	0,96	,010
	Ed. Primaria	41	2,06	1,18	
	Ed. Social	33	2,05	1,25	
	ADE	54	1,94	1,18	
	Ed. Primaria y CC. de la Act. Fís. y del Deporte	20	1,81	1,05	
	Enfermería	101	1,55	0,90	
	ADE y Dº	6	3,00	1,74	
	RR. LL. y RR. HH.	1	1,50		
	Total	292	1,81	1,10	

Fuente elaboración propia.

Como se puede comprobar en la tabla 5, existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < ,05$ ) en la dimensión “motivación intrínseca” ( $p = ,000$ ) y la titulación, siendo el alumnado de grado en Educación Infantil ( $M = 5,53$ ;  $DT = 1,37$ ) el que cuenta con valores medios superiores al resto, mientras que el alumnado menos motivado intrínsecamente es el alumnado del grado en Administración y Dirección de Empresas ( $M = 4,42$ ;  $DT = 1,30$ ). No se han detectado diferencias estadísticamente significativas ( $p > ,05$ ) en las dimensiones “regulación identificada” ( $p = ,153$ ) ni “regulación externa” ( $p = ,379$ ).

En cuanto a los niveles de “amotivación”, se han hallado diferencias estadísticamente significativas ( $p < ,05$ ), situándose los valores medios de amotivación superiores en el grado de Administración y Dirección de Empresas y Derecho ( $M = 3,00$ ;  $DT = 1,74$ ) y en el grado de Educación Primaria ( $M = 2,06$ ;  $DT = 1,18$ ), pudiéndose deber esto a la desconexión que existe entre ambas titulaciones y el mercado laboral al que están enfocadas en las ciudades de Ceuta y Melilla, por lo que el alumnado se matricula por no existir más variedad formativa, pero no existe un mercado laboral amplio que los acoja una vez finalizados los estudios de grado. Contrastando con lo anterior, el nivel más bajo de amotivación se encuentra en el grado en Enfermería ( $M = 1,55$ ;  $DT = ,90$ ), coincidiendo este hecho con el carácter vocacional de la profesión para que se forma al alumnado y la oferta laboral de ambas ciudades en el área sanitaria.

Tabla 6. Coeficientes de correlación entre religión, formación, motivación intrínseca, regulación introyectada, regulación eterna y amotivación

		MI	RI	RE
<b>MI</b>	Correlación de Pearson	1	,597**	-,102
	Sig. (bilateral)		,000	,081
	N		292	292
<b>RI</b>	Correlación de Pearson		1	-,090
	Sig. (bilateral)			,124
	N			292
<b>RE</b>	Correlación de Pearson			1
	Sig. (bilateral)			
	N			

\*\*La correlación es significativa al nivel,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla 6, la “motivación intrínseca” correlaciona significativamente ( $p < ,01$ ) y de forma positiva con la “regulación introyectada”. Asimismo, esta dimensión (“motivación intrínseca”) se correlaciona de forma negativa y significativa ( $p < ,01$ ) con la amotivación, aunque esta relación negativa es moderada ( $r = -,380$ ).

En cuanto a la “regulación introyectada”, como se muestra en la tabla 6, se correlaciona negativamente con la “regulación externa” ( $r = -,090$ ) y con la “amotivación”, siendo significativa ( $p < ,01$ ) la relación con esta última ( $p = ,000$ ) y moderada ( $r = -,420$ ). Por otro lado, la “regulación externa”, tal y como refleja la tabla 6, manifiesta una relación significativamente ( $p < ,01$ ) positiva con la “amotivación” ( $p = ,000$ ), siendo la relación, entre éstas, de carácter moderado ( $r = ,443$ ).

Como se ha puesto de manifiesto, la “amotivación” se correlaciona significativamente ( $p < ,01$ ) con la “motivación intrínseca” ( $p = ,000$ ), con la “regulación introyectada” ( $p = ,000$ ) y con la “regulación externa” ( $p = ,000$ ). En este sentido, correlaciona de forma positiva y moderada con la “regulación externa” ( $r = ,443$ ), mientras que correlaciona de forma negativa y moderada con la “regulación introyectada” ( $r = -,420$ ) y con la “motivación intrínseca” ( $r = -,380$ ).

#### 4. Discusión

Como los datos sociodemográficos apuntan, la población es mayoritariamente femenina en todas las titulaciones salvo en el grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que, como viene siendo una tendencia en el área de la educación física y el deporte, el alumnado es mayoritariamente masculino, tal y como señalan los estudios de González-Valero et al. (2019), Silva, Sicilia, Alcaraz-Ibañez, Lirola y Burgueño (2017), y contrastando con los datos de Castro-Sánchez, Zurita-Ortega y Chacón-Cuberos (2019), donde obtuvieron una muestra levemente más masculina que femenina en su estudio sobre la motivación hacia el deporte en alumnado universitario de la provincia de Granada.

En cuanto a la motivación, la predominante es la intrínseca, datos que contrastan con los obtenidos por Cerda, Pérez, Romera, Ortega-Ruiz y Casas (2017) que defienden que “existen por tanto, una serie de elementos externos que pueden estar explicando la relación entre aspectos motivacionales o afectivos y el rendimiento académico” (p. 378), y que se relacionan con lo que defienden Stenling, Ivarsson, Lindwall y Gucciardi (2018), que constataban que la población que estudiaban manifestaba altos niveles de motivación intrínseca, cuya concentración era superior en la población femenina.

Respecto a la religión, el alumnado mayoritario es el cristiano/católico, seguido de la musulmana y por último la opción otros, donde todo el alumnado que marcó esta opción específico “ateo”, datos que se relacionan con los obtenidos por San Román et al. (2019) en el estudio que realizaron sobre la capacidad de resiliencia según la tendencia religiosa y el género en estudiantes universitarios de Ceuta y Melilla, y se contraponen a los obtenidos por Cardozo-de A, Sánchez, Romano, Romano y Castillo (2019) en cuyo estudio, el alumnado católico obtuvo peores resultados y correlaciones más bajas en la relación motivación-religión. Por tanto, la religión actúa como regulador motivacional, tal y como manifiestan Cardozo-de A, et al. (2019)

En este sentido, los resultados apuntan a que existe una relación de dependencia entre la religión y la motivación intrínseca del alumnado, siendo esta más elevada en la población cristiana/católica. Asimismo, el alumnado musulmán cuenta con valores más elevados de amotivación que el cristiano/católico. Esto puede deberse a las diferencias culturales establecidas entre las diferentes religiones, datos que se refuerzan con el estudio desarrollado por Radmehr, Laban, Overton y Bakker (2018), en el que obtuvieron diferencias significativas al comparar los niveles motivacionales en el alumnado universitario procedente de cinco etnias diferentes de Nueva Zelanda. Por otro lado, contrasta con

lo expuesto por Amador-Muñoz, Mateos-Claros y Esteban-Ibáñez (2017) que en su estudio sobre la educación como herramienta integradora de la cultura, concluyen que existe homogeneidad entre alumnado cristiano y musulmán en la ciudad autónoma de Ceuta.

En cuanto a la titulación, los resultados obtenidos en este estudio, en el que la mayor motivación se manifiesta en el alumnado del grado en Educación Infantil y el dato más bajo en amotivación se corresponde con los obtenidos por Martínez-Martínez, Castro-Sánchez, Lucena-Zurita y Zurita-Ortega (2015) que establecían que las titulaciones más valoradas por el alumnado en la Universidad de Granada eran Magisterio, Ingeniería y Enfermería, por lo que el alumnado que se matricula en estas titulaciones lo hace por elección, por lo que mantiene sus niveles motivacionales, y con los obtenidos por Burgueño, Sicilia, Alcaraz-Ibáñez, Lirola y Medina-Casabón (2020) que manifiestan que “los estudiantes procedentes de titulaciones relacionadas con las Artes y Humanidades presentan mucha mayor motivación intrínseca que el resto de sus compañeros, especialmente respecto a los alumnos procedentes de Ciencias e Ingeniería”(p. 85). Sin embargo, los resultados bajos en motivación en el alumnado del grado en Administración y Dirección de Empresas contrastan con los de Santana, Feliciano y Jiménez (2012) que concluían que las titulaciones más demandadas son Derecho, Enfermería, Magisterio, Ingeniería informática, Medicina, Psicología y Dirección de Empresas. Esto puede deberse a la limitada oferta formativa universitaria en Ceuta y Melilla, por lo que el alumnado universitario opta por cursar estas titulaciones no por elección sino por no abandonar su lugar de residencia.

En cuanto a la relación entre las variables, existe una relación positiva y significativa a nivel estadístico entre la regulación introyectada y la motivación intrínseca. Asimismo, existe una relación negativa y significativa entre las anteriores y la regulación externa y la amotivación. Estos resultados están en consonancia con los de Burgueño, Sicilia, Alcaraz-Ibáñez, Lirola y Medina-Casabón (2020) que concluyen que los contenidos de meta intrínsecos tienen un efecto directo y positivo sobre la autoeficacia, mientras que los extrínsecos tienen un efecto directo y negativa sobre la misma. Asimismo, estos resultados se contraponen a los obtenidos por Cueli, González, Rodríguez, Núñez y González-Pienda (2018) cuyos resultados ponían de manifiesto que tener elevados niveles afectivos-motivacionales no implicaba un mayor éxito académico ni una mayor autoeficacia.

## 5. Conclusiones

Este estudio analiza y explora la motivación del alumnado universitario de las ciudades transfronterizas de Ceuta y Melilla, estableciendo la relación entre esta y la religión y la titulación cursada del mismo. Como hecho principal hay que destacar que la población es mayoritariamente femenina y cristiana, contando esta población con niveles medios de motivación intrínseca superior a la población musulmana.

Relacionado con lo anterior, hay que destacar el papel de regulador motivacional que adquieren la religión del alumnado y la titulación que se encuentra cursando. En cuanto a la amotivación, la religión es un factor determinante, por lo que esta actúa como bloqueador motivacional, provocando el descenso en los niveles de motivación intrínseca del alumnado musulmán.

En lo que respecta a la titulación, el alumnado del grado en Educación Infantil es el que se encuentra más motivado intrínsecamente, correspondiéndose este hecho con el carácter vocacional de la titulación. En el polo opuesto se encuentra el alumnado del grado en Administración y Dirección de Empresas, hecho que se relaciona con el escaso mercado empresarial de ambas ciudades.

En cuanto a la relación entre las dimensiones, existe una relación negativa significativa entre la motivación intrínseca y la amotivación, por lo que el alumnado que se encuentra intrínsecamente motivado tiene menos riesgo de desmotivación.

Asimismo, la regulación introyectada tiene una relación positiva con la motivación intrínseca y negativa con la amotivación, por lo que el alumnado que manifiesta una mayor regulación interna adquiere una mayor motivación intrínseca y una menor amotivación.

En cuanto a regulación externa, existe una relación positiva con la amotivación, por lo que se puede concluir que cuanto más extrínseco es el agente motivacional, más posibilidades existen de que el alumnado se amotive, mientras que cuanto más interno es el agente motivador, más intrínseca va a ser la motivación.

Los resultados arrojados por este estudio revelan la necesidad de ampliar la oferta formativa universitaria en Ceuta y Melilla, adaptándola a las necesidades y oportunidades locales. Asimismo se tienen que establecer cauces comunicativos previos a la incorporación del alumnado a la etapa universitaria para que tenga en conocimiento cómo y dónde puede optar a los estudios universitarios que realmente desea y qué oportunidades económicas tiene para ello, como un aliciente para que no tengan que cursar una formación universitaria en su lugar de residencia por temor a tener que abandonarla.

La principal limitación que se ha presentado en esta investigación ha sido la dificultad en la medición de la variable religión, pues existen matices como el grado de implicación religiosa o la existencia de familias multirreligiosas que no se han podido medir, lo que abre nuevas líneas de investigación futuras.

Otra limitación ha sido la controversia que plantea el que el alumnado tenga que manifestar su religión, aunque fuese de manera anónima, siempre existe cierto pudor a manifestar los intereses religiosos.

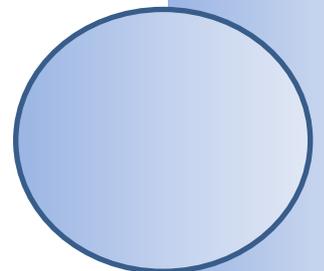
## 6. Referencias bibliográficas

- Amador-Muñoz, L., Mateos-Claros, F. y Esteban-Martínez, M. (2017). La educación como medio para la inclusión social entre culturas. (Los valores sociales de los jóvenes ceutíes de cultura cristiana y musulmana). *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 29, 67-80. DOI: [http://dx.doi.org/10.7179/psri\\_2017.29.05](http://dx.doi.org/10.7179/psri_2017.29.05)
- Burgueño, R., Sicilia, Á., Alcaraz-Ibáñez, M., Lirola, M. J. y Medina-Casaubón, J. (2020). Efectos del contenido de meta docente y la regulación motivacional académica sobre la creencia de eficacia docente del profesorado en formación inicial. *Educación XXI*, 23(1), 103-124. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.23672>
- Cardozo-de A, R., Sánchez, D., Romano, A., Romano, E. y Castillo, M. (2019). Religious beliefs and motivation to study medicine at a public University. *ACTUALIDAD MEDICA*, 104(807), 86-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.15568/am.2019.807.or02>
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F.; Chacón-Cuberos, R. (2019). Motivation towards sport based on socio-demographic variables in university students from Granada. *Journal of Sport and Health Research*. 11(1), 55-68.
- Cerda, G.; Romera, E. M.; Casas, J. A.; Pérez, C. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Influencia de variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en matemáticas en estudiantes chilenos. *Educación XXI*, 20(2), 365-385. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.19052>
- Cueli, M., González, P., Rodríguez, C., Núñez, J. C., y González-Pianda, J. A (2018). Efecto de una herramienta hipermedia sobre las variables afectivo-emocionales relacionadas con las matemáticas. *Educación XXI*, 21(1), 375-394. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.2021>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- González Valero, G., Zurita Ortega, F., Pérez Cortés, A., Padial Ruz, R., Ubago Jiménez, J. y Chacón Cuberos, R. (2019). Estudio descriptivo del clima motivacional percibido hacia el deporte según el sexo de los futuros docentes de Educación Física. *Sportis. Scientific Journal Of School Sport, Physical Education And Psychomotricity*, 5(1), 85-100. DOI: <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2019.5.1.3479>
- Guay, F., Vallerand, R. y Blanchard, C. (2000). *Motivation And Emotion*, 24(3), 175-213. DOI: <http://dx.doi.org/10.1023/a:1005614228250>
- Hernández-García, J., Soler-Vázquez, E., Núñez-Pérez, J. C., González-Pianda, J. A. y Álvarez-Pérez, L. (1998). Componentes de la motivación: evaluación e intervención académica. *Aula Abierta*, 71, 91-120.
- Hinojo-Lucena, F., Mingorance-Estrada, Á., Trujillo-Torres, J., Aznar-Díaz, I., y Cáceres Reche, M. (2018). Incidence of the Flipped Classroom in the Physical Education Students' Academic Performance in University Contexts. *Sustainability*, 10(5), 1334. DOI: <http://dx.doi.org/10.3390/su10051334>
- Hortigüela, D.; Salicetti, A. y Hernández, J. (2017) Contraste motivacional en educación física en función del gasto calórico / Motivational Contrast in Physical Education Depending on Caloric Expenditure. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18 (72). 621-635. DOI: <http://doi.org/10.15366/rimcafd2018.72.002>
- Markus, H. R. (2016). What moves people to action? Culture and motivation. *Current Opinion in Psychology*, 8. 161-166. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.10.028>
- Martín-Albo, J., Núñez, J. y Navarro, J. (2009). Validation of the Spanish Version of the Situational Motivation Scale (EMSI) in the Educational Context. *The Spanish Journal Of Psychology*, 12(2), 799-807. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/s113874160000216x>
- Martínez-Martínez, A., Castro-Sánchez, M., Lucena-Zurita, M. y Zurita-Ortega, F. (2015). Elección de Titulación Universitaria y Expectativas de Resultados de los Adolescentes de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 63-77.
- Martínez-Sánchez, F, Fernández-Abascal, E.G., y Palmero, F. (2002). El proceso emocional. En Palmero, F. Fernández-Abascal, E.G., Martínez-Sánchez, F. y Chóliz, M. *Psicología de la Motivación y Emoción* (pp. 57-87). Madrid: McGraw-Hill.
- McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20(5), 321-333. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/h0022225>
- Radmehr, F., Laban, H., Overton, J. y Bakker, L. (2018). Motivational Strategies of University Students in New Zealand: The Role of Ethnicity. *The Asia-Pacific Education Researcher*; 27(3), 245-255. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s40299-018-0383-4>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY, US: Guilford Press
- San Román, S., Martínez, A., Zurita, F., Chacón, R., Puertas, P. y González, G. (2019). Capacidad de resiliencia según tendencia religiosa y género en universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21 (15), 1-11. DOI: <http://dx.doi.org/10.24320/redie.2019.21.e15.2016>
- Santana, L.E., Feliciano, L. y Jiménez, A.B. (2012). Toma de decisiones y género en el Bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357-387.
- Silva, P.C. da C.; Sicilia, Á.; Burgueño, R. y Lirola, M.J. (2018) Motivación educativa en la formación inicial del profesorado de educación física / Academic Motivation in Physical Education Teacher Education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18 (71). 537-554. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.009>
- Stenling, A., Ivarsson, A., Lindwall, M. y Gucciardi, D. (2018). Exploring longitudinal measurement invariance and the continuum hypothesis in the Swedish version of the Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ): An exploratory structural equation modeling approach. *Psychology Of Sport And Exercise*, 36, 187-196. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.03.002>
- Van Blankenstein, F., Saab, N., van der Rijst, R., Danel, M., Bakker-van den Berg, A. y van den Broek, P. (2019). How do self-efficacy beliefs for academic writing and collaboration and intrinsic motivation for academic writing and research develop during an undergraduate research project? *Educational Studies*, 45(2), 209-225. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2018.1446326>

# ESTUDIO 7



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**





# Motivation and Social Skills in Nursing Students Compared to Physical Education Students

## Motivación y Habilidades Sociales en Estudiantes de Enfermería en comparación con Estudiantes de Educación Física

Lionel Sánchez-Bolívar<sup>1</sup>, Sergio Escalante-González<sup>1\*</sup>, Asunción Martínez-Martínez<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada, Granada, España.

\* Correspondence: Sergio Escalante-González; [sescalante@correo.ugr.es](mailto:sescalante@correo.ugr.es)

### ABSTRACT

One of the relevant factors that explain human behavior, in the acts that develops in daily life, is motivation. The aim of this study was to determinate the level of motivation and social skills in nursing degree student and compare with the level of motivation of physical education students. A descriptive and correlational study, with a cross-sectional design was used in this research ( $n= 101$ ;  $22.03 \pm 5.8$  years old), using the Spanish version of the Situational Motivation Scale (SIMS). It can be highlighted that there is a predominantly female student population in this campus, with a higher motivational level. The predominant religion is the Christian/Catholic, counting with mean values in identified regulation superior to those of the rest. Regarding social skills, thinking (optimistic or pessimistic), empathy and assertiveness are the skills that influence the degree of motivation of students. Regarding the level of motivation, Nursing students show a medium-high level and Physical Education, a high level. Motivation is intrinsic in nursing students and more extrinsic in Physical Education students, although there are also high levels of intrinsic motivation.

### KEYWORDS

Motivation; Nursing; Physical education; Social skills; University students

## **RESUMEN**

Uno de los factores relevantes que explican el comportamiento humano, en los actos que se desarrollan en la vida diaria, es la motivación. El objetivo de este estudio fue determinar el nivel de motivación y habilidades sociales en estudiantes de enfermería y compararlo con la motivación de estudiantes universitarios de educación física. Para ello, se realizó un estudio descriptivo y correlacional, con un diseño transversal, en (n=101; 22.03+5.8 años), utilizando la Escala de Motivación Situacional (SIMS). Se puede resaltar que hay una población estudiantil predominantemente femenina, con un mayor nivel de motivación, hecho que se repite en estudiantes de Educación Física. La religión predominante es la cristiana/católica, contando con valores medios en una regulación identificada superior a la del resto. El pensamiento, la empatía y la asertividad son las habilidades que influyen en el grado de motivación de los estudiantes. Existe una relación negativa entre la motivación intrínseca y la pasividad y entre la motivación intrínseca y la agresividad. En cuanto al nivel de motivación, el alumnado de Enfermería manifiesta un nivel medio-alto y el de Educación Física, un nivel alto. La motivación es intrínseca en estudiantes de enfermería y más extrínseca en el alumnado de Educación Física, aunque también, existen altos niveles de motivación intrínseca.

## **PALABRAS CLAVE**

Motivación; Enfermería, Educación física; Habilidades sociales; Estudiantes universitarios

## **1. INTRODUCTION**

University stage is a crucial period in human life due to the convergence of psychologically stressful situations for students. At this stage, students begin to regulate and assess their situation between academic achievement and their professional/employment future in the short/medium term.

In this sense, motivation is a psychological parameter, self-regulated and self-determined which will directly influence on academic and professional achievement, favoring or hindering their achievement, based on a high or low motivational level (Ryan & Deci, 2017).

In relation to motivation, social skills such as empathy, leadership, emotional control, assertiveness, proactivity, etc., help to motivate to achieve goals and accept criticism (Tapia-Gutiérrez & Cubo-Delgado, 2017). A low level of social ability leads to a feeling of social incompetence and, therefore, to the lack of motivation of the person, while a socially skilled person, that is, with a high level of development of social skills, feels socially competent (therefore,

motivated), creating an autofeedback situation, encouraging him to continue developing his skills in a motivated way (Van der Stouwe et al., 2018).

When it comes to assessing student motivation, studies and research have focused on two aspects: the educational stage and the area of knowledge in which they have been carried out.

Depending on the area of knowledge, the students will experience variations in the level and type of motivation depending of the nature of each area. In the linguistic area, being more theoretical, there is a lower level of motivation and it is more intrinsic than other areas (Dörnyei, 2018). In areas such as mathematics, there is a motivational decline in the female gender, caused by the sexual stereotype that presupposes that men have greater mathematical capacity than women, increasing their motivation towards language and literature and men towards mathematics and physical education (Fernández-Lasarte et al., 2019).

It has to be emphasized that the type and level of motivation is different at each stage of: Pre-school, Primary Education, Secondary Education, Further Education and Higher Education.

In pre-school stage, the students have a very high level of motivation and closeness (and affectivity) with the teachers. Those with extrinsic motivation experience a decrease in conflict (reduction of tantrums) over time. Motivation, at this stage, is directly linked to the teacher's actions and to the reinforcement or punishment that the students receive from them (Bosman et al., 2018).

In primary education, motivation is related to the proposed objective and self-efficacy, which is why the extrinsic strength of motivation is intensified, reducing the closeness with the teacher. It is based on a motivation directed towards the prize and the avoidance of punishment. Likewise, the level of this is linked to the level of resilience, so a decrease in it would cause a decrease in the other (Kim et al., 2018).

In secondary education, due to the temporal coincidence with adolescence, the motivation will be related to the social self-regulation of the students. At this stage, sexual stereotypes are increased, establishing an extrinsic and integrative motivational pattern in the students due to the need to be part of the peer group and the fear of exclusion (Fernández-Lasarte et al., 2019).

When the motivation is evaluated in university students, the specific degree in which the student is enrolled must be considered. Therefore, the established studies may be in university students, grouping various degrees; or, it will deal with the measurement of motivation in students of a specific degree (motivation in university students of the degree in sociology, for example).

In this pre-adult youth stage, motivation is linked to self-regulation and self-efficacy, directly related to students' self-concept and self-esteem and their academic achievements (Meijer et al., 2018).

In order to establish a relational pattern between social skills and students motivation when pursuing a degree, the present study of university students' motivation in the cross-border of Ceuta is proposed with two objectives. This research aim is describe and analyze the variables age, gender, religion, reason for enrollment and social skills, relate the aforementioned variables with students' motivation, and compare with the motivation level of the physical education students.

## **2. METHODS**

### **2.1. Subjects and design**

A nonexperimental, descriptive, exploratory, correlational and cross-sectional study was carried out on a sample of 101 university students from Ceuta, enrolled in Nursing Degree in the University of Granada, Campus of Ceuta. The participants answered voluntarily after receiving a detailed explanation of the objectives and nature of the study. Written informed consent was provided. The sample selected, through an intentional sampling, a sample of 101 university students, 77.2% women ( $n = 78$ ) and 22.8% ( $n = 23$ ) men.

### **2.2. Instruments**

The variables defined in this study and the instruments that have been used to measure them are: age; gender (depending on the case, man or woman); religion; (collected through an ad-hoc questionnaire with five options: a) Christian/Catholic, b) Jewish/Hebrew, c) Muslim, d) Hindu and e) others), reason for enrollment (collected through an ad-hoc questionnaire with eleven options: a) Family expectation, b) Preference, c) Vocation, d) Having a job title, e) Personal satisfaction, f) Opting for a better job category, g) Being unemployed, h) Increasing the curriculum, i) Have more professional knowledge, j) Lack of options, and k) Other); Social Skills (collected using an ad-hoc Likert-scale, with ten items that refer to different social skills, distributed according to the polarized categories: Introvert-Extrovert, Passive-Active, Reactive-Proactive, Asocial-Sociable, Reserved-Communicative, Pessimistic-Optimistic, Indifferent-Empathetic, Aggressive-Assertive, Submissive-Dominant, Inflexible-Adaptive; and Motivation.

Motivation measurement was carried out by the Spanish version of the Situational Motivation Scale, created and validated by Guay et al. (2000), adapted to Spanish by Martín-Albo et al. (2009). It consists of 16 items, on a Likert scale from 1 to 7 (where 1 is equivalent to nothing, 2 to very little, 3 a little, 4 to moderately, 5 to sufficient, 6 to much and 7 to totally), which evaluates four dimensions: intrinsic motivation (evaluated by items 1, 5, 9 and 13), identified regulation (evaluated by items 2, 6, 10, 14), external regulation (evaluated by items 3, 7, 11, 15), and amotivation

(evaluated by items 4, 8, 12 and 16). For this study, the scale yielded an internal correlation coefficient, measured by Cronbach's alpha, of  $\alpha=0.703$ .

### 2.3. Data analysis

The 25.0 version of IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) program was used to analyze the results obtained.

In a first part, the descriptive analysis of the data obtained from the questionnaire is carried out, using descriptive statistics such as frequency, percentage, arithmetic mean, and standard deviation. In a second part, the relationship between the variables is established using the Student's *t*-test for dichotomous variables and the one-way ANOVA for polytomous variables. To measure the degree of relationship between variables, the Pearson's correlation coefficient was used.

## 3. RESULTS

The data showed a mean age of 20.43 years, where the lowest age was 18 years and the highest was 54. Table 1 shows the sociodemographic profile of the study population. As can be seen, the majority population is female, representing 77.2% of the total ( $n=78$ ), while the male population, with 97 individuals, represents 22.8% ( $n=23$ ). Regarding religion, the majority is Catholic/Christian ( $n=75$ ; 74.3%).

**Table 1.** Descriptive statistics

	<b>Gender</b>	<b>N (%)</b>	<b>Total (% Total)</b>
<b>Population</b>	Male	23 (22.8%)	101 (100%)
	Female	78 (77.2%)	
<b>Religion</b>	<b>Christian/ Catholic</b>	Male	75 (74.3%)
		Female	
	<b>Muslim</b>	Male	8 (7.9%)
		Female	
	<b>Other</b>	Male	18 (17.8%)
		Female	

As can be seen in the following table (Table 2), the main initial motivation (reason for enrollment), of the students enrolled in Nursing degree, is "Vocation" with 71.30% ( $n=72$ ), continued

by the “Preference” (understood as the most interesting option, for the students, which they could choose) with 18.80% (N = 19).

**Table 2.** Descriptive statistics for Reason for enrolment and Social Skills

Reason for Enrolment							
	Gender		Total		Gender		Total
	M	F			M	F	
Family expectation	0 (0%)	1 (1%)	1 (1%)	Opting for a better job category	2 (2%)	0 (0%)	2 (2%)
Preference	14 (13.9%)	5 (5%)	19 (18.8%)	Increasing the curriculum	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Vocation	58 (57.4%)	14 (13.9%)	72 (71.3%)	Have more professional knowledge	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Having a job title	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	Lack of options	0 (0%)	1 (1%)	1 (1%)
Personal satisfaction	3 (3%)	2 (2%)	5 (5%)	Other	1 (1%)	0 (0%)	1 (1%)

Social Skills							
	Gender		Total		Gender		Total
	M	F			M	F	
Introvert	26 (25.7%)	5 (5%)	31 (30.7%)	Pessimistic	32 (31.7%)	7 (6.9%)	39 (38.6%)
Extrovert	52 (51.5%)	18 (17.8%)	70 (69.3%)	Optimistic	46 (45.5%)	16 (15.8%)	62 (61.4%)
Passive	17 (16.8%)	3 (3%)	20 (19.8%)	Indifferent	7 (6.9%)	1 (1%)	8 (7.9%)
Active	61 (60.4%)	20 (19.8%)	81 (80.2%)	Empathetic	71 (70.3%)	22 (21.8%)	93 (92.1%)
Reactive	23 (22.8%)	6 (5.9%)	29 (28.7%)	Aggressive	20 (19.8%)	5 (5%)	25 (24.8%)
Proactive	55 (54.5%)	17 (16.8%)	72 (71.3%)	Assertive	58 (57.4%)	18 (17.8%)	76 (75.2%)
Asocial	13 (12.9%)	1 (1%)	14 (13.9%)	Submissive	33 (32.7%)	7 (6.9%)	40 (39.6%)
Social	65 (64.4%)	22 (21.8%)	87 (86.1%)	Dominant	45 (44.6%)	16 (15.8%)	61 (60.4%)
Reserved	22 (21.8%)	4 (4%)	26 (25.7%)	Inflexible	4 (4%)	1 (1%)	5 (5%)
Communicative	56 (55.4%)	19 (18.8%)	75 (74.3%)	Adaptive	74 (73.3%)	22 (21.8%)	96 (95%)

Regarding social skills, students show a medium-high level of social skills, highlighting "adaptability" (n=96; 95%) and "empathy" (n=93; 92.1%), as predominant skills in the studied

population. In the opposite pole, in terms of attitude, 38.6% ( $n= 39$ ) considered themselves pessimistic. Likewise, 60.4% ( $n= 61$ ) of the population is considered “dominant” compared to 39.6% ( $n=40$ ) who consider themselves “submissive”.

Regarding the dimensions of the scale, as observed in Table 3, the dimension with higher mean values is the “identified regulation” ( $M=6.13$ ;  $SD = 1.42$ ), while the dimension with lower mean values is the "amotivation" ( $M= 1.81$ ;  $SD = 1.10$ ).

**Table 3.** Average values of the dimensions of the SIMS and ANOVA with gender and religion

		Minimum	Maximum	M	SD
Intrinsic Motivation		1.00	7.00	5.11	1.42
Identified Regulation		2.00	7.00	6.13	0.93
External Regulation		1.00	7.00	3.50	1.44
Amotivation		1.00	5.75	1.81	1.10
<b>Relationship between motivation and gender</b>					
		M	SD	F	p
Intrinsic Motivation	Female	5.58	1.29	1.055	0.160
	Male	5.16	1.06		
Identified Regulation	Female	6.24	0.90	0.014	0.243
	Male	5.98	1.06		
External Regulation	Female	3.31	1.26	0.826	0.470
	Male	3.53	1.48		
Amotivation	Female	1.45	0.77	5.274	0.045
	Male	1.88	1.23		
<b>Relationship between motivation and religion</b>					
		M	SD	F	p
Intrinsic Motivation	Christian/Catholic	5.62	1.15	1.832	0.166
	Muslim	5.03	1.21		
	Other	5.11	1.55		
Identified Regulation	Christian/Catholic	6.22	0.93	0.303	0.739
	Muslim	6.09	0.76		
	Other	6.04	1.08		
External Regulation	Christian/Catholic	3.44	1.38	0.940	0.394
	Muslim	2.78	0.60		
	Other	3.29	1.18		
Amotivation	Christian/Catholic	1.61	0.95	0.820	0.443
	Muslim	1.22	0.25		
	Other	1.44	0.90		

In relation to “gender”, as can be seen in Table 4, there are no statistically significant differences ( $p > 0.05$ ) between the “gender” of the student body and the “intrinsic motivation” ( $p =$

0.160), the same it happens with the “identified regulation” ( $p = 0.243$ ) and with the “external regulation” ( $p = 0.470$ ).

On the other hand, statistically significant differences ( $p < 0.05$ ) have been found in the relationship between the "gender" of the student body and the "amotivation" ( $p = 0.045$ ), in which we find the higher mean values in the male gender ( $M = 1.88$ ;  $SD = 1.23$ ) and the lower ones in the female ( $M = 1.45$ ;  $SD = 0.77$ ).

Regarding religion (Table 5), no statistically significant differences ( $p > 0.05$ ) have been identified between this and the four dimensions that make up the scale.

Regarding the relationship between "social skills" and students motivation (table 4), statistically significant differences have been found between "optimistic / pessimistic" thinking and "intrinsic motivation" ( $p = 0.024$ ), the upper mean values are found in the “optimistic” students ( $M = 5.71$ ;  $SD = 1.01$ ) and the lower ones in the “pessimistic” ( $M = 5.13$ ;  $SD = 1.50$ ).

On the other hand, there are statistically significant differences ( $p < 0.05$ ) between "pessimistic / optimistic" thinking and "external regulation" ( $p = 0.030$ ), found the highest values in "pessimistic" students ( $M = 3.71$ ;  $SD = 1.49$ ) and the lowest in the “optimist” ( $M = 3.14$ ;  $SD = 1.13$ ).

**Table 4.** Relationship between social skills and motivation

Attitude	M	SD	F	p	Activity	M	SD	F	p	Communication	M	SD	F	p	
MI	INT	5.63	1.06	0.352	.404	PAS	5.55	1.00	1.274	0.764	RES	5.61	0.93	2.126	0.499
	EXT	5.42	1.32			ACT	5.47	1.30			COM	5.44	1.34		
RI	INT	6.19	0.86	0.098	.924	PAS	6.30	0.73	0.250	0.455	RES	6.30	0.67	2.031	0.372
	EXT	6.18	0.98			ACT	6.15	0.99			COM	6.14	1.02		
RE	INT	3.38	1.43	1.908	.923	PAS	3.41	1.30	0.012	0.839	RES	3.20	1.32	0.030	0.485
	EXT	3.35	1.25			ACT	3.35	1.31			COM	3.41	1.30		
AM	INT	1.48	0.86	0.276	.579	PAS	1.39	0.56	3.097	0.227	RES	1.56	0.90	0.035	0.957
	EXT	1.58	0.93			ACT	1.59	0.97			COM	1.55	0.91		
Situational Reaction	M	SD	F	p	Sociability	M	SD	F	p	Thinking	M	SD	F	p	
MI	RE	5.28	1.31	0.051	0.324	ASO	5.45	1.00	0.849	0.882	PES	5.13	1.50	5.594	0.024
	PRO	5.57	1.22			SOC	5.49	1.29			OPT	5.71	1.01		
RI	RE	6.05	1.05	0.660	0.419	ASO	6.13	0.74	0.674	0.775	PES	6.13	1.13	0.717	0.683
	PRO	6.23	0.90			SOC	6.19	0.97			OPT	6.21	0.81		
RE	RE	3.55	1.43	1.212	0.378	ASO	3.20	1.11	1.080	0.572	PES	3.71	1.49	6.564	0.030
	PRO	3.28	1.25			SOC	3.39	1.34			OPT	3.14	1.13		
AM	RE	1.58	0.87	0.001	0.841	ASO	1.46	0.78	0.800	0.674	PES	1.69	1.04	3.091	0.239
	PRO	1.54	0.92			SOC	1.56	0.93			OPT	1.46	0.08		
Ability	M	SD	F	p	Emotional Reaction	M	SD	F	p	Adaptivity	M	SD	F	p	
MI	IND	5.09	1.36	0.346	0.416	AGR	5.06	1.51	4.040	0.049	INF	5.45	1.16	0.043	0.948
	EMP	5.52	1.24			ASE	5.63	1.13			ADA	5.49	1.26		
RI	IND	6.34	0.52	1.426	0.413	AGR	6.05	1.21	2.022	0.509	INF	6.00	0.50	1.028	0.467
	EMP	6.17	0.97			ASE	6.22	0.84			ADA	6.19	0.96		
RE	IND	4.03	1.82	3.754	0.300	AGR	3.50	1.40	1.069	0.556	INF	3.40	2.14	3.764	0.966
	EMP	3.30	1.25			ASE	3.31	1.28			ADA	3.36	1.26		
AM	IND	1.56	0.94	0.074	0.968	AGR	1.74	1.20	4.749	0.227	INF	1.30	0.33	2.348	0.169

	EMP	1.55	0.91			ASE	1.49	0.78			ADA	1.56	0.92
<b>Control</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Control</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>p</b>				
MI	SUM	5.29	1.50	5.111	0.198	RE	SUM	3.61	1.33				
	DOM	5.61	1.04				DOM	3.19	1.27	0.215	0.118		
RI	SUM	6.03	1.20	5.646	0.180	AM	SUM	1.61	1.02				
	DOM	6.28	0.72				DOM	1.51	0.82	0.943	0.628		

Note: *Motivation*; *RI*: Identified Regulation; *RE*: External Regulation; *AM*: Amotivation; *INT*: Introvert; *EXT*: Extrovert; *PAS*: Passive; *ACT*: Active; *RES*: Reserved; *COM*: Communicative; *RE*: Reactive; *PRO*: Proactive; *ASO*: Asocial; *SOC*: Sociable; *OPT*: Optimistic; *PES*: Pessimistic; *IND*: Indifferent; *EMP*: Empathetic; *AGR*: Aggressive; *ASE*: Assertive; *INF*: Inflexible; *ADA*: Adaptive; *SUM*: Submissive; *DOM*: Dominant.

On the other hand, there are statistically significant differences ( $p < 0.05$ ) between the "aggressive / assertive" emotional reaction and the "intrinsic motivation" ( $p = 0.049$ ), in which the highest values are found in the "assertive" students ( $M = 5.63$ ;  $SD = 1.13$ ) and the lowest in the "aggressive" ( $M = 5.06$ ;  $SD = 1.51$ ).

Finally, Table 5 reflects the matrix of correlations established between the variables. As can be seen, the "intrinsic motivation" is negatively correlated with the "external regulation" ( $r = -0.006$ ) and with the "amotivation" ( $r = -0.249$ ), being the correlation with the latter was significantly moderate. Regarding social skills, "intrinsic motivation" negatively correlates with "introversion" ( $r = -0.077$ ), with "passivity" ( $r = -0.026$ ), with the lack of communicativeness ( $r = -0.057$ ). On the other hand, it correlates positively with other social skills, and significantly with "optimism" ( $r = 0.224$ ) and with "assertiveness" ( $r = 0.197$ ).

**Table 5.** Correlations matrix

	RI	RE	AM	IE	PA	RP	AS	RC	OP	INE	AA	SD	IA
MI	0.665**	-0.006	-0.249*	-0.077	-0.026	0.103	0.013	-0.057	0.224*	0.093	0.197*	0.129	0.006
RI		0.063	-0.308**	-0.009	-0.063	0.087	0.024	-0.074	0.044	-0.051	0.080	0.135	0.044
RE			0.344**	-0.010	-0.021	-0.094	0.050	0.071	-	-0.152	-0.062	-0.158	-0.007
AM				0.054	0.089	-0.020	0.038	-0.005	-0.126	-0.004	-0.121	-0.051	0.063
IE					0.262*	0.194	0.292*	0.443*	0.222*	0.123	0.116	0.120	0.046
PA						0.234*	0.448*	0.333*	0.218*	0.314**	0.176	0.258*	0.001
RP							0.189	0.077	0.171	0.219*	0.245*	0.023	0.158
AS								0.485*	0.094	0.413**	0.367**	0.261*	0.305*
RC									0.091	0.247*	0.135	0.218*	-0.030
OP										0.370**	0.205*	0.273*	0.100
INE											0.426**	0.212*	0.271*
AA												0.239*	0.186
SD													0.095

\*\* $p < 0.01$ . \* $p < 0.05$ .

MI: Intrinsic Motivation; IR: Identified Regulation; ER: External Regulation; AM: Amotivation; IE: Introvert-Extrovert; PA: Passive-Active; RC: Reserved-Communicative; RP: Reactive-Proactive; AS: Asocial-Sociable; OP: Optimistic-Pessimistic; INE: Indifferent-Empathetic; AA: Aggressive-Assertive; IA: Inflexible-Adaptive; SD: Submissive-Dominant.

Regarding the “identified regulation”, it correlates negatively and significantly with the “amotivation” ( $r = -0.308$ ).

On the other hand, the “external regulation” correlates positively and significantly with the “amotivation” ( $r = 0.344$ ). Likewise, it correlates significantly negatively with “optimism” –OP- ( $r = -, 215$ ).

Finally, the “amotivation” (AM) correlates significantly in a negative way with the “intrinsic motivation” –MI- ( $r = -, 249$ ) and with the “identified regulation” ( $r = -0.308$ ), as well as with most of social skills.

#### **4. DISCUSSION**

The main objective of this work is to develop an analysis of motivation in university students enrolled in the Nursing degree and compare with physical student's motivation.

As the data provided by the results demonstrate, the university population is mainly female (Senyuva et al., 2014), fact that is related to the sample in Physical Education Degree of Campos-Mesa et al. (2019), and contrasting with the results obtained in other degrees such as the degree in Physical Education (González-Valero et al., 2019), where the population is eminently male.

In this sense, this study reveals that the predominant motivation is intrinsic and that it is higher in women than men (Gutiérrez & Tomás, 2018; Grunschel et al., 2016), contrasting with Campos-Mesa et al. (2019) study in physical education students, that showed a high level of intrinsic and extrinsic motivation, with statistically significant differences in extrinsic motivation.

Overall, the students of the nursing degree show a medium-high motivational level (Senol & Akdag, 2018), while the physical education students show a high motivational level (Campos-Mesa et al., 2019). This fact is the materialization of the correspondence between the professional vocation of the student body and the degree.

On the other hand, the predominance of intrinsic motivation in university students is verified, with higher mean values in the feminine gender than in the masculine, as well as the existence of a negative relation between this and the amotivation, reason why the increase of one implies the decrease of the other and vice versa (Tasgin & Coskun, 2018; Stenling et al., 2018).

Likewise, there is a significantly negative correlation, of a moderate nature, between intrinsic motivation and amotivation, so that an increase in one in students would imply a reduction in the opposite.

Regarding religion, although no statistically relevant differences have been identified, the highest mean values have been found in Christian/Catholic students. This reinforces what Lowicki et

al. (2020), in whose study on empathy, religion and cognitive mentality capacity concluded that there was a great influence of religiosity on psychosocial variables such as empathy and motivation.

Interacting continuously, there is a direct relationship between motivation and student's social skills. Among the social skills that are related to motivation (and, therefore, influence each other) is the sociability of the student body, related to the intrinsic motivation and the identified regulation. This is attributed to the process of internalization of the motivational locus whereby a sociable person can start with an extrinsic motivation (social approval) and internalize itself (Ryan & Deci, 2017).

On the other hand, there is a significantly positive relationship between intrinsic motivation and optimistic thinking. Likewise, external regulation correlates negatively significantly with optimism and positively with pessimism. Therefore, optimistic students have greater intrinsic motivation, while pessimistic students tend to externalize the motivational stimulus, that is, by feeling less socially competent, students tend to motivate themselves with external stimuli, while students who feel Socially competent, he believes more in himself and, therefore, his motivation is more self-determined. Shaw et al. (2018) relate this to greater social adaptability and better motivational and emotional regulation, while pessimism associates it with a greater sensitivity for negative affect along with a tendency to down-regulate positive affect.

Regarding emotional control, aggressiveness negatively correlates with intrinsic motivation in a negative way, while assertiveness maintains a significantly positive correlation. In this sense, aggressive students show very little intrinsic motivation, while assertive students have higher levels of intrinsic motivation (Rivera et al., 2019).

In this sense, authors such as Shi & Du (2020), and Graf et al. (2020) exposes that the existence of a development in social skills implies an increase in other psychosocial factors, such as motivation, emotional intelligence, and communication skills; and when the level of these factors increases, the students experiment a greater social development.

Through this study, it has been revealed, on the one hand, that the student population of the Nursing degree is mainly female and comes from a Christian / Catholic religious culture, whose initial motivation to enroll in said degree was the professional vocation towards it.

On the other hand, students show a medium-high level of general social competence. In this sense, the social skills that the students declare to have the most developed are adaptability, empathy and sociability, while the least developed are thinking (pessimistic or optimistic) and social control (submission or domination).

Regarding motivation, the dimension with the highest score was the identified regulation, which highlights the intrinsic nature of student motivation, but not entirely, since this type of

regulation continues to maintain a slight extrinsic component, although they showed a medium-high level of motivation.

On the other hand, there are significant gender differences in levels of motivation, with women being more intrinsically motivated than men. Likewise, in the opposite pole, men are significantly more amotivated than women, who show lower levels of amotivation than men.

Regarding religion, there are no relevant differences between the different religious cultures, although Christian / Catholic students have higher average levels of motivation and amotivation than Muslim students.

Regarding social skills and motivation, optimistic students are more motivated than pessimists; pessimists have higher levels of amotivation than those of the optimist.

On the other hand, students with a higher level of assertiveness show a higher level of intrinsic motivation than aggressive students.

Regarding motivation, there is a negative, and significantly moderate, relationship between intrinsic motivation and amotivation, so when the motivation increases, the amotivation decreases and vice versa.

Likewise, regarding the student's social skills, there is a positive relationship between social skills and intrinsic motivation, so the more social skills are developed, the higher the level of motivation the students show.

On the other hand, amotivation and social skills maintain a negative relationship, so the lack of social competence in students materializes in higher levels of amotivation, while a high level of social ability would imply a decrease in levels of amotivation.

## **5. CONCLUSIONS**

Through this study, it has been revealed, on the one hand, that the student population of the Nursing degree is mainly female and comes from a Christian / Catholic religious culture, whose initial motivation to enroll in said degree was the professional vocation towards it.

On the other hand, students show a medium-high level of general social competence. In this sense, the social skills that the students declare to have the most developed are adaptability, empathy and sociability, while the least developed are thinking (pessimistic or optimistic) and social control (submission or domination).

Regarding motivation, the dimension with the highest score was the identified regulation, which highlights the intrinsic nature of student motivation, but not entirely, since this type of

regulation continues to maintain a slight extrinsic component, although they showed a medium-high level of motivation.

On the other hand, there are significant gender differences in levels of motivation, with women being more intrinsically motivated than men. Likewise, in the opposite pole, men are significantly more amotivated than women, who show lower levels of amotivation than men.

Regarding religion, there are no relevant differences between the different religious cultures, although Christian / Catholic students have higher average levels of motivation and amotivation than Muslim students.

Regarding social skills and motivation, optimistic students are more motivated than pessimists; pessimists have higher levels of amotivation than those of the optimist.

On the other hand, students with a higher level of assertiveness show a higher level of intrinsic motivation than aggressive students.

Regarding motivation, there is a negative, and significantly moderate, relationship between intrinsic motivation and amotivation, so when the motivation increases, the amotivation decreases and vice versa.

Likewise, regarding the student's social skills, there is a positive relationship between social skills and intrinsic motivation, so the more social skills are developed, the higher the level of motivation the students show.

On the other hand, amotivation and social skills maintain a negative relationship, so the lack of social competence in students materializes in higher levels of amotivation, while a high level of social ability would imply a decrease in levels of amotivation.

Related to physical student's motivation, the nursing degree students have a medium-high level of motivation, and the physical education students have a high level of motivation. The motivation in nursing degree students is intrinsic. The physical education students have high level of intrinsic and extrinsic motivation.

The main limitation of this study has been the small samples that have been studied. This opens a new line of research, expanding both samples and comparing them.

This study has highlighted the importance of studying the motivation of students for a better educational coexistence and a greater adaptation of the teaching-learning process.

## 6. REFERENCES

1. Bosman, R.; Roorda, D.; van der Veen, I.; & Koomen, H. (2018). Teacher-student relationship quality from kindergarten to sixth grade and students' school adjustment: A person-centered approach. *Journal of School Psychology.*, 68, 177-194. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.03.006>
2. Campos-Mesa, M., González-Campos, G., & Castañeda-Vázquez, C. (2019). Análisis de la motivación del estudiante de educación superior participante en una propuesta de evaluación formativa. *SPORT TK-Revista EuroAmericana De Ciencias Del Deporte*, 8(2), 53-58. <https://doi.org/10.6018/sportk.401111>
3. Dörnyei, Z. (2018). Motivating Students and Teachers. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-6. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0128>
4. Fernandez-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., & Zubeldia, M. (2018). Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria. *Revista De Investigación Educativa*, 37(1), 163-179. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.308651>
5. González-Valero, G.; Zurita-Ortega, F.; Pérez-Cortés, A.; Padiá-Ruz, R.; Ubago-Jiménez, J.; & Chacón-Cuberos, R. (2019). Estudio descriptivo del clima motivacional percibido hacia el deporte según el sexo de los futuros docentes de Educación Física. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 5, 85-100.
6. Graf, J., Loda, T., Zipfel, S., Wosnik, A., Mohr, D., & Herrmann-Werner, A. (2020). Communication skills of medical students: survey of self- and external perception in a longitudinally based trend study. *BMC Medical Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02049-w>
7. Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.008>
8. Guay, F., Vallerand, R., & Blanchard, C. (2000). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175-213. <https://doi.org/10.1023/a:1005614228250>
9. Gutiérrez, M., & Tomás, J. (2018). Clima motivacional en clase, motivación y éxito académico en estudiantes universitarios. *Revista De Psicodidáctica*, 23(2), 94-101. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.001>

10. Kim, T., Kim, Y., & Kim, J. (2018). Role of Resilience in (De)Motivation and Second Language Proficiency: Cases of Korean Elementary School Students. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(2), 371-389. <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9609-0>
11. Łowicki, P., Zajenkowski, M., & Van Cappellen, P. (2020). It's the heart that matters: The relationships among cognitive mentalizing ability, emotional empathy, and religiosity. *Personality and Individual Differences*, 161, 109976. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109976>
12. Martín-Albo, J., Núñez, J., & Navarro, J. (2009). Validation of the Spanish Version of the Situational Motivation Scale (EMSI) in the Educational Context. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2), 799-807. <https://doi.org/10.1017/s113874160000216x>
13. Meijer, E., Cleiren, M., Dusseldorp, E., Buurman, V., Hogervorst, R., & Heiser, W. (2018). Cross-Validated Prediction of Academic Performance of First-Year University Students: Identifying Risk Factors in a Nonselective Environment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 38(1), 36-47. <https://doi.org/10.1111/emip.12204>
14. Rivera, J.; Lay, N.; Moreno, M. E.; Perez, A.; Rocha, G.; Parra, M.; Duran, S. E.; Garcia, J.; Redondo, O.; & Torres-Rivas, E. (2019). Training program to develop social skills in university students. *Espacios*, 40, 1-15.
15. Ryan, R. M.; Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, Guilford Press.
16. Şenol, C.; & Akdağ, M. (2018). The Relation between Prospective Teachers' Attitudes towards Uncertainty and Motivation in Teaching. *Education Sciences*, 8, 122. <https://doi.org/10.3390/educsci8030122>
17. Şenyuva, E., Kaya, H., & Bodur, G. (2014). Effect Social Skills of Nursing Students of the Project Based Teaching Methods. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 393-398. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.218>
18. Shaw, D., Czekóová, K., Pennington, C., Qureshi, A., Špiláková, B., & Salazar, M. et al. (2018). You ≠ me: individual differences in the structure of social cognition. *Psychological Research*, 84(4), 1139-1156. <https://doi.org/10.1007/s00426-018-1107-3>
19. Shi, M., & Du, T. (2020). Associations of emotional intelligence and gratitude with empathy in medical students. *BMC Medical Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02041-4>
20. Stenling, A., Ivarsson, A., Lindwall, M., & Gucciardi, D. F. (2018). Exploring longitudinal measurement invariance and the continuum hypothesis in the Swedish version of the

Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ): An exploratory structural equation modeling approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 36, 187-196. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.03.002>

21. Tapia-Gutiérrez, C. P., & Cubo-Delgado, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 133-148. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m9-19.hsrp>
22. Tasgin, A., & Coskun, G. (2018). The Relationship between Academic Motivations and University Students' Attitudes towards Learning. *International Journal of Instruction*, 11(4), 935-950. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11459a>
23. Van der Stouwe, T., Asscher, J. J., Hoeve, M., van der Laan, P. H., & Stams, G. J. J. M. (2016). The Influence of Treatment Motivation on Outcomes of Social Skills Training for Juvenile Delinquents. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(1), 108-128. <https://doi.org/10.1177/0306624x16648130>

#### **AUTHOR CONTRIBUTIONS**

All authors listed have made a substantial, direct and intellectual contribution to the work, and approved it for publication.

#### **CONFLICTS OF INTEREST**

The authors declare no conflict of interest.

#### **FUNDING**

This research received no external funding.

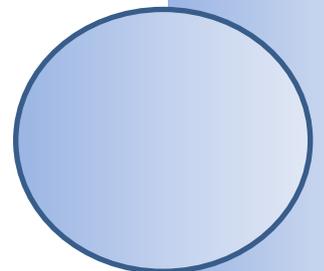
#### **COPYRIGHT**

© Copyright 2022: Publication Service of the University of Murcia, Murcia, Spain.

# ESTUDIO 8



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**





# Motivación de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación según género, cultura religiosa y habilidad social durante la pandemia de COVID-19

Lionel Sánchez-Bolívar  
Sergio Escalante-González

Lindsay Michelle Vázquez

Universidad de Granada. España.

lionelsanchez@correo.ugr.es

sescalante@correo.ugr.es

lindsay@correo.ugr.es



Recibido: 25/2/2021

Aceptado: 22/7/2021

Publicado: 31/1/2022

## Resumen

La situación sanitaria actual ha supuesto un gran reto para el alumnado y el profesorado de todas las etapas educativas. En este sentido, ha sido imperativo adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las restricciones sanitarias derivadas de la COVID-19. El objetivo de este análisis es analizar la motivación de los estudiantes de Ciencias de la Educación en relación con su género, su tendencia religiosa y sus habilidades sociales. En la presente investigación participaron un total de 130 estudiantes matriculados en la Universidad de Granada, en los campus de Ceuta y de Melilla ( $M = 23,38$ ;  $DT = 6,95$ ), en una investigación *ex post facto*, de naturaleza cuantitativa, con un diseño descriptivo, correlacional y de corte transversal, que respondieron a la versión española de la escala de motivación situacional de Guay, Vallerand y Blanchard (2000). Entre los resultados se puede destacar que la población más motivada intrínsecamente es la femenina y de religión católica. Respecto a las habilidades sociales, la sociabilidad, la comunicación y la asertividad son las que influyen en el grado de motivación del alumnado. Los resultados de este estudio reflejan la utilidad de analizar la motivación de los universitarios para brindarles una enseñanza más individualizada, destacando que existe una importante necesidad de trabajar sus habilidades sociales.

**Palabras clave:** aprendizaje individualizado; estudiantes universitarios; género; habilidades sociales; motivación; religión

**Resum.** *Motivació dels estudiants universitaris de Ciències de l'Educació segons gènere, cultura religiosa i habilitat social durant la pandèmia de COVID-19*

La situació sanitària actual ha suposat un gran repte per a l'alumnat i el professorat de totes les etapes educatives. En aquest sentit, ha estat imperatiu adaptar el procés d'ensenyament-aprenentatge a les restriccions sanitàries derivades de la COVID-19. En la present investigació hi van participar un total de 130 estudiants universitaris matriculats a la Universitat de Granada, en els campus de Ceuta i de Melilla ( $M = 23,38$ ;  $DT = 6,95$ ), en

un estudi *ex post facto*, de naturalesa quantitativa, amb un disseny descriptiu, correlacional i de tall transversal, que van respondre a l'adaptació a l'espanyol de l'escala de motivació situacional de Guay, Vallerand i Blanchard (2000). Entre els resultats es pot destacar que la població més motivada intrínsecament és la femenina i de religió catòlica. Pel que fa a les habilitats socials, la sociabilitat, la comunicació i l'assertivitat són les que influeixen en el grau de motivació de l'alumnat. Les dades extretes d'aquest estudi reflecteixen la utilitat d'analitzar la motivació dels universitaris per brindar-los un ensenyament més individualitzat, destacant que hi ha una important necessitat de treballar-ne les habilitats socials.

**Paraules clau:** aprenentatge individualitzat; estudiants universitaris; gènere; habilitats socials; motivació; religió

**Abstract.** *Motivation of university students in educational sciences according to gender, religious culture, and social skills during the COVID-19 pandemic*

The current health situation has posed a significant challenge for students and teachers of all educational stages, as they have had to adapt the teaching-learning process to the health restrictions imposed during the COVID-19 pandemic. The aim of this study is to analyze the motivation of university students in education sciences in relation to their gender, religious tendencies, and social skills. A total of 130 university students enrolled in the University of Granada at the Ceuta and Melilla campuses ( $M = 23.38$ ;  $SD = 6.95$ ) participated in this research in an *ex post facto* quantitative study with a descriptive, correlational, and cross-sectional design. The students responded to the adaptation into Spanish of the Situational Motivation Scale of Guay et al. (2000). Among the results, it can be highlighted that the most intrinsically motivated population is female and Catholic. Regarding social skills, sociability, communication, and assertiveness are the skills that most influence student's degree of motivation. The data drawn from this study demonstrate the usefulness of analyzing students' motivation to provide them with more individualized teaching, as well as the need to work on students' social skills.

**Keywords:** individualized learning; university students; gender; social skills; motivation; religion

### Sumario

- |                      |                                |
|----------------------|--------------------------------|
| 1. Introducción      | 4. Discusión                   |
| 2. Material y método | 5. Conclusiones y limitaciones |
| 3. Resultados        | Referencias bibliográficas     |

## 1. Introducción

El momento actual está marcado por las adaptaciones en el ámbito educativo que han sido impuestas debido a la pandemia de la COVID-19. Entre ellas encontramos el cambio de la modalidad de enseñanza universitaria, que en muchos casos ha pasado de ser presencial a ser en línea. Esto ha repercutido en el estudiantado y ha provocado un aumento del nivel de estrés y de ansiedad, que, por otro lado, no se ha reflejado en los valores de la motivación, aunque sí ha afectado negativamente a la participación de los alumnos (Pasion et al., 2020; Saide y Sheng, 2020).

Asimismo, la pandemia ha puesto de relieve las diferencias económicas de los estudiantes, lo que, a su vez, ha afectado al proceso de enseñanza-aprendizaje de aquellos que no gozaban de tantos recursos en lo referente a la adquisición de equipos y de programas informáticos o a la contratación de una conexión a internet suficientemente potente. En este punto también cabe destacar que la inexperiencia en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de alumnos y docentes ha influido negativamente en la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje (Saide y Sheng, 2020).

En relación con lo anterior, en el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesaria la influencia positiva del contacto social que permite un aprendizaje colaborativo en el aula y que se ha perdido con el distanciamiento, lo que ha perjudicado a las relaciones entre el alumnado. El cambio inesperado del sistema de enseñanza no ha permitido al profesorado ni a las instituciones adaptarse correctamente, ya que este proceso de actualización requiere tiempo y esfuerzo (Shin y Hickey, 2020; Pasion, 2020).

En este sentido, la motivación capacita a las personas para desarrollarse en diferentes campos, ya que es la que permite alcanzar logros en la vida (Hendrie y Bastacini, 2019). Esto evidencia la necesidad de tener una alta motivación a la hora de conseguir un objetivo como finalizar un grado universitario.

Según Malinauskas y Pozeriene (2020), al comparar los niveles de motivación entre los alumnos universitarios que cursaron clases presenciales y en línea, tanto antes como durante el periodo de pandemia, fue significativo ver que la motivación intrínseca es más alta en estudiantes que asisten a clases en línea y que no se han encontrado diferencias significativas en la variable de género en lo referente a la motivación académica.

Por lo anterior, una alta motivación intrínseca favorece el pensamiento crítico, el desarrollo académico y la capacidad de los estudiantes universitarios para desarrollar estrategias metacognitivas. A la vez, el desarrollo académico se puede predecir usando las variables de motivación, capacidad de pensamiento crítico y nivel de estrés académico (Malinauskas y Pozeriene, 2020; Trigueros et al., 2020).

Por otro lado, un alto nivel de estrés académico se relaciona negativamente con el nivel bajo de motivación y, por tanto, se asocia a un bajo rendimiento estudiantil (Trigueros et al., 2020), pero un nivel de estrés promedio, debido a la ansiedad situacional, contribuye a desarrollar un alto nivel de motivación y favorece la toma de decisiones (Al Majali, 2020).

Asimismo, un alto bienestar psicológico del alumnado también está relacionado con una alta motivación intrínseca. Este bienestar está determinado por la autonomía, la consecución de propósitos, el autoconcepto, el dominio del entorno, el crecimiento personal y las relaciones positivas que se generan gracias a las habilidades sociales. Además, el bienestar no depende del género del alumnado, pero sí influye el curso en el que se encuentre (González Olivares, Navarro, Sánchez-Verdejo y Muelas, 2020; Graf et al., 2020).

En este sentido, Sánchez-Bolívar, Escalante-González y Martínez-Martínez (2021) determinan que no solo es relevante la naturaleza intrínseca o extrín-

seca, sino también el nivel de interiorización o externalización de la motivación, es decir, de la regulación motivacional. Los autores establecen una intensa relación entre la regulación introyectada y la motivación intrínseca, así como una relación altamente negativa entre la regulación externa y la amotivación del alumnado, por lo que cuanto más externo es el agente motivacional, mayor es el riesgo de que los estudiantes experimenten alienación motivacional.

Las habilidades sociales son capacidades adquiridas que dependen del entorno en el que se desarrollan las personas y que se consiguen debido a un proceso de aprendizaje. Estas habilidades tienen una relación positiva con el clima social en la familia, así como una relación significativa alta entre habilidades sociales y toma de decisiones de los alumnos universitarios (Melgar Begazo, Flores Sotelo, Arévalo Tuesta y Antón de los Santos, 2019; Shi y Du, 2020).

Las habilidades sociales tienen que ver con la capacidad de la persona para relacionarse con su entorno cercano. La falta de habilidades sociales tiene que ver con la inseguridad para interactuar con los demás, ya sea por timidez o por introversión, que también puede provocar temor a la autoridad, miedo al rechazo y dificultad en la comunicación, lo que derivará en una actitud complaciente, influida por la necesidad de aceptarse o por el miedo al rechazo (Javier Napa, Santa María Relaiza, Norabuena Figueroa y Jara Jara, 2019).

En este sentido, autores como Shi y Du (2020) y Graf et al. (2020) exponen que la existencia de un desarrollo en las habilidades sociales implica un aumento de otros factores psicosociales, como la motivación, la inteligencia emocional y las habilidades comunicativas, y cuando aumenta el nivel de estos factores, los estudiantes experimentan un mayor desarrollo social.

Por otro lado, las habilidades sociales están ligadas al bienestar del alumnado, pues estas habilidades permiten reforzar la motivación extrínseca y otras capacidades de adaptación como la empatía, el trabajo cooperativo, el rendimiento o el control de impulsos, todas ellas necesarias para conseguir relaciones exitosas entre estudiantes, aunque no indispensables, puesto que no están relacionadas con el rendimiento académico (Cajas Bravo, Paredes Pérez, Pasquel Loarte y Pasquel Cajas, 2020).

Dada la importancia de la motivación y de las habilidades sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta delicada situación sanitaria, con el presente estudio se pretende describir y analizar qué motivación es predominante en el alumnado universitario, en relación con el género, la religión y las habilidades sociales del mismo.

## 2. Material y método

### 2.1. Diseño y población

Para este estudio de naturaleza cuantitativa y no experimental se empleó un diseño *ex post facto* de carácter descriptivo, exploratorio, correlacional y de corte transversal. La selección de los participantes se llevó a cabo mediante un muestreo de tipo no probabilístico por conveniencia.

Participaron un total de 130 estudiantes (46 hombres y 84 mujeres), matriculados en los grados de Educación Social ( $n = 33$ ), Educación Infantil ( $n = 36$ ), Educación Primaria ( $n = 41$ ) y Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte ( $n = 20$ ) en los campus de Ceuta y de Melilla, de la Universidad de Granada; con edades comprendidas entre los 18 y los 52 años ( $M = 23,38$ ;  $DT = 6,95$ ), cuyo alumnado masculino representa el 35,40% ( $n = 46$ ) y el femenino, el 64,60% ( $n = 84$ ).

## 2.2. Variables e instrumentos

Para las variables sociodemográficas se empleó un cuestionario *ad hoc* mediante el que se medía los aspectos siguientes: edad, género (hombre o mujer), campus de estudios (Ceuta o Melilla), religión (cristiana/católica, judía/hebraica, musulmana, hindú y otras), titulación cursada (grados en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social) y habilidad social (introverso/extroverso, pasivo/activo, reactivo/proactivo, asocial/sociable, reservado/comunicativo, pesimista/optimista, indiferente/empático, agresivo/asertivo, sumiso/dominante, inflexible/adaptativo).

La medición de la motivación se llevó a cabo mediante la adaptación de la escala de motivación situacional (Situational Motivation Scale), creada y validada por Guay, Vallerand y Blanchard (2000) y desarrollada por Martín-Albo, Núñez y Navarro (2009).

El estudio se realizó en una escala Likert que constaba de 16 ítems, cuyas opciones de respuesta iban del 1 al 7 (1 equivalía a nada; 2, a muy poco; 3, a un poco; 4, a moderadamente; 5, a suficiente; 6, a mucho, y 7, a totalmente) y que evaluaban cuatro dimensiones: motivación intrínseca (evaluada por los ítems 1, 5, 9 y 13); regulación identificada (evaluada por los ítems 2, 6, 10 y 14); regulación externa (evaluada por los ítems 3, 7, 11 y 15), y amotivación (evaluada por los ítems 4, 8, 12 y 16).

Para la presente investigación este instrumento determinó una fiabilidad de  $\alpha = 0,88$  para la subescala de motivación intrínseca,  $\alpha = 0,80$  en la subescala que medía la regulación identificada,  $\alpha = 0,70$  en la subescala para la medición de la regulación externa y  $\alpha = 0,76$  para la amotivación.

## 2.3. Procedimiento

Finalizado el diseño del instrumento de recogida de datos se procedió a establecer contacto vía correo electrónico con profesorado coordinador y de relevancia de cada una de las titulaciones de grado del campus de Ceuta y del campus de Melilla. Posteriormente, se acordaba una cita para explicar la investigación y el instrumento al profesorado.

Tras la confirmación positiva se procedía a aplicar el cuestionario a través de Google Forms.

Después del proceso de recogida de datos se procedió a la organización y a la codificación de los cuestionarios. Por último, cabe destacar que esta inves-

tigación ha seguido las normas éticas del Comité de Ética en Investigación Humana de la Universidad de Granada y de la Declaración de Helsinki.

#### 2.4. Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó mediante el programa estadístico IBM SPSS® 25.0. Para los descriptivos básicos se emplearon frecuencias, mientras que para el estudio relacional entre las variables sociodemográficas y las habilidades sociales se emplearon las pruebas paramétricas *t* de Student para las variables dicotómicas y el ANOVA de un factor para las variables politómicas, puesto que los datos de la muestra seguían una distribución normal y se cumplían los criterios de normalidad y homocedasticidad. Por último, para establecer el grado y el tipo de relación se hizo uso de la correlación bivariada de Pearson.

### 3. Resultados

En este estudio participaron un total de 130 estudiantes, un 64,60% ( $n = 84$ ) eran mujeres y un 35,40% ( $n = 46$ ) eran hombres, tal y como se puede observar en la tabla 1, de titulaciones de Ciencias de la Educación de las ciudades transfronterizas de Ceuta y Melilla, cuyos campus universitarios dependen orgánicamente de la Universidad de Granada.

Dentro de esta población, el 49,20% ( $n = 64$ ) eran cristianos, el 30% ( $n = 39$ ) eran musulmanes y el 20,80% ( $n = 27$ ) no manifestaba tendencia religiosa alguna. En cuanto al campus de procedencia, el 82,30% ( $n = 107$ ) de la muestra procedía del campus de Ceuta, mientras que el 17,70% ( $n = 23$ ) procedía del campus de Melilla.

Respecto a las habilidades sociales, un 61,50% ( $n = 80$ ) del alumnado se define como «extrovertido», mientras que un 38,50% ( $n = 50$ ) lo hace como «introvertido». Por otro lado, el 76,20% ( $n = 99$ ) se considera socialmente «activo», mientras que el 23,80% ( $n = 31$ ) tiene una imagen «pasiva» de sí mismo.

Asimismo, el 66,90% ( $n = 87$ ) se considera «proactivo», mientras que el 33,10% ( $n = 43$ ) se considera reactivo ante las situaciones sociales. Análogamente, el 87,70% ( $n = 114$ ) se considera «sociable», aunque existe una pequeña minoría de un 12,30% ( $n = 16$ ) que se autopercibe como «asocial».

En cuanto a la comunicatividad, el 70,80% ( $n = 92$ ) manifiesta ser «comunicativo», mientras que el 29,20% ( $n = 38$ ) reconoce ser «reservado». De igual manera, el 66,90% ( $n = 87$ ) tiene un pensamiento socialmente «optimista», mientras que el 33,10% ( $n = 43$ ) es «pesimista».

Tanto la capacidad como la adaptatividad cuentan con los mismos datos. El 88,50% ( $n = 155$ ) se considera empático y adaptativo, mientras que el 11,50% ( $n = 15$ ) tiene una imagen de sí mismo de «indiferente» e «inflexible». En cuanto a la reacción emocional, el 78,50% ( $n = 102$ ) se considera «asertivo» y el 21,50% ( $n = 28$ ), «agresivo». Asimismo, el 61,50% ( $n = 80$ ) se considera socialmente «dominante», mientras que el 38,50% ( $n = 50$ ) se autopercibe como «sumiso».

**Tabla 1.** Descriptivos básicos

		<i>n</i>	%			<i>n</i>	%
Género	Mujer	84	64,6	Comunicatividad	RESERVADO	38	29,2
	Hombre	46	35,4		COMUNICATIVO	92	70,8
Religión	Cristiana/católica	64	49,2	Pensamiento	PESIMISTA	43	33,1
	Musulmana	39	30,0		OPTIMISTA	87	66,9
	Ateo	27	20,8		Capacidad	INDIFERENTE	15
Campus	Campus de Ceuta	107	82,3	Reacción emocional	EMPÁTICO	115	88,5
	Campus de Melilla	23	17,7		AGRESIVO	28	21,5
Actitud	INTROVERTIDO	50	38,5	Control	ASERTIVO	102	78,5
	EXTROVERTIDO	80	61,5		SUMISO	50	38,5
Actividad social	PASIVO	31	23,8	Adaptatividad	DOMINANTE	80	61,5
	ACTIVO	99	76,2		INFLEXIBLE	15	11,5
Reacción social	REACTIVO	43	33,1	Sociabilidad	ADAPTATIVO	115	88,5
	PROACTIVO	87	66,9		SOCIABLE	114	87,7

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la relación entre la motivación del alumnado y el género, tal y como se aprecia en la tabla 2, se han hallado diferencias significativas a nivel estadístico entre la «motivación intrínseca» y el género ( $p = 0,000$ ). En este sentido, las mujeres ( $M = 5,46$ ;  $DT = 1,33$ ) se encuentran más motivadas intrínsecamente que los hombres ( $M = 4,50$ ;  $DT = 1,56$ ), existiendo una diferencia de medias entre géneros de casi un punto. De forma análoga, los hombres cuentan con niveles superiores de «amotivación» ( $M = 2,27$ ;  $DT = 1,23$ ) a los de las mujeres ( $M = 1,71$ ;  $DT = 1,01$ ), siendo estadísticamente significativas estas diferencias ( $p = 0,005$ ).

En lo que respecta a la relación entre la cultura religiosa y la motivación de la población, se han identificado diferencias estadísticamente significativas entre la «religión» y la «motivación intrínseca» ( $p = 0,044$ ). En este sentido, el alumnado cristiano ( $M = 5,31$ ;  $DT = 1,34$ ) cuenta con niveles medios de «motivación intrínseca» superiores al alumnado musulmán ( $M = 5,24$ ;  $DT = 1,61$ ) y a las del alumnado ateo ( $M = 4,49$ ;  $DT = 1,49$ ).

**Tabla 2.** Relación entre el género, la religión y la titulación y la motivación del alumnado

		M	DT	<i>p</i>			M	DT	<i>p</i>
<b>Género</b>									
MI	Mujer	5,46	1,33	0,000	RE	Mujer	3,39	1,55	0,293
	Hombre	4,50	1,56			Hombre	3,65	1,21	
RI	Mujer	6,20	1,00	0,051	AM	Mujer	1,71	1,01	0,005
	Hombre	5,85	0,90			Hombre	2,27	1,23	
<b>Religión</b>									
MI	Cristiana/católica	5,31	1,34	0,044	RE	Cristiana/católica	3,54	1,50	0,073
	Musulmana	5,24	1,61			Musulmana	3,75	1,44	
	Ateo	4,49	1,49			Ateo	2,94	1,17	
RI	Cristiana/católica	6,22	0,92	0,196	AM	Cristiana/católica	1,83	1,13	0,217
	Musulmana	6,00	1,13			Musulmana	1,79	1,12	
	Ateo	5,83	0,83			Ateo	2,24	1,07	
<b>Titulación</b>									
MI	Grado en Educación Infantil	5,53	1,37	0,055	RE	Grado en Educación Infantil	3,53	1,53	0,405
	Grado en Educación Primaria	4,70	1,58			Grado en Educación Primaria	3,52	1,53	
	Grado en Educación Social	4,98	1,61			Grado en Educación Social	3,66	1,29	
	Grado en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	5,48	0,94			Grado en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	2,99	1,30	
RI	Grado en Educación Infantil	6,42	0,88	0,051	AM	Grado en Educación Infantil	1,65	0,96	0,334
	Grado en Educación Primaria	5,85	1,13			Grado en Educación Primaria	2,06	1,18	
	Grado en Educación Social	5,91	0,97			Grado en Educación Social	2,05	1,25	
	Grado en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	6,18	0,63			Grado en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	1,81	1,05	

Nota: MI: Motivación Intrínseca; RI: Regulación Identificada; RE: Regulación Externa; AM: Amotivación.  
Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, en la relación entre las habilidades sociales del alumnado y la motivación, se han identificado diferencias estadísticamente significativas entre la sociabilidad del alumnado y la motivación intrínseca ( $p = 0,044$ ), contando el alumnado asocial ( $M = 4,42$ ;  $DT = 1,67$ ) con un nivel de motivación intrínseca inferior al del alumnado social ( $M = 5,22$ ;  $DT = 1,67$ ).

**Tabla 3.** Relación entre las habilidades sociales y la motivación del alumnado

Dimensión	Habilidad social	M	DT	p	Dimensión	Habilidad social	M	DT	p
<b>Habilidades sociales: Actitud social</b>									
MI	INTROVERTIDO	4,85	1,50	0,101	RE	INTROVERTIDO	3,63	1,35	0,346
	EXTROVERTIDO	5,29	1,45			EXTROVERTIDO	3,38	1,49	
RI	INTROVERTIDO	6,01	0,99	0,532	AM	INTROVERTIDO	1,98	1,06	0,553
	EXTROVERTIDO	6,12	0,98			EXTROVERTIDO	1,86	1,17	
<b>Habilidades sociales: Actividad</b>									
MI	PASIVO	4,81	1,61	0,190	RE	PASIVO	3,44	1,30	0,876
	ACTIVO	5,21	1,43			ACTIVO	3,49	1,49	
RI	PASIVO	6,00	1,02	0,635	AM	PASIVO	2,06	1,15	0,394
	ACTIVO	6,10	0,97			ACTIVO	1,86	1,11	
<b>Habilidades sociales: Reacción social</b>									
MI	REACTIVO	5,08	1,54	0,839	RE	REACTIVO	3,32	1,48	0,378
	PROACTIVO	5,14	1,46			PROACTIVO	3,56	1,42	
RI	REACTIVO	6,15	0,90	0,524	AM	REACTIVO	1,83	1,09	0,597
	PROACTIVO	6,03	1,02			PROACTIVO	1,94	1,14	
<b>Habilidades sociales: Sociabilidad</b>									
MI	ASOCIAL	4,42	1,67	0,044	RE	ASOCIAL	3,56	1,51	0,805
	SOCIABLE	5,22	1,43			SOCIABLE	3,47	1,44	
RI	ASOCIAL	5,47	1,30	0,055	AM	ASOCIAL	2,41	1,05	0,056
	SOCIABLE	6,16	0,90			SOCIABLE	1,84	1,12	
<b>Habilidades sociales: Comunicatividad</b>									
MI	RESERVADO	4,84	1,58	0,161	RE	RESERVADO	3,69	1,43	0,283
	COMUNICATIVO	5,24	1,43			COMUNICATIVO	3,39	1,44	
RI	RESERVADO	5,80	1,13	0,042	AM	RESERVADO	2,22	1,24	0,037
	COMUNICATIVO	6,18	0,89			COMUNICATIVO	1,77	1,05	
<b>Habilidades sociales: Pensamiento</b>									
MI	PESIMISTA	4,78	1,49	0,065	RE	PESIMISTA	3,41	1,54	0,715
	OPTIMISTA	5,29	1,46			OPTIMISTA	3,51	1,40	
RI	PESIMISTA	5,90	0,97	0,159	AM	PESIMISTA	2,07	1,12	0,243
	OPTIMISTA	6,16	0,98			OPTIMISTA	1,82	1,12	
<b>Habilidades sociales: Capacidad</b>									
MI	INDIFERENTE	4,20	1,98	0,067	RE	INDIFERENTE	3,45	1,53	0,935
	EMPÁTICO	5,24	1,37			EMPÁTICO	3,48	1,44	

*(Continúa en la página siguiente)*

Dimensión	Habilidad social	M	DT	p	Dimensión	Habilidad social	M	DT	p
RI	INDIFERENTE	5,93	1,01	0,558	AM	INDIFERENTE	2,30	0,94	0,149
	EMPÁTICO	6,09	0,98			EMPÁTICO	1,85	1,14	
<b>Habilidades sociales: Reacción emocional</b>									
MI	AGRESIVO	4,37	1,65	0,002	RE	AGRESIVO	3,50	1,51	0,930
	ASERTIVO	5,33	1,37			ASERTIVO	3,47	1,43	
RI	AGRESIVO	5,79	0,98	0,079	AM	AGRESIVO	2,48	1,13	0,002
	ASERTIVO	6,15	0,96			ASERTIVO	1,75	1,07	
<b>Habilidades sociales: Control</b>									
MI	SUMISO	5,23	1,23	0,495	RE	SUMISO	3,40	1,39	0,602
	DOMINANTE	5,05	1,62			DOMINANTE	3,53	1,48	
RI	SUMISO	6,14	0,79	0,570	AM	SUMISO	1,82	0,93	0,468
	DOMINANTE	6,03	1,08			DOMINANTE	1,96	1,23	
<b>Habilidades sociales: Adaptatividad</b>									
MI	INFLEXIBLE	4,87	1,45	0,484	RE	INFLEXIBLE	4,05	1,26	0,030
	ADAPTATIVO	5,15	1,49			ADAPTATIVO	3,40	1,45	
RI	INFLEXIBLE	6,12	0,98	0,855	AM	INFLEXIBLE	2,37	1,18	0,091
	ADAPTATIVO	6,07	0,98			ADAPTATIVO	1,85	1,11	

Nota: MI: Motivación Intrínseca; RI: Regulación Identificada; RE: Regulación Externa; AM: Amotivación.

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a la comunicatividad del alumnado y a su nivel de motivación, se han hallado diferencias significativas a nivel estadístico en la regulación identificada ( $p = 0,042$ ), siendo el alumnado comunicativo ( $M = 6,18$ ;  $DT = 0,89$ ) el que manifiesta niveles de motivación superiores al reservado ( $M = 5,80$ ;  $DT = 1,13$ ).

De igual manera, existen diferencias estadísticamente relevantes en amotivación ( $p = 0,037$ ), y el estudiantado reservado ( $M = 2,22$ ;  $DT = 1,24$ ) manifiesta niveles de amotivación más elevados que el comunicativo ( $M = 1,77$ ;  $DT = 1,05$ ).

Asimismo, se han identificado diferencias estadísticamente significativas entre la reacción emocional del alumnado y su nivel de motivación intrínseca ( $p = 0,002$ ). Los niveles más altos se sitúan en el alumnado asertivo ( $M = 5,33$ ;  $DT = 1,37$ ) y los más bajos, en el estudiantado agresivo ( $M = 4,37$ ;  $DT = 1,65$ ).

De forma opuesta, se han hallado diferencias relevantes a nivel estadístico en amotivación ( $p = 0,002$ ), siendo el alumnado agresivo ( $M = 2,48$ ;  $DT = 1,13$ ) el más amotivado, y el asertivo ( $M = 1,75$ ;  $DT = 1,07$ ) el que cuenta con una menor amotivación.

En cuanto a la relación entre las variables, tal y como figura en la tabla 4, la motivación intrínseca (MI) correlaciona de forma positiva con todas las

habilidades sociales, siendo moderada y significativa la correlación entre la motivación intrínseca y la reacción emocional del alumnado ( $p = 0,396$ ), por lo que cuanto más asertivo es el alumnado, más motivado intrínsecamente está.

Asimismo, la motivación intrínseca mantiene una alta correlación positiva y significativa con la regulación identificada ( $p = 0,673$ ), así como una correlación negativa, moderada y significativa con la amotivación ( $p = -0,542$ ).

En cuanto a la amotivación, correlaciona positivamente con la reacción social ( $p = 0,047$ ), aunque no de forma significativa, y con el control social ( $p = 0,064$ ). Respecto al resto de habilidades sociales, la amotivación correlaciona negativamente con todas las habilidades sociales, y de forma significativa con la reacción emocional ( $p = -0,0270$ ), siendo esta correlación moderada, lo que significa que cuanto más asertivo es el alumnado, menor es el nivel de amotivación y viceversa.

De igual manera, la amotivación correlaciona de forma negativa y moderada con la motivación intrínseca ( $p = -0,542$ ) y con la regulación identificada ( $p = -0,551$ ), y de forma positiva, y moderada, con la regulación externa ( $p = 0,410$ ).

**Tabla 4.** Matriz de correlaciones entre las habilidades sociales y la motivación del alumnado

	I-E	P-A	R-P	A-S	R-C	P-O	I-E	A-A	S-D	I-A	MI	RI	RE	AM
I-E	1	0,337**	0,184'	0,185'	0,396**	0,049	0,209'	0,009	0,285**	0,160	0,144	0,055	-0,083	-0,053
P-A	0,337**	1	0,259**	0,340**	0,394**	0,182'	0,363**	0,146	0,263**	0,137	0,116	0,042	0,014	-0,075
R-P	0,184'	0,259**	1	0,035	0,231**	0,235**	0,258**	0,109	0,083	0,104	0,018	-0,056	0,078	0,047
A-S	0,185'	0,340**	0,035	1	0,428**	0,334**	0,304**	0,089	0,281**	0,231**	0,177'	0,233**	-0,022	-0,168
R-C	0,396**	0,394**	0,231**	0,428**	1	0,195'	0,244**	0,116	0,083	0,191'	0,124	0,179	-0,095	-0,183'
P-O	0,049	0,182'	0,235**	0,334**	0,195'	1	0,207'	0,268**	0,116	0,155	0,162	0,124	0,032	-0,103
I-E	0,209'	0,363**	0,258**	0,304**	0,244**	0,207'	1	0,338**	0,209'	0,322**	0,225**	0,052	0,007	-0,127
A-A	0,009	0,146	0,109	0,089	0,116	0,268**	0,338**	1	0,009	0,396**	0,268**	0,155	-0,008	-0,270**
S-D	0,285**	0,263**	0,083	0,281**	0,083	0,116	0,209'	0,009	1	0,110	-0,057	-0,050	0,046	0,064
I-A	0,160	0,137	0,104	0,231**	0,191'	0,155	0,322**	0,396**	0,110	1	0,062	-0,016	-0,144	-0,149
MI	0,144	0,116	0,018	0,177'	0,124	0,162	0,225**	0,268**	-0,057	0,062	1	0,673**	-0,159	-0,542**
RI	0,055	0,042	-0,056	0,233**	0,179'	0,124	0,052	0,155	-0,050	-0,016	0,673**	1	-0,206'	-0,551**
RE	-0,083	0,014	0,078	-0,022	-0,095	0,032	0,007	-0,008	0,046	-0,144	-0,159	-0,206'	1	0,410**
AM	-0,053	-0,075	0,047	-0,168	-0,183'	-0,103	-0,127	-0,270**	0,064	-0,149	-0,542**	-0,551**	0,410**	1

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

#### 4. Discusión

En este estudio se ha procedido a analizar el grado de motivación entre universitarios matriculados en grados de Ciencias de la Educación. La población estudiantil que manifiesta un mayor nivel de motivación intrínseca es la femenina.

Esto se corresponde con lo manifestado por Manzano-Sánchez, Postigo-Pérez, Gómez-López y Valero-Valenzuela (2020), que defienden que la motivación de las mujeres es de naturaleza intrínseca, basada en la autonomía personal, y que la motivación masculina es de carácter extrínseco, centrada en la tarea. Esto refuerza lo expuesto por Hoyland et al. (2020), que manifiestan que los hombres tienen una alta motivación en relación con la autoeficacia como líderes y las mujeres no.

En contraposición, Malchrowicz-Moško, Zarębski y Kwiatkowski (2020) defienden que la motivación intrínseca se modula en hombres y mujeres en función de la actividad en la que se centren. En este sentido, Malchrowicz-Moško et al. (2020) exponen que la motivación intrínseca masculina es superior en referencia a la competición y el desarrollo de habilidades, mientras que la motivación intrínseca es superior en mujeres cuando se centra en actitudes prosociales como la amistad y el trabajo en equipo.

En cuanto a la religión, tal y como apuntan Sokolovskaya et al. (2020), existen diferencias en los niveles de motivación, de modo que el alumnado musulmán muestra un nivel más bajo de motivación intrínseca que el resto de estudiantes. Todo ello casa con lo expuesto por Vishkin et al. (2019).

Tal y como se ha demostrado con este estudio, existe una relación positiva entre la motivación intrínseca y las habilidades sociales de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación. De acuerdo con lo que apuntan Tseng, Yi y Yeh (2019) y Fung y Chung (2019), la motivación y la autorregulación influyen sobre las habilidades sociales y ejercen un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes y en su futura incorporación laboral.

Relacionado con lo anterior, Morrison et al. (2020) añaden que la motivación mejora las habilidades sociales y el desempeño social del alumnado y viceversa, es decir, que una mayor competencia social aumenta, también, la motivación de los estudiantes.

En este sentido, cabe destacar que la desregulación motivacional tiene un efecto negativo en la regulación social, es decir, la falta de regulación motivacional conlleva una desregulación de las habilidades sociales. En este sentido, un alto nivel de motivación provoca una mejora sustancial en el nivel de habilidades sociales de los estudiantes (Neuhaus, Webb y Bernier, 2019).

En el caso de estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación, la alienación motivacional o amotivación se relaciona con una falta de comunicatividad, lo que refuerza lo manifestado por Fung y Chung (2019), que concluyen que la motivación más elevada se relacionaba con un mayor nivel de destreza social, cosa que aumentaba y mejoraba la comunicatividad del alumnado.

Los resultados de esta investigación, en consonancia con lo manifestado por Sánchez et al. (2021), ponen de relieve que la motivación de los estudiantes que se están formando como futuros docentes, así como su perfil académico-profesional, es fundamental, puesto que va a influir en su futura actividad educativa. En este sentido, cuanto mayor sea el nivel de competencias profesionales, personales, sociales, psicológicas y emocionales que los universitarios desarrollen en su etapa estudiantil, más capacitados van a estar para afrontar su futura actividad docente y mayor va a ser la calidad de la enseñanza que aportarán a su futuro alumnado.

Este estudio ha demostrado que la motivación intrínseca se relaciona con una mayor asertividad, mientras que una amotivación alta se relaciona con la tendencia del alumnado a la agresividad. Estos datos se encuentran en consonancia con lo manifestado por Van der Stouwe et al. (2018), que defienden que la motivación es un predictor de la empatía, por lo que una alta motivación se relaciona con una mayor capacidad empática, lo que reduce la hostilidad del alumnado. Van der Stouwe et al. (2018) postulan que esta mayor capacidad empática y la alta motivación contribuyen a facilitar el desarrollo de una mayor capacidad de resolución de conflictos.

## 5. Conclusiones y limitaciones

La principal conclusión que se extrae de este estudio es que el alumnado femenino y católico se encuentra intrínsecamente más motivado que el masculino y que el musulmán o el ateo.

En cuanto a la habilidad social de los estudiantes, el alumnado sociable cuenta con mayor nivel de motivación intrínseca que el asocial. De igual manera, el alumnado reservado cuenta con un nivel más elevado de amotivación que el de los estudiantes más comunicativos a nivel social, existiendo una correlación negativa leve entre la amotivación y la sociabilidad del alumnado, por lo que cuanto más sociable es el alumnado, menor es su amotivación.

Por otro lado, los estudiantes con tendencia a la asertividad cuentan con un mayor nivel de motivación intrínseca que el alumnado con tendencias agresivas. En contraposición, el alumnado agresivo está más amotivado que el estudiantado asertivo. Existe una correlación negativa y moderada entre la asertividad y la amotivación, por lo que cuanto más asertivo es el alumnado, menor es el nivel de alienación motivacional que experimenta, mientras que cuanto más agresivo es, más amotivado está.

Este estudio ha puesto de manifiesto la utilidad de analizar la motivación del alumnado para brindarle una enseñanza más individualizada. De igual manera, se ha concluido que existe una importante necesidad de trabajar sobre las habilidades sociales de los estudiantes, sobre todo en la reacción social, dado que la alienación motivacional puede ser prevenida mediante el entrenamiento de la asertividad.

La principal limitación de este estudio ha sido la recogida de datos, puesto que, al establecerse restricciones sanitarias a causa de la pandemia motivada

por la COVID-19, ha sido sumamente complicado acceder a una muestra más numerosa. Esta limitación abre una posible línea de investigación futura, que debería realizarse ampliando la muestra y analizando los datos desde un enfoque más predictivo.

De igual manera, otra línea de investigación posible consistiría en desarrollar esta misma investigación en un escenario pospandemia, para evaluar y comparar tanto la influencia de diversos escenarios sociosanitarios como las diferentes formas de enseñanza-aprendizaje (presencial, virtual, semipresencial, etc.) sobre la motivación y las habilidades sociales del alumnado.

### Referencias bibliográficas

- AL MAJALI, S. (2020). Positive Anxiety and its Role in Motivation and Achievements among University Students. *International Journal of Instruction*, 13(4), 975-986. <<https://doi.org/10.29333/iji.2020.13459a>>
- CAJAS BRAVO, V.; PAREDES PÉREZ, M.A.; PASQUEL LOARTE, L. y PASQUEL CAJAS, A.F. (2020). Habilidades sociales en Engagement y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 77-88. <<https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.405>>
- DAWSON, L.L. (2018). Debating the Role of Religion in the Motivation of Religious Terrorism. *Nordic Journal of Religion and Society*, 31(2), 98-117. <<https://doi.org/10.18261/issn.1890-7008-2018-02-02>>
- DÍAZ-LÓPEZ, L.; TARANGO, J. y REFUGIO ROMO-GONZÁLEZ, J. (2020). Realidad virtual en procesos de aprendizaje en estudiantes universitarios: Motivación e interés para despertar vocaciones científicas. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 31. <<https://doi.org/10.5209/cdmu.68958>>
- FUNG, W. y CHUNG, K.K. (2019). The direct and indirect relationships among kindergarten children's social mastery motivation, receptive vocabulary, and socioemotional skills. *Current Psychology*, 40. <<https://doi.org/10.1007/s12144-019-00523-3>>
- GONZÁLEZ OLIVARES, Á.L.; NAVARRO, Ó.; SÁNCHEZ-VERDEJO, F.J. y MUELAS, Á. (2020). Psychological Well-Being and Intrinsic Motivation: Relationship in Students Who Begin University Studies at the School of Education in Ciudad Real. *Frontiers in Psychology*, 11, 2054. <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02054>>
- GOOLSBY, J.; ALVORD, M.K. y RICH, B.A. (2019). Impact of Child and Parent Motivation on Social Skills Training Outcome. *Child & Family Behavior Therapy*, 41(1), 32-46. <<https://doi.org/10.1080/07317107.2019.1571774>>
- GRAF, J.; LODA, T.; ZIPFEL, S.; WOSNIK, A.; MOHR, D. y HERRMANN-WERNER, A. (2020). Communication skills of medical students: Survey of self-and external perception in a longitudinally based trend study. *BMC Medical Education*, 20(1), 149. <<https://doi.org/10.1186/s12909-020-02049-w>>
- GUAY, F.; VALLERAND, R. y BLANCHARD, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175-213. <<http://dx.doi.org/10.1023/a:1005614228250>>

- HENDRIE KUPCZYSZYN, K.N. y BASTACINI, M.D.C. (2019). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1), 29.  
<<https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37713>>
- HOYLAND, T.; PSYCHOGIOS, A.; EPITROPAKI, O.; DAMIANI, J.; MUKHUTY, S. y PRIESTNALL, C. (2021). A two-nation investigation of leadership self-perceptions and motivation to lead in early adulthood: The moderating role of gender and socioeconomic status. *Leadership & Organization Development Journal* [edición en línea previa a la publicación impresa].  
<<https://doi.org/10.1108/lodj-03-2020-0112>>
- JAVIER NAPA, A.J.; SANTA MARÍA RELAIZA, H.R.; NORABUENA FIGUEROA, R.P. y JARA JARA, N. (2019). Acción tutorial para el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 185.  
<<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.261>>
- MALCHROWICZ-MOŚKO, E.; ZARĘBSKI, P. y KWIATKOWSKI, G. (2020). What Triggers Us to Be Involved in Martial Arts: Relationships between Motivations and Gender, Age and Training Experience. *Sustainability*, 12(16), 6567.  
<<https://doi.org/10.3390/su12166567>>
- MALINAUSKAS, R.K. y POZERIENE, J. (2020). Academic Motivation among Traditional and Online University Students. *European Journal of Contemporary Education*, 9(3).  
<<https://doi.org/10.13187/ejced.2020.3.584>>
- MANZANO-SÁNCHEZ, D.; POSTIGO-PÉREZ, L.; GÓMEZ-LÓPEZ, M. y VALERO-VALENZUELA, A. (2020). Study of the Motivation of Spanish Amateur Runners Based on Training Patterns and Gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 8185.  
<<https://doi.org/10.3390/ijerph17218185>>
- MARTÍN-ALBO, J.; NÚÑEZ, J. y NAVARRO, J. (2009). Validation of the Spanish Version of the Situational Motivation Scale (EMS1) in the Educational Context. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2), 799-807.  
<<https://doi.org/10.1017/s113874160000216x>>
- MELGAR BEGAZO, A.E.; FLORES SOTELO, W.S.; ARÉVALO TUESTA, J.A. y ANTÓN DE LOS SANTOS, P.J. (2019). Tecnologías educativas, habilidades sociales y la toma de decisiones en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2).  
<<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.305>>
- MORRISON, K.E.; DEBRABANDER, K.M.; JONES, D.R.; ACKERMAN, R.A. y SASSON, N.J. (2020). Social Cognition, Social Skill, and Social Motivation Minimally Predict Social Interaction Outcomes for Autistic and Non-Autistic Adults. *Frontiers in Psychology*, 11.  
<<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591100>>
- NEUHAUS, E.; WEBB, S.J. y BERNIER, R.A. (2019). Linking social motivation with social skill: The role of emotion dysregulation in autism spectrum disorder. *Development and Psychopathology*, 31(3), 931-943.  
<<https://doi.org/10.1017/s0954579419000361>>
- PASION, R.; DIAS-OLIVEIRA, E.; CAMACHO, A.; MORAIS, C. y CAMPOS FRANCO, R. (2020). Impact of COVID-19 on undergraduate business students: A longitudinal study on academic motivation, engagement and attachment to university. *Accounting Research Journal* [edición en línea previa a la publicación impresa].  
<<https://doi.org/10.1108/arj-09-2020-0286>>

- SAIDE, S. y SHENG, M.L. (2020). Knowledge exploration-exploitation and information technology: Crisis management of teaching-learning scenario in the COVID-19 outbreak. *Technology Analysis & Strategic Management*, 1-16.  
<<https://doi.org/10.1080/09537325.2020.1854714>>
- SÁNCHEZ-BOLÍVAR, L.; ESCALANTE-GONZÁLEZ, S. y MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, A. (2021). Análisis motivacional del alumnado universitario transfronterizo de Ceuta y Melilla. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 405-414.  
<<https://doi.org/10.5209/rced.70306>>
- SHI, M. y DU, T. (2020). Associations of emotional intelligence and gratitude with empathy in medical students. *BMC Medical Education*, 20(1).  
<<https://doi.org/10.1186/s12909-020-02041-4>>
- SHIN, M. y HICKEY, K. (2020). Needs a little TLC: Examining college students' emergency remote teaching and learning experiences during COVID-19. *Journal of Further and Higher Education*, 1-14.  
<<https://doi.org/10.1080/0309877x.2020.1847261>>
- SOKOLOVSKAYA, I.E.; POLYAKOVA, O.B.; ROMANOVA, A.V.; BELYAKOVA, N.V. y TERESHCHUK, K.S. (n. d.). Educational and professional motivation of students with various religious orientations. *European Journal of Science and Theology*, 16(4), 169-180.
- TRIGUEROS, R.; PADILLA, A.; AGUILAR-PARRA, J.M.; LIROLA, M.J.; GARCÍA-LUENGO, A.V.; ROCAMORA-PÉREZ, P. y LÓPEZ-LIRIA, R. (2020). The Influence of Teachers on Motivation and Academic Stress and Their Effect on the Learning Strategies of University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 9089.  
<<https://doi.org/10.3390/ijerph17239089>>
- TSENG, H.; YI, X. y YEH, H.-T. (2019). Learning-related soft skills among online business students in higher education: Grade level and managerial role differences in self-regulation, motivation, and social skill. *Computers in Human Behavior*, 95, 179-186.  
<<https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.035>>
- VAN DER STOUWE, T.; ASSCHER, J. J.; HOEVE, M.; VAN DER LAAN, P. H. y STAMS, G. J. J. M. (2018). The Influence of Treatment Motivation on Outcomes of Social Skills Training for Juvenile Delinquents. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(1), 108-128.  
<<https://doi.org/10.1177/0306624X16648130>>
- VISHKIN, A.; BEN-NUN BLOOM, P.; SCHWARTZ, S.H.; SOLAK, N. y TAMIR, M. (2019). Religiosity and Emotion Regulation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(9), 1050-1074.  
<<https://doi.org/10.1177/0022022119880341>>

# CONCLUSIONES



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**

**VII**



## VII. CONCLUSIONES

**Artículo 1.** La motivación del alumnado universitario es una variable psicosocial determinante que influye sobre el rendimiento académico, sobre el abandono de la titulación y la probabilidad de inserción sociolaboral. Manifestándose, mayoritariamente, una motivación de naturaleza intrínseca, se relaciona un mayor nivel de esta con un menor nivel de procrastinación que el estudiantado más amotivado o desmotivado.

**Artículo 2.** El alumnado universitario con un alto nivel de desarrollo social, es decir, competente socialmente, tiene una mayor insertabilidad laboral que el estudiantado con un menor desarrollo social. Las habilidades sociales implicadas en la resolución de conflictos van a favorecer que el alumnado las emplee como herramienta de afrontamiento ante los desafíos académicos, sociales, laborales y personales que se le presenten en su vida diaria.

**Artículo 3.** La inteligencia emocional es una variable psicosocial presente en la toma de decisiones. La regulación emocional va a facilitar el desarrollo emocional y, por tanto, fomentará el afrontamiento, de forma positiva, de los obstáculos que se le presenten al alumnado, ayudando en la toma de decisiones ante los mismos. Por tanto, la inteligencia emocional se relaciona con el bienestar psicológico y social autopercibido por este, siendo fundamental para mantener un estado de salud física, mental y social óptimo.

**Artículo 4.** Las mujeres de educación superior cuentan con un mayor nivel de habilidades sociales que los hombres, siendo las más importantes las habilidades de cooperación y apoyo, empatía, atención y escucha e iniciativa, percibiendo el alumnado un mayor desarrollo de las mismas, mientras que manifestaron tener poco desarrolladas habilidades como el control emocional y el liderazgo.

**Artículo 5.** El estudiantado de educación superior que estudia y trabaja simultáneamente, o que cuenta con experiencia laboral previa, demuestra mayores niveles de competencia social que el alumnado desempleado, concretamente en

habilidades sociales para seguir órdenes, para el razonamiento numérico, de liderazgo, iniciativa y autonomía, así como una mayor capacidad de análisis y de síntesis.

**Artículo 6.** La religión y la titulación que el estudiantado universitario cursa son variables determinantes del nivel motivacional del alumnado universitario de ciudades multiculturales y transfronterizas como Ceuta y Melilla. El alumnado cristiano cuenta con un mayor nivel de motivación intrínseca que el musulmán, mientras que el alumnado experimenta valores de amotivación superiores al alumnado cristiano. En cuanto a la titulación, el estudiantado de titulaciones con un fuerte carácter vocacional, como el grado en Educación Infantil, manifiestan una mayor motivación que el alumnado de titulaciones como el grado en Administración y Dirección de Empresas.

**Artículo 7.** El alumnado del grado en enfermería manifiesta un nivel medio-alto de habilidades sociales como la adaptabilidad, la empatía y la prosocialidad y un medio nivel de motivación intrínseca, más bajo en comparación con el alumnado de otras titulaciones como Educación Física, que cuenta con valores superiores que el alumnado de Enfermería.

**Artículo 8.** El alumnado femenino y católico se encuentra intrínsecamente más motivado que el masculino y que el musulmán o el ateo. El estudiantado sociable y asertivo está más motivado intrínsecamente que el asocial, mientras que el reservado cuenta con un nivel superior de amotivación que los estudiantes más comunicativos, existiendo una correlación negativa entre la amotivación y la sociabilidad y la asertividad del estudiante, por lo que cuanto más sociable y asertivo es el alumnado, menor es su amotivación, y cuanto más agresivo e insociable es, mayor es la amotivación que experimenta.

# LIMITACIONES



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**

**VIII**



## VIII. LIMITACIONES

En toda investigación surgen contratiempos que plantean retos para que la misma salga adelante, en este apartado se enumeran las limitaciones que se han presentando en el proceso de construcción de esta tesis y del proceso investigador. Estas son:

- Declaración de Estado de Alarma y posterior confinamiento, derivado de la crisis sanitaria causada por la COVID-19, en pleno proceso de recogida de datos.
- El diseño descriptivo y el carácter transversal de los estudios permite conocer la relacion entre las variables de la muestra seleccionada, pero no permite predecir o establecer relaciones causa-efecto, por lo que es interesante emplear diseños predictivos e interpretativos para tal finalidad.
- Las muestras empleadas, aunque son representativas, se limitan a sólo dos ciudades transfronterizas, Ceuta y Melilla. En este sentido, para una mayor representatividad y una mayor fuerza de generalización, sería interesante ampliar la muestra con poblaciones universitarias de ciudades tranfronterizas que colinden con Portugal y Francia, que permita un análisis más profundo del perfil formativo, laboral, psicosocial y motivacional del alumnado universitario en entornos fronterizos.



# PERSPECTIVAS Y LÍNEAS FUTURAS



UNIVERSIDAD  
DE GRANADA

IX



## IX. PERSPECTIVAS Y LÍNEAS FUTURAS

Dadas las limitaciones que se han presentado, la actualidad de la temática y la continua evolución del sistema educativo y del mercado laboral, las principales líneas de investigación futuras que han surgido de esta investigación son:

- Aplicar un enfoque longitudinal que permita establecer una evolución del perfil del estudiantado en un contexto pre-pandemia versus un contexto postpandemia que permita analizar las diferencias entre ambos escenarios.
- Desarrollar una investigación de corte longitudinal, a través de las diferentes etapas educativas, con la que sea posible elaborar un patrón evolutivo de las variables analizadas.
- Llevar a cabo esta investigación en otros contextos transfronterizos españoles tales como las ciudades que colindan con Portugal y las que colindan con Francia, con el objetivo de establecer diferencias geopolíticas, sociales y culturales de diferentes contextos universitarios transfronterizos.
- Ampliar la muestra de la presente investigación para aumentar su capacidad de generalización.
- Analizar los datos con un enfoque más predictivo e interpretativo que explique la relación entre las variables y haga posible definir perfiles predictivos en el alumnado universitario.



# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



UNIVERSIDAD  
DE GRANADA

X



## X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### A

- Abdollahi, A., Abu Talib, M., Carlbring, P., Harvey, R., Yaacob, S. N., e Ismail, Z. (2016). Problem-solving skills and perceived stress among undergraduate students: The moderating role of hardiness. *Journal of Health Psychology*, 23(10), 1321–1331. <https://doi.org/10.1177/1359105316653265>
- Abu-Kaf, S., y Khalaf, E. (2020). Acculturative Stress among Arab Students in Israel: The Roles of Sense of Coherence and Coping Strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5106. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145106>
- Acquah, A. (2017). Implications of the Achievement Motivation Theory for School Management in Ghana: A Literature Review. *Research on Humanities and Social Sciences*, 7 (5), 10-15.
- Adere, A., Yimer, N. B., Kumsa, H., y Liben, M. L. (2017). Determinants of psychoactive substances use among Woldia University students in Northeastern Ethiopia. *BMC Research Notes*, 10(1), 441. <https://doi.org/10.1186/s13104-017-2763-x>
- Agarwal, A., Ali, H., Sa, S., y Hussain Shah, J. (2020). Resilience and Burnout: Relation of Emotional Intelligence (EI) and Stress Management Capabilities among Health Professional Students of Northern Border University -Arar, Kingdom of Saudi Arabia. *Pakistan Journal of Medical y Health Sciences*, 14(1), 425–429.
- Al-Adwan, A. S., y Khmour, N. (2020). Exploring Student Readiness to MOOCs in Jordan: A Structural Equation Modelling Approach. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 223–242. <https://doi.org/10.28945/4542>
- Alcalay, L. y Antonijevic, N. (1987). "Motivación para el aprendizaje: Variables afectivas"- *Revista de Educación*, 144. 29-32.
- Aldalur, A., y Schooler, D. (2018). Culture and Deaf Women's Body Image. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 24 (1), 11-24.

- <https://doi.org/10.1093/deafed/eny028>
- Alemdar, M. y Anılan, H. (2021). Reflection of social capital in educational processes: emotional literacy and emotional labor context. *Asia Pacific Educ. Rev.*23, 27-43. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09701-0>
- Alenezi, A. M. (2020). The relationship of students' emotional intelligence and the level of their readiness for online education: A contextual study on the example of university training in Saudi Arabia. *The Education and Science Journal*, 22(4), 89–109. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-4-89-109>
- Alías, A., Aguilar, J. y Hernández-Rodríguez, I. (2016). Motivaciones de los estudiantes Universitarios ante la práctica de actividad físico-deportiva de tiempo libre. Las actividades náuticas. *Psychology, Society and Education*, 8 (3), 229-242. <http://dx.doi.org/10.25115/psy.e.v8i3.182>
- Alizadeh, S., Morrowati Sharifabad, M., Ghaffari, M., Mehrabi, Y., Askari, J., y Zare, S. (2020). Effectiveness of interventions based on Lazarus and Folkman transactional model on improving stress appraisal for hemodialysis patients in Tehran. *Saudi Journal of Kidney Diseases and Transplantation*, 31(1), 150. <https://doi.org/10.4103/1319-2442.279935>
- Almeida, L. Y. de, Carrer, M. O., Souza, J. y Pillon, S. C. (2018). Avaliação do apoio social e estresse em estudantes de enfermagem. *Revista Da Escola de Enfermagem Da USP*, 52(0). <https://doi.org/10.1590/s1980-220x2017045703405>
- Alpizar, D., Laganá, L., Plunkett, S. W., y French, B. F. (2018). Evaluating the eight-item Patient Health Questionnaire's psychometric properties with Mexican and Central American descent university students. *Psychological Assessment*, 30(6), 719–728. <https://doi.org/10.1037/pas0000521>
- Altuna-Urdin, J., Cruz-Iglesias, E., Aierbe-Barandiaran, A., Madinabeitia-Ezkurra, A., y Marko-Juanikorena, I. (2021). Estudio de los espacios profesionales actuales de la Pedagogía: La voz del alumnado y de los profesionales. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 195-215. <https://doi.org/10.14201/teri.23714>
- Álvaro, J. I. (2015). *Análisis del autoconcepto en relación con factores educativos, familiares, físico y psicosociales en adolescentes de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

- Antiniene, D., y Lekaviciene, R. (2019). Some Psychological Factors That Affect Emotional Intelligence of Lithuanian High School Students. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 1(9), 8. <https://doi.org/10.21277/sw.v1i9.378>
- Añorga-Zavaleta, R., Josco-Mendoza, J., y Ocaña-Fernández, Y. (2020). Emotional Intelligence and Styles of Affront to Stress in University Students of Education. *Revista TURISMO: Estudios e Prácticas*, 3, 1-14.
- Arias-Chávez, D., Vera-Buitrón, M. P., Ramos-Quispe, T. y Pérez-Saavedra, S. (2020). Engagement e Inteligencia emocional en estudiantes de una universidad privada en la ciudad de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e423. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.423>
- Archer, T., y Rapp-Ricciardi, M. (2019). Stress, Affective Status and Neurodegenerative Onslaughts. *Personality and Brain Disorders*, 1, 41–58. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-90065-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-90065-0_3)
- Aryani, F., Wirawan, H., Saman, A., Samad, S. y Jufri, M. (2021). From high school to workplace: investigating the effects of soft skills on career engagement through the role of psychological capital in different age groups. *Education + Training*, 63(9), 1326-1345. <https://doi.org/10.1108/et-03-2021-0087>
- Åsebø, E.-K. S., Løvoll, H. S. y Krumsvik, R. J. (2022). Students' perceptions of visibility in physical education. *European Physical Education Review*, 28(1), 151–168. <https://doi.org/10.1177/1356336X211025874>
- Aslan, I., Ochnik, D., y Çınar, O. (2020). Exploring Perceived Stress among Students in Turkey during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 8961. <https://doi.org/10.3390/ijerph17238961>
- Avcioğlu, M. M., Karanci, A. N., y Soygur, H. (2019). What is related to the well-being of the siblings of patients with schizophrenia: An evaluation within the Lazarus and Folkman's Transactional Stress and Coping Model. *International Journal of Social Psychiatry*, 65(3), 252–261. <https://doi.org/10.1177/0020764019840061>

**B**

- Baena-Extremera, A. y Granero-Gallegos, A. (2015). Sexo y edad del alumnado sobre las orientaciones de meta en la Educación Física. *Estudios pedagógicos*, 41(2), 25-39.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(supl), 13-25.
- Basudan, S., Binanzan, N., y Alhassan, A. (2017). Depression, anxiety and stress in dental students. *International Journal of Medical Education*, 8, 179–186. <https://doi.org/10.5116/ijme.5910.b961>
- Bates, R. A., Ford, J. L., Jiang, H., Pickler, R., Justice, L. M., Dynia, J. M., y Ssekayombya, P. (2021). Sociodemographics and chronic stress in mother–toddler dyads living in poverty. *Developmental Psychobiology*, 63(6), 1-14. <https://doi.org/10.1002/dev.22179>
- Ben-Arye, E., Elly, M., Gressel, O., Reshef, A., Shani MD, M., Stein, N., Saliba, W., y Samuels, N. (2021). Exploring the effectiveness of a patient-tailored integrative oncology program on emotional distress during chemotherapy for localized cancer. *Psycho-Oncology*, 31(2), 207-218. <https://doi.org/10.1002/pon.5794>
- Benedict, C., Fisher, S., Schapira, L., Chao, S., Sackeyfio, S., Sullivan, T., Pollom, E., Berek, J. S., Kurian, A. W., y Palesh, O. (2021). Greater financial toxicity relates to greater distress and worse quality of life among breast and gynecologic cancer survivors. *Psycho-Oncology*, 31(2), 9-20. <https://doi.org/10.1002/pon.5763>
- Benita, M., Benish-Weisman, M., Matos, L., y Torres, C. (2019). Integrative and suppressive emotion regulation differentially predict well-being through basic need satisfaction and frustration: A test of three countries. *Motivation and Emotion*, 44, 67-81. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09781-x>
- Bibi, A., Saleem, A., Khalid, M. A., y Shafique, N. (2020). Emotional Intelligence and Aggression among University Students of Pakistan: A Correlational Study. *Journal of Aggression, Maltreatment y Trauma*, 29, 1–15. <https://doi.org/10.1080/10926771.2019.1709592>

- Bin Saif, G., Alotaibi, H., Alzolibani, A., Almodihesh, N., Albraid, H., Alotaibi, N., y Yosipovitch, G. (2018). Association of psychological stress with skin symptoms among medical students. *Saudi Medical Journal*, 39(1), 59–66. <https://doi.org/10.15537/smj.2018.1.21231>
- Bisquerra Alzina, R., y López-Cassà, È. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 103-113. <https://doi.org/10.22550/rep79-1-2021-09>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra-Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra-Alzina, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra-Alzina, R., Pérez-González, J., y García-Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Blair, R. y Mahmoud, A. (2019). Self-guide distinctions and episodic memory in L2motivation: The case of Arabic in the United States. *System*, 81. 192-205. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.01.015>
- Boamah-Mensah, A. B., Adamu, B., Mensah, K. B., Dzomeku, V. M., Agbadi, P., Kusi, G., y Apiribu, F. (2020). Exploring the social stressors and resources of husbands of women diagnosed with advanced breast cancer in their role as primary caregivers in Kumasi, Ghana. *Supportive Care in Cancer*. 29, 2335–2345 <https://doi.org/10.1007/s00520-020-05716-2>
- Boateng, H., Kosiba, J. y Okoe, A. (2019). Determinants of consumers’ participation in the sharing economy. *International Journal Of Contemporary Hospitality Management*, 31(2), 718-733. <https://doi.org/10.1108/ijchm-11-2017-0731>
- Bonafede, M., Chiorri, C., Azzolina, D., Marinaccio, A., Migliore, E., Mensi, C., Chellini, E., Romeo, E., Grosso, F., Franzoi, I. G., Granieri, A., y Guglielmucci, F. (2021). Preliminary validation of a questionnaire assessing psychological

- distress in caregivers of patients with malignant mesothelioma: Mesothelioma Psychological Distress Tool—Caregivers. *Psycho-Oncology*, 31(1), 122-129. <https://doi.org/10.1002/pon.5789>
- Borsari, B., Yalch, M. M., Pedrelli, P., Radomski, S., Bachrach, R. L., y Read, J. P. (2018). Associations among trauma, depression, and alcohol use profiles and treatment motivation and engagement in college students. *Journal of American College Health*, 66(7), 644–654. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1446438>
- Bosch, J., Maaz, A., Hitzblech, T., Holzhausen, Y., y Peters, H. (2017). Medical students' preparedness for professional activities in early clerkships. *BMC Medical Education*, 17(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0971-7>
- Boyatzis, R. E., y Goleman, D. (1996/1999). *Emotional competency inventory*. Boston, MA: The Hay Group.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., and Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)s. In R. Bar-On and J.D.A. Parker (eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 343-362.
- Bransford, J y otros. (1999). *How People Learn*. Washington: National Academic Press.
- Branson, V., Palmer, E., Dry, M. J., y Turnbull, D. (2019). A holistic understanding of the effect of stress on adolescent wellbeing: A conditional process analysis. *Stress and Health*. 35(5), 626-641. <https://doi.org/10.1002/smi.2896>
- Bruno, F. E., Fernández Liporace, M., y Stover, J. B. (2020). Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: desarrollo y análisis psicométricos. *Interdisciplinaria Revista de Psicología Y Ciencias Afines*, 37(1), 129-143. <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.8>
- Burrowes, N. y Needs, A. (2009). Time to contemplate change? A framework for assessing readiness to change with offenders. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 39-49. doi: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2008.08.003>
- Burzynska, A. Z., Ganster, D. C., Fanning, J., Salerno, E. A., Gothe, N. P., Voss, M. W., McAuley, E., y Kramer, A. F. (2020). Occupational Physical Stress Is Negatively Associated With Hippocampal Volume and Memory in Older Adults. *Frontiers in Human Neuroscience*, 14 (266).1-9. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2020.00266>

## C

- Caballo, V.E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Cacchione, T., y Amici, F. (2020). Insights from comparative research on social and cultural learning. *Progress in brain research*, 254, 247–270. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2020.05.008>
- Cadena Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas- Cruz, E., De la Cruz-Morales, F. D. R. y Sangerman- Jarquín, D. Ma. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603. <https://doi.org/10.29312/remexca.v8i7.515>
- Calero López, I., y Rodríguez-López, B. (2020). The relevance of transversal competences in vocational education and training: a bibliometric analysis. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 12(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40461-020-00100-0>
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., Flores, V. y Freitas Resende, A. (2017). Estudio comparado de los estilos de enseñanza del profesorado universitario de ciencias sociales de España y Brasil. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 631-647. [https://doi.org/10.5209/rev\\_rced.2017.v28.n2.50711](https://doi.org/10.5209/rev_rced.2017.v28.n2.50711)
- Cardona-Isaza, A. de J., Jiménez, S. V. y Montoya-Castilla, I. (2021). Decision-making Styles in Adolescent Offenders and Non-offenders: Effects of Emotional Intelligence and Empathy. *Anuario de Psicología Jurídica*, 32(1), 51-60. <https://doi.org/10.5093/apj2021a23>
- Carr, S. (2015). *Motivation, Educational Policy and Achievement: A Critical Perspective*. London, U. K.: Routledge.
- Castillo Bustos, M. R. (2021). Técnicas e instrumentos para recoger datos del hecho social educativo. *Revista Científica Retos de La Ciencia*, 5(10), 50–61. <https://doi.org/10.53877/rc.5.10.20210101.05>

- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F. y Chacón-Cuberos, R. (2019). Motivation towards sport based on socio-demographic variables in university students from Granada. *Journal of Sport and Health Research*, 11(1), 55-68.
- Ceci, F. M., Ferraguti, G., Petrella, C., Greco, A., Tirassa, P., Iannitelli, A., Ralli, M., Vitali, M., Ceccanti, M., Chalidakov, G. N., Versacci, P., y Fiore, M. (2021). Nerve Growth Factor, Stress and Diseases. *Current Medicinal Chemistry*, 28(15), 2943–2959. <https://doi.org/10.2174/0929867327999200818111654>
- Cerezo, M. T. y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97-112.
- Chemsi, G., Sadiq, M., Radid, M., y Talbi, M. (2020). Study of the Self-Determined Motivation among Students in the Context of Online Pedagogical Activities. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(05), 17. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i05.11392>
- Chen, Y., Liu, X., Yan, N., Jia, W., Fan, Y., Yan, H., Ma, L., y Ma, L. (2020). Higher Academic Stress Was Associated with Increased Risk of Overweight and Obesity among College Students in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5559. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155559>
- Cheriyalinkal Parambil, B., Goswami, S., Roy Moulik, N., Sonkusare, L., Dhamne, C., Narula, G., Vora, T., Prasad, M., Chichra, A., Jatia, S., Sarda, H., Paradkar, A., Deodhar, J., Chinnaswamy, G., y Banavali, S. (2021). Psychological distress in primary caregivers of children with cancer during COVID-19 pandemic-A single tertiary care center experience. *Psycho-Oncology*, 31(2), 253-259. <https://doi.org/10.1002/pon.5793>
- Childs, E., Dlugos, A., y De Wit, H. (2010). Cardiovascular, hormonal, and emotional responses to the TSST in relation to sex and menstrual cycle phase. *Psychophysiology*, 47(3), 550–559. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.2009.00961.x>
- Chow, K. M., Tang, W. K. F., Chan, W. H. C., Sit, W. H. J., Choi, K. C., Y Chan, S. (2018). Resilience and well-being of university nursing students in Hong Kong: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 18(13), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1119-0>

- Chowdhury, R., Mukherjee, A., Mitra, K., Naskar, S., Karmakar, P., y Lahiri, S. (2017). Perceived psychological stress among undergraduate medical students: Role of academic factors. *Indian Journal of Public Health*, 61(1), 55. <https://doi.org/10.4103/0019-557x.200253>
- Christie, A. J., y Matthews, K. A. (2018). Childhood Poly-victimization Is Associated With Elevated Body Mass Index and Blunted Cortisol Stress Response in College Women. *Annals of Behavioral Medicine*, 53(6), 563–572. <https://doi.org/10.1093/abm/kay066>
- Ciriegio, A. E., Pfalzer, A. C., Hale, L., McDonell, K. E., Claassen, D. O., y Compas, B. E. (2020). Investigating the interplay of working memory, affective symptoms, and coping with stress in offspring of parents with Huntington’s disease. *Neuropsychology*, 34(7), 791–798. <https://doi.org/10.1037/neu0000692>
- Ciriza-Mendívil, C. D. (2021). La empatía histórica, una propuesta didáctica clave para la Formación Profesional Básica. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales Y Sociales*, 40, 51. <https://doi.org/10.7203/dces.40.17309>
- Classen, H.-G., y Kisters, K. (2019). Coping with stress using magnesium. *Trace Elements and Electrolytes*, 36(01), 1–3. <https://doi.org/10.5414/tex01544>
- Cohen, F. y Anders, Y. (2019). Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness And School Improvement*, 31(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1646293>

## D

- De Almeida-Santos, Z., y Benevides-Soares, A. (2018). Social skills, coping, resilience and problem-solving in psychology university students. *Liberabit: Revista Peruana De Psicología*, 24(2), 265-276. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.07>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.

- Del Moral-Pérez, E., Villalustre-Martínez, L. y Neira-Piñeiro, M. R. (2016). Habilidades sociales y creativas promovidas con el diseño colaborativo de digital storytelling en el aula. [Social and creative skills promoted with the collaborative design of digital storytelling in the classroom]. *Digital Education Review*, 30, 30-52.
- Del Prette, Z., Del Prette, A., y Peixoto, E. (2020). Social Skill Inventory-2 Del-Prette: expanding and updating psychometric properties. *Estudos De Psicologia (Campinas)*, 38, 1-13. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202138e190124>
- Do, B., Mason, T. B., Yi, L., Yang, C.-H., y Dunton, G. F. (2021). Momentary associations between stress and physical activity among children using ecological momentary assessment. *Psychology of Sport and Exercise*, 55, 101935. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101935>
- Domínguez-Muñoz, A., Carlos-Vivas, J., Barrios-Fernandez, S., Adsuar, J. C., Morenas-Martín, J., Garcia-Gordillo, M. A., y Domínguez-Muñoz, F. J. (2021). Pedagogical Proposal of Tele-Exercise Based on “Square Stepping Exercise” in Preschoolers: Study Protocol. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16), 8649. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168649>
- Dominika, D., Michal, M., y Baranovská, C. (2020). *The research study of emotional intelligence between academic procrastination and emotional intelligence among female university students of humanities*, 10(1), 55–59.
- Dörnyei, Z. (2018). Motivating Students and Teachers. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1, 1-6. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0128>
- Dörnyei, Z. (2019). Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(1), 19-3
- Dörnyei, Z. y Al-Hoorie, (2017). The motivational foundation of learning languages other than Global English: Theoretical issues and research directions. *Modern Language Journal*, 101(3), 455–468.
- Dor-Ziderman, Y., Cohen, D., Levit-Binnun, N., y Golland, Y. (2021). Synchrony with distress in affective empathy and compassion. *Psychophysiology*, 58(10), 1-16. <https://doi.org/10.1111/psyp.13889>
- Drame, I., Wingate, L., Unonu, J., Turner, M., Taylor, M. D., Bush, A., Jarvis, M., y

- Cawthorne, T. A. (2021). The association between students' emotional intelligence, cultural competency, and cultural awareness. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 13(9), 1146-1152. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2021.06.030>
- Driskell, L. D., Del Bene, V. A., y Sperling, S. A. (2021). What makes for a competitive fellowship candidate? A survey of clinical neuropsychology postdoctoral training directors. *The Clinical Neuropsychologist*, 5, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13854046.2021.1967451>
- Dworkin, E. R., Ojalehto, H., Bedard-Gilligan, M. A., Cadigan, J. M., y Kaysen, D. (2018). Social support predicts reductions in PTSD symptoms when substances are not used to cope: A longitudinal study of sexual assault survivors. *Journal of Affective Disorders*, 229, 135–140. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.12.042>

## E

- El Ansari, W., Salam, A., y Suominen, S. (2020). Prevalence and Socio-Demographic, Academic, Health and Lifestyle Predictors of Illicit Drug/s Use among University Undergraduate Students in Finland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5094. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145094>
- Elmer, T., Mepham, K., y Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLOS ONE*, 15(7), e0236337. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>
- Elwes-Aguilar, O. (2014). Integrando las competencias lingüística, emocional y social y ciudadana en Educación Infantil y Primaria bajo una perspectiva lúdica: experiencia de animación a la lectura en francés (Mario Ramos) bajo un enfoque por tareas. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 26(0), 131-146. [https://doi.org/10.5209/rev\\_dida.2014.v26.46837](https://doi.org/10.5209/rev_dida.2014.v26.46837)
- Epstein, M. (2021). Aldosterone and Mineralocorticoid Receptor Signaling as Determinants of Cardiovascular and Renal Injury: From Hans Selye to the

- Present. *American Journal of Nephrology*, 52(3), 209–216.  
<https://doi.org/10.1159/000515622>
- Ered, A., Cooper, S., y Ellman, L. M. (2018). Sleep quality, psychological symptoms, and psychotic-like experiences. *Journal of Psychiatric Research*, 98, 95–98.  
<https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2017.12.016>
- Ered, A., Gibson, L. E., Maxwell, S. D., Cooper, S., y Ellman, L. M. (2017). Coping as a mediator of stress and psychotic-like experiences. *European Psychiatry*, 43, 9–13. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2017.01.327>
- Ergün, M., y Şeşen, H. (2021). A Comprehensive Study on University Students' Perceived Employability: Comparative Effects of Personal and Contextual Factors. *SAGE Open*, 11(3), 215824402110361.  
<https://doi.org/10.1177/21582440211036105>
- Escudero-Muñoz, J. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria*, 16, 65-82.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). *Cuestionario MSCEIT (versión española 2.0) de Mayer, Salovey and Caruso*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Publishers.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality And Individual Differences*, 39(5), 937-948.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.03.012>

## F

- Fang, M., Zhang, L., Pan, D., y Xie, J. (2021). Evaluating a Psychoeducation Program to Foster Chinese Primary School Students' Covitality. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16), 8703.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph18168703>
- Farnam, A., Anjomshoa, H. (2020). The Relationship between Metacognition Skills with Academic Motivation and Academic Achievement among High School

- Students in Kerman, Iran. *International Journal of Pediatrics*, 8(1), 10759-10766. doi: 10.22038/ijp.2020.45608.3731
- Farr, J., Ononaiye, M., y Irons, C. (2021). Early shaming experiences and psychological distress: The role of experiential avoidance and self-compassion. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 94(4), 952-972. <https://doi.org/10.1111/papt.12353>
- Fawaz, M., y Samaha, A. (2020). E-learning: Depression, anxiety, and stress symptomatology among Lebanese university students during COVID-19 quarantine. *Nursing Forum*, 56(1), 52-57. <https://doi.org/10.1111/nuf.12521>
- Fearon, C., Nachmias, S., McLaughlin, H., y Jackson, S. (2016). Personal values, social capital, and higher education student career decidedness: a new “protean”-informed model. *Studies in Higher Education*, 43(2), 269–291. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1162781>
- Flaudias, V., Iceta, S., Zerhouni, O., Rodgers, R. F., Billieux, J., Llorca, P.-M., Boudesseul, J., Chazeron, I. de, Romo, L., Maurage, P., Samalin, L., Bègue, L., Naassila, M., Brousse, G., y Guillaume, S. (2020). COVID-19 pandemic lockdown and problematic eating behaviors in a student population. *Journal of Behavioral Addictions*, 9(3), 826–835. <https://doi.org/10.1556/2006.2020.00053>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2018). Inteligencia emocional en estudiantes de educación superior. Análisis a través de técnicas mixtas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(2), 231. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n2.v1.1334>

## G

- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena De Pediatría*, 86(6), 436-443. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Galik, A., Bąk, M., Bałandynowicz-Panfil, K., y Cirella, G. T. (2022). Evaluating Labour Market Flexibility Using the TOPSIS Method: Sustainable Industrial Relations. *Sustainability*, 14(1), 526. <https://doi.org/10.3390/su14010526>
- Gardner, H. (1983). *Multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.

- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266-272. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/h0083787>
- Garett, R., Liu, S., y Young, S. D. (2017). A longitudinal analysis of stress among incoming college freshmen. *Journal of American College Health*, 65(5), 331–338. <https://doi.org/10.1080/07448481.2017.1312413>
- Geoghegan, S. E., Clarke, E., Byrne, D., Power, D., Moneley, D., Strawbridge, J., y Williams, D. J. (2017). Preparedness of newly qualified doctors in Ireland for prescribing in clinical practice. *British Journal of Clinical Pharmacology*, 83(8), 1826–1834. <https://doi.org/10.1111/bcp.13273>
- Giacolini, T., y Sabatello, U. (2019). Psychoanalysis and Affective Neuroscience. The Motivational/Emotional System of Aggression in Human Relations. *Frontiers in psychology*, 9, 2475. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02475>
- Gismero, E. (2002). *EHS, Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Glenn, D. E., Michalska, K. J., y Lee, S. S. (2021). Social skills moderate the time-varying association between aggression and peer rejection among children with and without ADHD. *Aggressive Behavior*, 47, 659-671. <https://doi.org/10.1002/ab.21991>
- Gnanadevan, J., Selvaraj, A. y Sivakumar, G. (2015). Influence of Socio Economic Status on Social, Emotional and Behaviour Problem of Students. *International Journal of Applied Research*, 1(12), 468-471.
- Goldstein, D. S. (2021). Stress and the “extended” autonomic system. *Autonomic Neuroscience*, 236, 102889. <https://doi.org/10.1016/j.autneu.2021.102889>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- González Lorente, C. y Rebollo Quintela, N. (2018). Competencias para la Empleabilidad de los Futuros Maestros de Educación Primaria: Una Mirada a su Proceso de Inserción Socio-laboral. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 12(2), 114-131. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.730>
- González Morga, N., Pérez Cusó, J., y Martínez Juárez, M. (2018). Desarrollo de Competencias Transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, Debilidades y Propuestas de Mejora. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 12(2), 87-113. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.727>

- González-Medina, A. (2017). Cuarenta años de cambios educativos en España. *Extoikos*, 20, 31-33.
- González-Morales, O. y Santana Vega, L. E. (2020). Diseño de un plan de acción para la empleabilidad de los universitarios. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 88. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4555>
- Grebennikova, V. M., Kazantseva, V. A., Karpenko, A. V., Krishtopa, A. N., Us, O. A., y Tuzov, I. N. (2021). Formation of future teachers' meta-competence as a base to develop their potential readiness for continuing education. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 14(33), e16573. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16573>
- Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., y Wheeldon-Reece, B. (2021). Evaluation of the SPARK Child Mentoring Program: A Social and Emotional Learning Curriculum for Elementary School Students. *The Journal of Primary Prevention*, 42(5), 531–547. <https://doi.org/10.1007/s10935-021-00642-3>
- Griffin, S. M., y Howard, S. (2020). Establishing the validity of a novel passive stress task. *Psychophysiology*, 57(8), e13555. <https://doi.org/10.1111/psyp.13555>
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R. y Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning And Individual Differences*, 49, 162-170. DOI: 10.1016/j.lindif.2016.06.008
- Guay, F., Vallerand, R. J., y Blanchard, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175–213. <https://doi.org/10.1023/a:1005614228250>
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M. e Hidalgo Vicario, M. (2017). Desarrollo durante la Adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 21(4), 233-244.
- Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E., y Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Gupta, R., Singh, N., y Kumar, R. (2017). Longitudinal predictive validity of emotional intelligence on first year medical students perceived stress. *BMC Medical*

*Education*, 17(1), 1-6. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0979-z>

Gutiérrez-Carmona, M., y Expósito-López, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15215>

Gutiérrez-Marín, E. C., Gil-Madrona, P., Prieto-Ayuso, A., Aguilar-Jurado, M. Á. y Samalot-Rivera, A. (2019). Conductas de "Juego Justo" y de "Habilidades Sociales" de los Niños y Niñas en las clases de Educación Física en Educación Primaria. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 14(2), 126-130.

## H

Hailu, G. N. (2020). Practice of stress management behaviors and associated factors among undergraduate students of Mekelle University, Ethiopia: a cross-sectional study. *BMC Psychiatry*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02574-4>

Hajjibabae, F., A. Farahani, M., Ameri, Z., Salehi, T. y Hosseini, F. (2018). The relationship between empathy and emotional intelligence among Iranian nursing students. *International Journal of Medical Education*, 9, 239–243. <https://doi.org/10.5116/ijme.5b83.e2a5>

Halvari, A. E. M., Ivarsson, A., Halvari, H., Dahl, K. E., Olafsen, A. H., Solstad, B. E., Deci, E. L., y Williams, G. (2022). Dental hygienists' biopsychosocial beliefs and giving autonomy support in treatment of patients: A self-determination theory perspective. *International Journal of Dental Hygiene*. 0, 1-10. <https://doi.org/10.1111/idh.12584>

Harries, A. J., Lee, C., Jones, L., Rodriguez, R. M., Davis, J. A., Boysen-Osborn, M., Kashima, K. J., Krane, N. K., Rae, G., Kman, N., Langsfeld, J. M., y Juarez, M. (2021). Effects of the COVID-19 pandemic on medical students: a multicenter quantitative study. *BMC Medical Education*, 21(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02462-1>

- Heinen, I., Bullinger, M., y Kocalevent, R.-D. (2017). Perceived stress in first year medical students - associations with personal resources and emotional distress. *BMC Medical Education*, 17(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0841-8>
- Helmut, S. (2020). *Oxidative stress: eustress and distress*. Amsterdam Elsevier Academic Press.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P., Méndez, S., y Paulina, C. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). McGraw-Hill Education.
- Hijano del Río, M., y Ruiz Romero, M. (2016). Descentralización educativa y comunidades autónomas: el caso andaluz (1982-1986). *Revista Fuentes*, 18(1), 49-63.
- Horishna, N., Slozanska, H., Soroka, O., y Romanovska, L. (2019). Exploring the Leadership Skills of Pre-Service Social Work Students: Implications for Social Work Education. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(5), 598–615. <https://doi.org/10.33225/pec/19.77.598>
- Hosokawa, R. y Katsura, T. (2017). A longitudinal study of socioeco-nomic status, family processes, and child adjustment from preschool until early elementary school: the role of social competence. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 11(1), 1-28. <https://doi.org/10.1186/s13034-017-0206-z>
- Houpy, J. C., Lee, W. W., Woodruff, J. N., y Pincavage, A. T. (2017). Medical student resilience and stressful clinical events during clinical training. *Medical Education Online*, 22(1), 1320187. <https://doi.org/10.1080/10872981.2017.1320187>
- Howland, M., Armeli, S., Feinn, R., y Tennen, H. (2016). Daily emotional stress reactivity in emerging adulthood: temporal stability and its predictors. *Anxiety, Stress, y Coping*, 30(2), 121–132. <https://doi.org/10.1080/10615806.2016.1228904>
- Huhn, D., Schmid, C., Erschens, R., Junne, F., Herrmann-Werner, A., Möltner, A., Herzog, W., y Nikendei, C. (2018). A Comparison of Stress Perception in International and Local First Semester Medical Students Using Psychometric, Psychophysiological, and Humoral Methods. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12), 2820. <https://doi.org/10.3390/ijerph15122820>

- Hulme, K., Hudson, J. L., Rojczyk, P., Little, P., y Moss-Morris, R. (2017). Biopsychosocial risk factors of persistent fatigue after acute infection: A systematic review to inform interventions. *Journal of psychosomatic research*, 99, 120–129. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2017.06.013>
- Husky, M. M., Kovess-Masfety, V., y Swendsen, J. D. (2020). Stress and anxiety among university students in France during Covid-19 mandatory confinement. *Comprehensive psychiatry*, 102, 152191. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2020.152191>

## I

- Ibrahim, A. F., Tan, M. P., Teoh, G. K., Muda, S. M., y Chong, M. C. (2021). Health Benefits of Social Participation Interventions among Community-Dwelling Older Persons: A Review Article. *Experimental Aging Research*, 3, 1–27. <https://doi.org/10.1080/0361073x.2021.1939563>

## J

- James, B. O., Thomas, I. F., Omoaregba, J. O., Okogbenin, E. O., Okonoda, K. M., Ibrahim, A. W., Salihu, A. S., Oshodi, Y. O., Orovwigho, A., Odinka, P. C., Eze, G. O., Onyebueke, G. C., y Aweh, B. E. (2017). Psychosocial correlates of perceived stress among undergraduate medical students in Nigeria. *International Journal of Medical Education*, 8, 382–388. <https://doi.org/10.5116/ijme.59c6.3075>
- Jan, S. U., Anwar, M. A., y Warraich, N. F. (2020). The relationship between emotional intelligence, library anxiety, and academic achievement among the university students. *Journal of Librarianship and Information Science*, 52(1), 237–248. <https://doi.org/10.1177/0961000618790629>
- Janšáková, K., Belica, I., Rajčániová, E., Rajčáni, J., Kyselíková, K., Celušáková, H., Lazníbatová, J., y Ostatníková, D. (2021). The acute effect of psychosocial

- stress on the level of oxidative stress in children. *International Journal of Psychophysiology*, 161, 86–90. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2021.01.007>
- Jiménez Ávila, J. M., Briseño González, A. M., García Salazar, M. O., Ramírez Amado, F., Medina Vincent, N. A., Vargas del Toro, A. y Salcido Reyna, M. V. (2021). Revisión sistemática: el más alto nivel de evidencia. *Ortho-Tips*, 17(4), 217–221. <https://doi.org/10.35366/102220>
- Jones-Sanpei, H. A., y Nance, R. J. (2020). Financial Capability in Addiction Research and Clinical Practice. *Substance Use y Misuse*, 56(2), 214–223. <https://doi.org/10.1080/10826084.2020.1853776>
- Jordan, H. R., Villarosa-Hurlocker, M. C., Ashley, A. L., y Madson, M. B. (2018). Protective Behavioral Strategies and Hazardous Drinking Among College Students: The Moderating Role of Psychological Distress. *Journal of Drug Education*, 48(1-2), 3–17. <https://doi.org/10.1177/0047237918800505>
- Justicia-Arráez, A., Pichardo, M. C., Romero-López, M., y Alba, G. (2021). Can We Manage Behavioral Problems through the Development of Children’s Social-Emotional Regulated Behavior? Longitudinal Study of a Preschool Program. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16), 8447. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168447>

## K

- Kalok, A., Sharip, S., Abdul Hafizz, A. M., Zainuddin, Z. M., y Shafiee, M. N. (2020). The Psychological Impact of Movement Restriction during the COVID-19 Outbreak on Clinical Undergraduates: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8522. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228522>
- Kamp, S.-M., Endemann, R., Domes, G., y Mecklinger, A. (2019). Effects of acute psychosocial stress on the neural correlates of episodic encoding: Item versus associative memory. *Neurobiology of Learning and Memory*, 157, 128–138. <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2018.12.006>

- Kaplan, A.J. (1970). Postadolescence. Theoretical and Clinical Aspects of Psychoanalytic Therapy: By Rudolph Wittenberg. New York: Grune and Stratton, Inc., *Psychoanalytic Quarterly*, 39, 482-483.
- Kärtner, J., Schuhmacher, N., y Giner Torrén, M. (2020). Culture and early social-cognitive development. *Progress in brain research*, 254, 225–246. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2020.06.011>
- Kaushal, U., y Talwar, T. (2021). Exploring the communication skills of Indian engineering undergraduates: a partial ethnographic study. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 12(2), 256-270. <https://doi.org/10.1108/heswbl-09-2020-0217>
- Kecojevic, A., Basch, C. H., Sullivan, M., y Davi, N. K. (2020). The impact of the COVID-19 epidemic on mental health of undergraduate students in New Jersey, cross-sectional study. *PLOS ONE*, 15(9), e0239696. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239696>
- Keech, J. J., Hagger, M. S., O’Callaghan, F. V., y Hamilton, K. (2018). The Influence of University Students’ Stress Mindsets on Health and Performance Outcomes. *Annals of Behavioral Medicine*, 52(12), 1046–1059. <https://doi.org/10.1093/abm/kay008>
- Kepanen, P., Määttä, K., y Uusiautti, S. (2019). How Do Students Describe Their Study Processes in the Competence-Based Vocational Special Education Teacher Training? *Human Arenas*, 3(2), 247–263. <https://doi.org/10.1007/s42087-019-00080-y>
- Kiema-Junes, H., Hintsanen, M., Soini, H., y Pyhältö, K. (2020). The role of social skills in burnout and engagement among university students. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 18(50), 77. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2728>
- Kim, S. H., Lee, J., y Jang, M. (2019). Factors Affecting Clinical Practicum Stress of Nursing Students: Using the Lazarus and Folkman’s Stress-Coping Model. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 49(4), 437. <https://doi.org/10.4040/jkan.2019.49.4.437>
- Koelkebeck, K., Uwatoko, T., Tanaka, J., y Kret, M. E. (2016). How culture shapes social cognition deficits in mental disorders: A review. *Social Neuroscience*, 12(2), 102–112. <https://doi.org/10.1080/17470919.2016.1155482>

Kötter, T., Wagner, J., Brüheim, L., y Voltmer, E. (2017). Perceived Medical School stress of undergraduate medical students predicts academic performance: an observational study. *BMC Medical Education*, 17(1), 256. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1091-0>

## L

Latorre-Madueño, G. y Mérida-Serrano, R. (2019). La ciudad como contexto educativo: Desarrollo de la competencia cívica en las aulas infantiles y en el alumnado con necesidades de apoyo educativo. *Foro De Educación*, 17(27), 203-227. doi: <https://doi.org/10.14516/fde.649>

Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Springer Publishing Company.

Lechner, C. M., Bender, J., Brandt, N. D., y Rammstedt, B. (2021). Two Forms of Social Inequality in Students' Socio-Emotional Skills: Do the Levels of Big Five Personality Traits and Their Associations With Academic Achievement Depend on Parental Socioeconomic Status? *Frontiers in Psychology*, 12, 679438. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.679438>

Lee, E., Kourgiantakis, T., y Hu, R. (2021). Teaching Note—Teaching Socially Just Culturally Competent Practice Online: Pedagogical Challenges and Lessons Learned During the Pandemic. *Journal of Social Work Education*, 57(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1935367>

Lee, J., Marshall, A., y Feinberg, M. (2021). Parent-to-child aggression, intimate partner aggression, conflict resolution, and children's social-emotional competence in early childhood. *Family Process*, 0, 1-18. <https://doi.org/10.1111/famp.12701>

Levinson, D. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3-13.

Lew, B., Huen, J., Yu, P., Yuan, L., Wang, D.-F., Ping, F., Abu Talib, M., Lester, D., y Jia, C.-X. (2019). Associations between depression, anxiety, stress, hopelessness, subjective well-being, coping styles and suicide in Chinese university students. *PLOS ONE*, 14(7), e0217372.

- <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217372>
- Lew, B., Kølves, K., Osman, A., Abu Talib, M., Ibrahim, N., Siau, C. S., y Chan, C. M. H. (2020). Suicidality among Chinese college students: A cross-sectional study across seven provinces. *PLOS ONE*, 15(8), e0237329. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237329>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 1/1995, de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Ceuta.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal., (2019). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1999-23750>
- Ley Orgánica 2/1995, de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Melilla.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, por la que se modifican las Leyes Orgánicas 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Li, L., Kang, K., y Sohaib, O. (2021). Investigating factors affecting Chinese tertiary students' online-startup motivation based on the COM-B behaviour changing theory. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies* 13(5), 1-23. <https://doi.org/10.1108/jeee-08-2021-0299>
- Lin, X.-J., Zhang, C.-Y., Yang, S., Hsu, M.-L., Cheng, H., Chen, J., y Yu, H. (2020). Stress and its association with academic performance among dental

- undergraduate students in Fujian, China: a cross-sectional online questionnaire survey. *BMC Medical Education*, 20(1), 181. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02095-4>
- Li, Y., Wang, Y., Jiang, J., Valdimarsdóttir, U. A., Fall, K., Fang, F., Song, H., Lu, D., y Zhang, W. (2020). Psychological distress among health professional students during the COVID-19 outbreak. *Psychological Medicine*, 51, 1952-1954. <https://doi.org/10.1017/s0033291720001555>
- Lind, M. J., Baylor, A., Overstreet, C. M., Hawn, S. E., Rybarczyk, B. D., Kendler, K. S., Dick, D. M., y Amstadter, A. B. (2017). Relationships between potentially traumatic events, sleep disturbances, and symptoms of PTSD and alcohol use disorder in a young adult sample. *Sleep Medicine*, 34, 141–147. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2017.02.024>
- Liou, S.-R., Liu, H.-C., Lin, C.-C., Tsai, H.-M., y Cheng, C.-Y. (2020). An Exploration of Motivation for Disaster Engagement and Its Related Factors among Undergraduate Nursing Students in Taiwan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3542. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103542>
- Liu, C. H., Stevens, C., Wong, S. H. M., Yasui, M., y Chen, J. A. (2018). The prevalence and predictors of mental health diagnoses and suicide among U.S. college students: Implications for addressing disparities in service use. *Depression and Anxiety*, 36(1), 8–17. <https://doi.org/10.1002/da.22830>
- Liu, X., Ping, S., y Gao, W. (2019). Changes in Undergraduate Students' Psychological Well-Being as They Experience University Life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(16), 2864. <https://doi.org/10.3390/ijerph16162864>
- Lohanan, T., Leesawat, T., Wongpakaran, T., Wongpakaran, N., Karawekpanyawong, N., Oon-Arom, A., y Kuntawong, P. (2020). Development and validation of a screening instrument for borderline personality disorder (SI-Bord) for use among university students. *BMC Psychiatry*, 20(1), 479. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02807-6>
- Lomelí-Parga, A., López-Padilla, M., y Valenzuela-González, J. (2016). Self-esteem, Motivation, and Emotional Intelligence: Three Factors that influence the

- Successful Design of a Life Project of Middle-school Young Students. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-22. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.4>
- Loon, A. W. G., Creemers, H. E., Okorn, A., Vogelaar, S., Miers, A. C., Saab, N., Westenberg, P. M., y Asscher, J. J. (2021). The effects of school-based interventions on physiological stress in adolescents: A meta-analysis. *Stress and Health*, 0, 1-23. <https://doi.org/10.1002/smi.3081>
- López-Jurado, M. y Gratacós, G. (2013). Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación. *Estudios Sobre Educación*, 24, 125-147.
- López-Mora, C., y González-Hernández, J. (2021). “My life is not going to have any meaning.” Personality and vulnerability to depression in Spanish youth.. *Anales de Psicología*, 37(1), 35–43. <https://doi.org/10.6018/analesps.432051>
- Lozano-García, A., Catalán, J., Hampel, K., Villanueva, V., González-Bono, E., y Cano-López, I. (2021). Respuesta cardiovascular al estrés en pacientes con epilepsia farmacorresistente: datos preliminares. *Anales de Psicología*, 37(3), 440–448. <https://doi.org/10.6018/analesps.483021>
- Lozano-Martínez, J., Cerezo-Maíquez, M. y Castillo-Reche, I. (2017). Materiales didácticos para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales en alumnado con TEA: una investigación colaborativa en educación Primaria y Secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 39-64. <https://doi.org/10.6018/j/308891>
- Lynar, E., Cvejic, E., Schubert, E., y Vollmer-Conna, U. (2017). The joy of heartfelt music: An examination of emotional and physiological responses. *International Journal of Psychophysiology*, 120, 118–125. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2017.07.012>



# M

- Ma, Y., Peng, H., Liu, H., Gu, R., Peng, X., y Wu, J. (2021). Alpha frontal asymmetry underlies individual differences in reactivity to acute psychosocial stress in males. *Psychophysiology*, 58(10), e13893. <https://doi.org/10.1111/psyp.13893>
- Maharajan, M. K., Rajiah, K., Tam, A. M., Chaw, S. L., Ang, M. J., y Yong, M. W.

- (2017). Pharmacy students' anxiety towards research during their undergraduate degree; How to reduce it? *PLOS ONE*, 12(4), e0176095. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0176095>
- Malinauskas, R., y Malinauskiene, V. (2020). The Relationship between Emotional Intelligence and Psychological Well-Being among Male University Students: The Mediating Role of Perceived Social Support and Perceived Stress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1605. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051605>
- Markus, H. R. (2016). What moves people to action? Culture and motivation. *Current Opinion in Psychology*, 8, 161-166. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.10.028>
- Martí-Ballester, J. B. y Moliner-Miravet, L. (2015). Una experiencia de tutoría entre iguales fija en Educación Primaria para la mejora de la comprensión lectora y las habilidades sociales. *Revista de investigación en educación*, 13(2), 206-218.
- Martin, A.J. (2003). The Student Motivation Scale: Further testing of an instrument that measures school students' motivation. *Australian Journal of Education*, 47, 88-106. DOI: 10.1177/000494410304700107.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., y Navarro, J. G. (2009). Validation of the Spanish Version of the Situational Motivation Scale (EMSI) in the Educational Context. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2), 799-807. <https://doi.org/10.1017/s113874160000216x>
- Martínez-Martínez, A. (2013). *La orientación como actividad educativa y vocacional en los itinerarios curriculares del alumnado de bachiller y formación profesional y su inclusión en el mercado laboral*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Martínez-Martínez, A., Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M., Chacón-Cuberos, R., Hinojo-Lucena, M. A., y Espejo-Garcés, T. (2016). La elección de estudio superiores universitarios en estudiantes de último curso de bachillerato y ciclos formativos. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.14>
- Martínez-Rodríguez, F. y Carmona, G. (2010). Test de factores sociopersonales para la inserción laboral de los jóvenes: un instrumento para la evaluación y la formación. *Estudios sobre educación*, 18, 115-138.

- Martínez-Rubio, D., Sanabria-Mazo, J. P., Feliu-Soler, A., Colomer-Carbonell, A., Martínez-Brotóns, C., Solé, S., Escamilla, C., Giménez-Fita, E., Moreno, Y., Pérez-Aranda, A., Luciano, J. V., y Montero-Marín, J. (2020). Testing the Intermediary Role of Perceived Stress in the Relationship between Mindfulness and Burnout Subtypes in a Large Sample of Spanish University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7013. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197013>
- Matar-Boumosleh, J., y Jaalouk, D. (2017). Depression, anxiety, and smartphone addiction in university students- A cross sectional study. *PLOS ONE*, 12(8), e0182239. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182239>
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2000). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet, V.1.1. Research version*. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.
- Mazariegos, A., Sopena, Q., Cervera, M., Cruells, E., y Rubio, F. (1998). *Competencias transversales. Un reto para la formación profesional*. Barcelona: FORCEM.
- Mboya, I. B., John, B., Kibopile, E. S., Mhando, L., George, J., y Ngocho, J. S. (2020). Factors associated with mental distress among undergraduate students in northern Tanzania. *BMC Psychiatry*, 20(1), 1-7. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-2448-1>
- McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20(5), 321-333. <http://dx.doi.org/10.1037/h0022225>
- McClelland, T., y Jorba, M. (2022). Perceptual Motivation for Action. *Review of Philosophy and Psychology*, 0, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s13164-021-00608-8>
- McDuff, D., Nishidate, I., Nakano, K., Haneishi, H., Aoki, Y., Tanabe, C., Niizeki, K., y Aizu, Y. (2020). Non-contact imaging of peripheral hemodynamics during cognitive and psychological stressors. *Scientific Reports*, 10(1), 1-13. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-67647-6>
- McIntosh, R. C., Khambaty, T., Llabre, M. M., Perreira, K. M., Gonzalez, H. M.,

- Kansal, M. M., Tarraf, W., y Schneiderman, N. (2021). Paradoxical effect of cumulative stress exposure on information processing speed in Hispanics/Latinos with elevated heart rate variability. *International Journal of Psychophysiology*, *164*, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2021.01.019>
- McLamore, Q., Leidner, B., Park, J., Hirschberger, G., Li, M., Reinhard, D., y Beals, K. (2021). Strong hearts, open minds: Cardiovascular challenge predicts non-defensive responses to ingroup-perpetrated violence. *Biological Psychology*, *161*, 108054. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2021.108054>
- Melgar, A., Flores, W., Arévalo, J. y Antón, P. (2019). Tecnologías educativas, habilidades sociales y la toma de decisiones en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, *7*(2), 440-456. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.305>
- Menéndez-Santurio, J., y Fernández-Río, J. (2018). Actitudes hacia la violencia y papel importante del alumnado en el aula de educación física. *Revista Complutense de Educación*, *29*(4), 1293-1308. <https://doi.org/10.5209/rced.55352>
- Mikołajczak, P. (2021). What affects employment by NGOs? Counteraction to precarious employment in the Polish non-profit sector in the perspective of COVID-19 pandemic crises. *Oeconomia Copernicana*, *12*(3), 761–788. <https://doi.org/10.24136/oc.2021.025>
- Miller, L. H., Alma Dell Smith, y Rothstein, L. (1993). *The stress solution : an action plan to manage the stress in your life*. Pocket Books.
- Mirete, M., Molina, S., Villada, C., Hidalgo, V., y Salvador, A. (2021). Ansiedad social subclínica en adultos jóvenes sanos: cortisol y ansiedad subjetiva en respuesta a estrés agudo. *Anales de Psicología*, *37*(3), 432–439. <https://doi.org/10.6018/analesps.483411>
- Mokretsova, L. A., Sychev, O. A., Bepalov, A. M., Vlasov, M. S., y Prudnikova, M. M. (2021). Teachers' autonomous motivation and work engagement: The role of the principal's democratic leadership style and psychological climate. *The Education and Science Journal*, *23*(9), 115–141. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-9-115-141>
- Molina-Hernández, J., y González-García, L. (2020). Relación entre las necesidades psicológicas básicas y el burnout en odontólogos de la Comunidad Valenciana. *Calidad De Vida Y Salud*, *13*(1), 31-46.

- Monjas, M. I. (2006) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS): Para niños/as y adolescentes (8va ed.)*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Monteiro, S., y Marques-Pinto, A. (2017). Journalists' Occupational Stress: A Comparative Study between Reporting Critical Events and Domestic News. *The Spanish Journal of Psychology*, 20, 1-17. <https://doi.org/10.1017/sjp.2017.33>
- Morales Rodríguez, F. M., Rodríguez Clares, R., y García Muñoz, M. R. (2020). Influence of Resilience, Everyday Stress, Self-Efficacy, Self-Esteem, Emotional Intelligence, and Empathy on Attitudes toward Sexual and Gender Diversity Rights. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6219. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176219>
- Morales-Rodríguez, F. M., Espigares-López, I., Brown, T., y Pérez-Mármol, J. M. (2020). The Relationship between Psychological Well-Being and Psychosocial Factors in University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4778. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134778>
- Muwonge, C. M., Schiefele, U., Ssenyonga, J. y Kibedi, H. (2019). Modeling the relationship between motivational beliefs, cognitive learning strategies, and academic performance of teacher education students. *South African Journal of Psychology*, 49(1), 122–135. DOI: <https://doi.org/10.1177/0081246318775547>

## N

- Nackley, B. B., y Friedman, B. H. (2021). Only time will tell: Acute stress response patterns with time series analysis. *International Journal of Psychophysiology*, 166, 160–165. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2021.05.006>
- Negash, A., Khan, M. A., Medhin, G., Wondimagegn, D., y Araya, M. (2020). Mental distress, perceived need, and barriers to receive professional mental health care among university students in Ethiopia. *BMC Psychiatry*, 20(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02602-3>

- Nguyen, T., Weinstein, N., y Deci, E. (2022). Alone With Our Thoughts: Investigation of Autonomy Supportive Framing as a Driver of Enjoyment During Quiet Time in Solitude. *Collabra: Psychology*, 8(1), 1-25. <https://doi.org/10.1525/collabra.31629>
- Niki, E. (2020). Dual stressor effects of lipid oxidation and antioxidants. *Oxidative Stress*, 0, 249–262. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818606-0.00014-6>
- Normann, M. C., Cox, M., Akinbo, O. I., Watanasriyakul, W. T., Kovalev, D., Ciosek, S., Miller, T., y Grippo, A. J. (2021). Differential paraventricular nucleus activation and behavioral responses to social isolation in prairie voles following environmental enrichment with and without physical exercise. *Social Neuroscience*, 16(4), 375–390. <https://doi.org/10.1080/17470919.2021.1926320>
- Ntoumanis, N., Ng, J. Y. Y., Prestwich, A., Quested, E., Hancox, J. E., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Lonsdale, C., y Williams, G. C. (2020). A meta-analysis of self-determination theory-informed intervention studies in the health domain: effects on motivation, health behavior, physical, and psychological health. *Health Psychology Review*, 15(2), 1–31. <https://doi.org/10.1080/17437199.2020.1718529>



- Obbarius, N., Fischer, F., Liegl, G., Obbarius, A., y Rose, M. (2021). A Modified Version of the Transactional Stress Concept According to Lazarus and Folkman Was Confirmed in a Psychosomatic Inpatient Sample. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.584333>
- Odrizola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Irurtia, M. J., y de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 290, 113108. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>
- Okide, C. C., Eseadi, C., Ezenwaji, I. O., Ede, M. O., Igbo, R. O., Koledoye, U. L., Ekwealor, N. E., Osilike, C., Okeke, N. M., Igwe, N. J., Nwachukwu, R. U., Ukanga, L. P., Olajide, M. F., Onuorah, A. E., Ujah, P., Ejionueme, L. K.,

- Abiogu, G. C., Eskay, M., y Ugwuanyi, C. S. (2020). Effect of a critical thinking intervention on stress management among undergraduates of adult education and extramural studies programs. *Medicine*, 99(35), e21697. <https://doi.org/10.1097/md.00000000000021697>
- Oliveros, V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista De Investigación*, 42(93), 1-13.
- Opoku-Acheampong, A., Kretchy, I. A., Acheampong, F., Afrane, B. A., Ashong, S., Tamakloe, B., y Nyarko, A. K. (2017). Perceived stress and quality of life of pharmacy students in University of Ghana. *BMC Research Notes*, 10(1), 1-7. <https://doi.org/10.1186/s13104-017-2439-6>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Orden ECD/65/2018, de 29 de enero, por la que se regulan las pruebas de la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria, para el curso 2017/2018.
- Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.
- Orden ESS/41/2015, de 12 de enero, por la que se modifica la Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual y la Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación.
- Ordóñez, M. A. (2016). Competencias para la búsqueda de empleo: un estudio de la trayectoria vital y profesional de mujeres desempleadas mayores de 45 años.

Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinarias: *VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género*, 511-525.

- Ortega, P., Moxon, N. R., Chokshi, A. K., Pérez-Cordón, C., y Park, Y. S. (2021). Validity Evidence Supporting the Comunicación y Habilidades Interpersonales (CAI) Scale for Medical Spanish Communication and Interpersonal Skills Assessment. *Academic Medicine*, 96(11), 93–102. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000004266>

## P

- Pacheco, J. A. (2020). The “new normal” in education. *PROSPECTS*, 51, 3-14. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09521-x>
- Palacios-Garay, J., Córdova, U. y Ugaz, M. (2020). Use of social networks and their influence on social skills in university students. *Caderno Suplementa*, 3, 1-30.
- Parker, P. C., Perry, R. P., Coffee, P., Chipperfield, J. G., Hamm, J. M., Daniels, L. M., y Dryden, R. P. (2021). The impact of student-athlete social identity on psychosocial adjustment during a challenging educational transition. *Psychology of Sport and Exercise*, 56, 101979. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101979>
- Patterson, P., D’Agostino, N. M., McDonald, F. E. J., Church, T. D., Costa, D. S. J., Rae, C. S., Siegel, S. E., Hu, J., Bibby, H., y Stark, D. P. (2021). Screening for distress and needs: Findings from a multinational validation of the Adolescent and Young Adult Psycho-Oncology Screening Tool with newly diagnosed patients. *Psycho-Oncology* 30(11), 1849-1858. <https://doi.org/10.1002/pon.5757>
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra-Alzina, R., Filella, G., y Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE=A). *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 367-379. doi:<https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11539>
- Perni, S., Pollack, L. R., Gonzalez, W. C., Dzens, E., y Baldwin, M. R. (2020). Moral distress and burnout in caring for older adults during medical school training.

- BMC Medical Education*, 20(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-1980-5>
- Pernías, P. (2017). Nuevos empleos, nuevas habilidades: ¿estamos preparando el talento para la Cuarta Revolución Industrial? *Información Comercial Española, ICE: Revista de economía*, 898, 59-72.
- Perrotte, J. K., Baumann, M. R., y Knight, C. F. (2018). Traditional Gender Roles and the Stress–Alcohol Relationship Among Latina/o College Students. *Substance Use y Misuse*, 53(10), 1700–1705. <https://doi.org/10.1080/10826084.2018.1429472>
- Piaget, J. (1960). *La elaboración del pensamiento, intuición y operaciones. Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Piaget, J. (1971). *The psychology of intelligence*. London: Routledge y Paul.
- Pinto, R., Belsky, J., Baptista, J., Carvalho, A., Cunha, C., Soares, I., y Mesquita, A. R. (2020). Mothers' distress exposure and children's withdrawn behavior – A moderating role for the Interferon Gamma gene (IFNG). *Developmental Psychobiology*, 62(6), 783–791. <https://doi.org/10.1002/dev.21955>
- Pozuelo, J. R., y Kilford, E. J. (2021). Adolescent health series: Adolescent neurocognitive development in Western and Sub-Saharan African contexts. *Tropical Medicine y International Health*, 26(11), 1333-1344. <https://doi.org/10.1111/tmi.13656>
- Przepiorka, A., Błachnio, A., Cudo, A., y Kot, P. (2021). Social anxiety and social skills via problematic smartphone use for predicting somatic symptoms and academic performance at primary school. *Computers y Education*, 173, 104286. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104286>
- Pulido-Acosta, F., y Herrera Clavero, F. (2017). Habilidades emocionales a lo largo del desarrollo educativo. *Etic@Net. Revista Científica Electrónica De Educación Y Comunicación En La Sociedad Del Conocimiento*, 17(1), 91-106. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v17i1.11917>
- Pulido-Acosta, F. y Herrera-Clavero, F. (2016). Predictores del miedo y las habilidades sociales en adolescentes del contexto pluricultural de Ceuta. *Acción Psicológica*, 13(1), 179-190. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.13.1.15560>

## Q

- Quílez-Robres, A., Moyano, N., y Cortés-Pascual, A. (2021). Motivational, Emotional, and Social Factors Explain Academic Achievement in Children Aged 6–12 Years: A Meta-Analysis. *Education Sciences*, 11(9), 513. <https://doi.org/10.3390/educsci11090513>
- Quispe, A. M., Hinojosa-Ticona, Y., Miranda, H. A., y Sedano, C. A. (2021). Serie de Redacción Científica: Revisiones Sistemáticas. *Revista Del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 14(1), 94–99. <https://doi.org/10.35434/rcmhnaaa.2021.141.906>

## R

- Rademacher, A., Goagoses, N., Schmidt, S., Zumbach, J., y Koglin, U. (2021). Preschoolers' Profiles of Self-regulation, Social-emotional and Behavior Skills and Its Prediction for a Successful Behavior Adaptation during the Transitional Period from Preschool to Elementary School. *Early Education and Development*, 0, 1–15. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1958283>
- Ramírez-Adrados, A., Beltrán-Velasco, A. I., Gonzalez-de-Ramos, C., Fernández-Martínez, S., Martínez-Pascual, B., Fernández-Elías, V. E., y Clemente-Suárez, V. J. (2020). The effect of final dissertation defense language, native vs. non-native, in the psychophysiological stress response of university students. *Physiology and Behavior*, 224, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2020.113043>
- Ranasinghe, P., Wathurapatha, W. S., Mathangasinghe, Y., y Ponnampereuma, G. (2017). Emotional intelligence, perceived stress and academic performance of Sri Lankan medical undergraduates. *BMC Medical Education*, 17(1), 1-7. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0884-5>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

- Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.
- Real Decreto 310/2016, de 29 de julio, por el que se regulan las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato.
- Real Decreto 356/2014, de 16 de mayo, por el que se establecen siete títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de títulos de las enseñanzas de Formación Profesional.
- Real Decreto 562/2017, de 2 de junio, por el que se regulan las condiciones para la obtención de los títulos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller, de acuerdo con lo dispuesto en el Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Real Decreto 73/2018, de 19 de febrero, por el que se establece el Título profesional básico en acceso y conservación en instalaciones deportivas y se fijan los aspectos básicos del currículo.
- Real Decreto 774/2015, de 28 de agosto, por el que se establecen seis Títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de Títulos de las enseñanzas de Formación Profesional.

- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.
- Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Reyna, C. y Brussino, S. (2015). Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, 18 (2), 51-64. <https://doi.org/10.14718/ACP.2015.18.2.5>
- Ribatti, D. (2018). Hans Selye and his studies on the role of mast cells in calciphylaxis and calcergy. *Inflammation Research*, 68(2), 177–180. <https://doi.org/10.1007/s00011-018-1199-7>
- Ribeiro, F. M. S. e S., Mussi, F. C., Pires, C. G. da S., Silva, R. M. da, Macedo, T. T. S. de, y Santos, C. A. de S. T. (2020). Stress level among undergraduate nursing students related to the training phase and sociodemographic factors. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 28, 1-11. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.3036.3209>
- Richardson, T., Elliott, P., Roberts, R., y Jansen, M. (2016). A Longitudinal Study of Financial Difficulties and Mental Health in a National Sample of British Undergraduate Students. *Community Mental Health Journal*, 53(3), 344–352. <https://doi.org/10.1007/s10597-016-0052-0>
- Rinehart, J. K., Nason, E. E., Yeater, E. A., y Miller, G. F. (2016). Do Some Students Need Special Protection From Research on Sex and Trauma? New Evidence for Young Adult Resilience in “Sensitive Topics” Research. *The Journal of Sex Research*, 54(3), 273–283. <https://doi.org/10.1080/00224499.2016.1156047>
- Rivera Acevedo, M. (2007). Aplicación de la Teoría del Desarrollo de Daniel Levinson a la Consejería Universitaria. *Revista Griot*, 1(1), 2-13.
- Robert, P., Lanctot, K. L., Agüera-Otiz, L., ..., Manera, V. (2018). Is it time to revise the diagnostic criteria for apathy in brain disorders? The 2018 international consensus group. *European Psychiatry*, Elsevier, 17 (54), 71-76.
- Roca, E. (2015). *Cómo mejorar tus Habilidades Sociales*. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional. Valencia: ACDE.

- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pantaleón, Y., Dios, I., y Falla, D. (2020). Fear of COVID-19, Stress, and Anxiety in University Undergraduate Students: A Predictive Model for Depression. *Frontiers in Psychology, 11*, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591797>
- Rodríguez-Osuna, J. (2001). *Métodos de muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Romera, E., Cano, J., García-Fernández, C., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: Social competence, motivation and peer relationships. [Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales]. *Comunicar, 48*, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-07>
- Ruíz-Arias, V., Nobles, D. y Ruíz-OTero, C. E. (2015). Asertividad en funcionarios de la administración pública del municipio de Montería, Colombia. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe, Vol. 13(2)*, 13-24. <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.495>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry, 11*, 319-338. DOI: [http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_03](http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_03)
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2019). Research on intrinsic and extrinsic motivation is alive, well, and reshaping 21st-century management approaches: Brief reply to Locke and Schattke (2019). *Motivation Science, 5(4)*, 291–294. <https://doi.org/10.1037/mot0000128>
- Ryan, R.M., Vallerand, R.J., y Deci, E.L. (1984). Intrinsic motivation in sport: A cognitive evaluation theory interpretation. En W. F. Straub & J. M. Williams (Eds.) *Cognitive sport psychology*, (pp. 231 242). Lansing, NY: Sport Science Associates.



- Safari, M. C., Wass, S., y Thygesen, E. (2022). Motivation of people with intellectual disabilities in technology design activities: the role of autonomy, competence,

- and relatedness. *Behaviour y Information Technology*, 0, 1–19. <https://doi.org/10.1080/0144929x.2021.2015442>
- Sahu, M., Gandhi, S., Sharma, M. K., y Marimuthu, P. (2019). Perceived stress and resilience and their relationship with the use of mobile phone among nursing students. *Investigación y Educación en Enfermería*, 37(3), 1-9. <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v37n3e05>
- Salavera, C., Usán, P., y Teruel, P. (2019). Contextual problems, emotional intelligence and social skills in Secondary Education students. Gender differences. *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique*, 177(3), 223-230. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2018.07.008>
- Salazar, M., Mendoza-Llanos, R., y Muñoz, Y. (2020). Impacto diferenciado del tiempo de formación universitaria según institución de educación media en el desarrollo de habilidades sociales. *Propósitos y Representaciones*, 8(2), e416. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.416>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, y health*, 125–154. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- San Román-Mata, S., Puertas-Molero, P., Ubago-Jiménez, J. L., y González-Valero, G. (2020). Benefits of Physical Activity and Its Associations with Resilience, Emotional Intelligence, and Psychological Distress in University Students from Southern Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4474. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124474>
- Sánchez-Bolívar , L., y Escalante-González , S. (2020). Competencia Sociolaboral en Relación al Nivel Formativo y Laboral del Alumnado de Formación Profesional de Ceuta. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 9(2), 69–80. <https://doi.org/10.6018/sportk.454191>
- Sánchez-Bolívar , L., y Escalante-González , S. (2020). Competencia Sociolaboral en Relación al Nivel Formativo y Laboral del Alumnado de Formación Profesional

- de Ceuta. *SPORT TK-Revista EuroAmericana De Ciencias Del Deporte*, 9(2), 69-80. <https://doi.org/10.6018/sportk.454191>
- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., y Vázquez, L. M. (2022). Motivación de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación según género, cultura religiosa y habilidad social durante la pandemia de COVID-19. *Educación*, 58(1), 205–220. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1353>
- Sánchez-Bolívar, L., Martínez-Martínez, A. y Parra-González, M. E. (2019). Análisis de las habilidades sociales del alumnado de formación profesional para la entrevista de trabajo. *Journal of Sport and Health Research*. 11(Supl 1), 127-142.
- Sarceda-Gorgoso, M. C., y Barreira-Cerqueiras, E. M. (2021). Formación Profesional Básica y su contribución al desarrollo de competencias para el reenganche educativo y la inserción laboral: percepción del alumnado. *Educación*, 57(2), 319–332. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1239>
- Sauvé, G., Lepage, M., y Corbière, M. (2019). Impacts de la combinaison de programmes de soutien à l’emploi et de remédiation cognitive sur le maintien en emploi de personnes souffrant de schizophrénie : une méta-analyse. *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique*, 177(6), 534-543. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2018.01.015>
- Schermer, J., Petrides, K., y Vernon, P. (2015). On the Genetic and Environmental Correlations between Trait Emotional Intelligence and Vocational Interest Factors. *Twin Research and Human Genetics*, 18(2), 134-137. [doi:https://doi.org/10.1017/thg.2014.87](https://doi.org/10.1017/thg.2014.87)
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167–177. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(98)00001-4)
- Schütz, L.-M., y Schultheiss, O. C. (2020). Implicit Motives, Laterality, Sports Participation and Competition in Gymnasts. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00900>
- Selye, H. (1936). A Syndrome produced by Diverse Nocuous Agents. *Nature*, 138(32), 32. <https://doi.org/10.1038/138032a0>

- Serguéyevna, V. (2015). *Psicología evolutiva*. Boadilla del Monte (Madrid): Machado Grupo de Distribución.
- Shafiq, M., Malhotra, R., Teo, I., Ozdemir, S., Kanesvaran, R., y Malhotra, C. (2021). Trajectories of physical symptom burden and psychological distress during the last year of life in patients with a solid metastatic cancer. *Psycho-Oncology*, *31*, 139-147. <https://doi.org/10.1002/pon.5792>
- Sheridan, P., Carragher, L., Carragher, N., y Treacy, J. (2019). Development and validation of an instrument to measure stress among older adult nursing students: The Student Nurse Stressor-15 (SNS-15) Scale. *Journal of Clinical Nursing*, *28*(7-8), 1336–1345. <https://doi.org/10.1111/jocn.14723>
- Shimamoto, A., Ohkawara, H., y Yang, S. M. (2005). Principal Stress Separation Using a Combination of Photoelasticity and Thermoelastic Stress Analysis under Biaxial Stress. *Key Engineering Materials*, *297-300*, 1214–1219. <https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/kem.297-300.1214>
- Siegel, D. M., Burke, T. A., Hamilton, J. L., Piccirillo, M. L., Scharff, A., y Alloy, L. B. (2018). Social anxiety and interpersonal stress generation: the moderating role of interpersonal distress. *Anxiety, Stress, y Coping*, *31*(5), 526–538. <https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1482723>
- Sifat, R. I. (2020). COVID-19 pandemic: Mental stress, depression, anxiety among the university students in Bangladesh. *International Journal of Social Psychiatry*, *67*(5), 609-610. <https://doi.org/10.1177/0020764020965995>
- Sikiric, P., Hahm, K.-B., Blagaic, A. B., Tvrdeic, A., Pavlov, K. H., Petrovic, A., Kokot, A., Gojkovic, S., Krezic, I., Drmic, D., Rucman, R., y Seiwerth, S. (2020). Stable Gastric Pentadecapeptide BPC 157, Robert's Stomach Cytoprotection/Adaptive Cytoprotection/Organoprotection, and Selye's Stress Coping Response: Progress, Achievements, and the Future. *Gut and Liver*, *14*(2), 153–167. <https://doi.org/10.5009/gnl18490>
- Siller, H., Tauber, G., Komlenac, N., y Hochleitner, M. (2017). Gender differences and similarities in medical students' experiences of mistreatment by various groups of perpetrators. *BMC Medical Education*, *17*(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0974-4>

- Silva Pacheco, C. (2019). Art Education for the Development of Complex Thinking Metacompetence: A Theoretical Approach. *International Journal of Art y Design Education*, 39(1), 242–254. <https://doi.org/10.1111/jade.12261>
- Silva, R. M. da, Costa, A. L. S., Mussi, F. C., Lopes, V. C., Batista, K. de M., y Santos, O. P. dos. (2019). Health alterations in nursing students after a year from admission to the undergraduate course. *Revista Da Escola de Enfermagem Da USP*, 53, 1-9. <https://doi.org/10.1590/s1980-220x2018008103450>
- Singh, R., Singh, R. K., y Shukla, K. (2022). Salesperson’s spiritual response to job burnout: the role of karma and the moderating impact of thought self-leadership. *Journal of Business y Industrial Marketing*, 0, 1-11. <https://doi.org/10.1108/jbim-08-2021-0403>
- Skhirtladze, N., Van Petegem, S., Javakhishvili, N., Schwartz, S. J., y Luyckx, K. (2019). Motivation and psychological need fulfillment on the pathway to identity resolution. *Motivation and Emotion*, 43(6), 894–905. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09795-5>
- Sliwinski, M. J., Freed, S., Scott, S. B., Pasquini, G., y Smyth, J. M. (2021). Does Chronic Stress Moderate Age Differences in Emotional Well-Being? Testing Predictions of Strength and Vulnerability Integration. *The journals of gerontology. Series B, Psychological sciences and social sciences*, 76(6), 1104–1113. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbaa174>
- Solanes, A., Núñez-Núñez, R. y Rodríguez-Marín, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26 (1), 35-49.
- Soltis, K. E., McDevitt-Murphy, M. E., y Murphy, J. G. (2017). Alcohol Demand, Future Orientation, and Craving Mediate the Relation Between Depressive and Stress Symptoms and Alcohol Problems. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 41(6), 1191–1200. <https://doi.org/10.1111/acer.13395>
- Srimulyani, V. A., y Hermanto, Y. B. (2021). Impact of Entrepreneurial Self-Efficacy and Entrepreneurial Motivation on Micro and Small Business Success for Food and Beverage Sector in East Java, Indonesia. *Economies*, 10(1), 10. <https://doi.org/10.3390/economies10010010>
- Steel, R. P., Bishop, N. C., y Taylor, I. M. (2021). The effect of autonomous and controlled motivation on self-control performance and the acute cortisol

- response. *Psychophysiology*, 58(11), 1-12. <https://doi.org/10.1111/psyp.13915>
- Steinmayr, R., Wirthwein, R. y Schöne, C. (2014). Gender and numerical intelligence: Does motivation matter? *Learning and Individual Difference*, 32. 140-147. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.01.001>
- Stetler, C. A., y Guinn, V. (2020). Cumulative cortisol exposure increases during the academic term: Links to performance-related and social-evaluative stressors. *Psychoneuroendocrinology*, 114, 104584. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2020.104584>
- Stevenson, M. E., McDougall, J. L., y Barkey, M. E. (2005). Stresses in bent copper tubing: Application to fatigue and stress-corrosion cracking failure mechanisms. *Journal of Failure Analysis and Prevention*, 5(6), 25–29. <https://doi.org/10.1361/154770205x76367>
- Suriá-Martínez, R., Ortigosa Quiles, J. M., y Riquelme Marin, A. (2019). Emotional Intelligence Profiles of University Students with Motor Disabilities: Differential Analysis of Self-Concept Dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 4073. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214073>
- Szabó, D.; Karácsony, P. (2021). Analysis of employee motivation in small and medium-sized companies in western Slovakia region, *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 9(2),508-520. [https://doi.org/10.9770/jesi.2021.9.2\(33\)](https://doi.org/10.9770/jesi.2021.9.2(33))

## T

- Tang, W., Hu, T., Hu, B., Jin, C., Wang, G., Xie, C., Chen, S., y Xu, J. (2020). Prevalence and correlates of PTSD and depressive symptoms one month after the outbreak of the COVID-19 epidemic in a sample of home-quarantined Chinese university students. *Journal of Affective Disorders*, 274, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.05.009>
- Tapia-Gutiérrez, C. P., y Cubo-Delgado, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Magis, Revista Internacional de*

- Investigación en Educación*, 9(19), 133-148.  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.hsrp>
- Tavolacci, M. P., Delay, J., Grigioni, S., Déchelotte, P., y Ladner, J. (2018). Changes and specificities in health behaviors among healthcare students over an 8-year period. *PLOS ONE*, 13(3), e0194188.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0194188>
- Teh, K. S. M., Sulaiman, A. A. y Yusoff, N. M. R. N. (2018). Instrumental Motivation Orientation vs Integrative among Arabic Language and Literature Diploma Students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(10), 308–314. DOI: 10.6007/IJARBSS/v8-i10/4736
- Tembo, C., Burns, S., y Kalembo, F. (2017). The association between levels of alcohol consumption and mental health problems and academic performance among young university students. *PLOS ONE*, 12(6), e0178142.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0178142>
- Thekkumkara, S. N., Jagannathan, A., y Sivakumar, T. (2021). Pradhan Mantri Kaushal Vikas Yojana (PMKVY): Implications for Skills Training and Employment of Persons With Mental Illness. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 44(2), 173-176. <https://doi.org/10.1177/0253717621997180>
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.
- Tolentino-Quñones, H. (2020). Habilidades sociales y estrategias didácticas para la formación del liderazgo desde la educación básica. *Revista Educación*, 44(2), 1-15. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40270>
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., y McClelland, A. M. (2020). A Meta-Analytic Review of the Relations Between Motivation and Reading Achievement for K–12 Students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420–456. <https://doi.org/10.3102/0034654320919352>
- Trigueros, R., Padilla, A. M., Aguilar-Parra, J. M., Rocamora, P., Morales-Gázquez, M. J., y López-Liria, R. (2020). The Influence of Emotional Intelligence on Resilience, Test Anxiety, Academic Stress and the Mediterranean Diet. A Study with University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 2071. <https://doi.org/10.3390/ijerph17062071>

Tso, A., y Lau, J. (2018). An Explorative Study on the Pedagogical Potential of Gamification. *Education Innovation Series*, 0, 143-151. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-7995-5\\_13](https://doi.org/10.1007/978-981-10-7995-5_13)

## U

Uddin, R., Burton, N. W., y Khan, A. (2019). Combined Effects of Physical Inactivity and Sedentary Behaviour on Psychological Distress Among University-Based Young Adults: a One-Year Prospective Study. *Psychiatric Quarterly*, 91, 191-202. <https://doi.org/10.1007/s11126-019-09697-2>

## V

Valekar, S. S., Phaphe, S. A., y Sarode, K. R. (2021). Mental Status of Dental Students during Lockdown Due to Covid-19 Pandemic - A Cross Sectional Study in Western Maharashtra. *Journal of Evolution of Medical and Dental Sciences*, 10(8), 532–535. <https://doi.org/10.14260/jemds/2021/115>

Valero-Chillerón, M. J., González-Chordá, V. M., López-Peña, N., Cervera-Gasch, Á., Suárez-Alcázar, M<sup>a</sup>. P., y Mena-Tudela, D. (2019). Burnout syndrome in nursing students: An observational study. *Nurse Education Today*, 76, 38–43. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.01.014>

Van Borm, H., Burn, I., y Baert, S. (2021). What Does a Job Candidate's Age Signal to Employers? *Labour Economics*, 71, 102003. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2021.102003>

Van der Linden, S. (2015). Intrinsic motivation and pro-environmental behaviour. *Nature Climate Change*, 5(7), 612-613. <https://doi.org/10.1038/nclimate2669>

Van der Stouwe, T., Asscher, J. J., Hoeve, M., van der Laan, P. H. y Stams, G. J. J. M. (2018). The Influence of Treatment Motivation on Outcomes of Social Skills Training for Juvenile Delinquents. *International Journal of Offender Therapy*

- and Comparative Criminology*, 62(1), 108–128.  
<https://doi.org/10.1177/0306624X16648130>
- Van Hoek, G., Portzky, M., y Franck, E. (2019). The influence of socio-demographic factors, resilience and stress reducing activities on academic outcomes of undergraduate nursing students: A cross-sectional research study. *Nurse Education Today*, 72, 90–96. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.013>
- Vaquero-Diego, M., Torrijos-Fincias, P., y Rodriguez-Conde, M. J. (2020). Relation between perceived emotional intelligence and social factors in the educational context of Brazilian adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 33(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s41155-019-0139-y>
- Vargas, I., y Lopez-Duran, N. (2017). Investigating the effect of acute sleep deprivation on hypothalamic-pituitary-adrenal-axis response to a psychosocial stressor. *Psychoneuroendocrinology*, 79, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2017.01.030>
- Vega-Royero, S. (2020). Desarrollo de competencias genéricas y específicas en estudiantes de ingeniería en el marco del laboratorio de física. *Revista Mexicana de Física E*, 17, 104. <https://doi.org/10.31349/revmexfise.17.104>
- Votineva, A., Prokhorova, Z., Polyakov, V., Rychkova, L., y Yaroslavtseva, I. (2020). Change in the Motivation to Receive Treatment by Overweight Adolescent Girls in the Course of Counseling. *International Journal of Biomedicine*, 10(4), 448–452. [https://doi.org/10.21103/article10\(4\)\\_oa23](https://doi.org/10.21103/article10(4)_oa23)
- Vyas, K., Stratton, T., y Soares, N. (2017). Sources of medical student stress. *Education for Health*, 30(3), 232. [https://doi.org/10.4103/efh.efh\\_54\\_16](https://doi.org/10.4103/efh.efh_54_16)
- Vyas, L. (2022). “New normal” at work in a post-COVID world: work–life balance and labor markets. *Policy and Society*, 41(1), 155–167. <https://doi.org/10.1093/polsoc/puab011>



- Wahjudi, J. W., Findyartini, A., y Kaligis, F. (2019). The relationship between empathy and stress: a cross-sectional study among undergraduate medical students.

- Korean Journal of Medical Education*, 31(3), 215–226.  
<https://doi.org/10.3946/kjme.2019.132>
- Walker, S. P., Chang, S. M., Wright, A. S., Pinto, R., Heckman, J. J., y Grantham-McGregor, S. M. (2021). Cognitive, psychosocial, and behaviour gains at age 31 years from the Jamaica early childhood stimulation trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 0, 1-10. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13499>
- Wang, C., Zheng, P., Zhang, F., Qian, Y., Zhang, Y., y Zou, Y. (2022). Exploring Quality Evaluation of Innovation and Entrepreneurship Education in Higher Institutions Using Deep Learning Approach and Fuzzy Fault Tree Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.767310>
- Wang, X., Hegde, S., Son, C., Keller, B., Smith, A., y Sasangohar, F. (2020). Investigating College Students' Mental Health During the COVID-19 Pandemic: An Online Survey Study (Preprint). *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), 1-11. <https://doi.org/10.2196/22817>
- Wanzer, D., Postlewaite, E., y Zargarpour, N. (2019). Relationships Among Noncognitive Factors and Academic Performance: Testing the University of Chicago Consortium on School Research Model. *AERA Open*, 5(4), 1-20. <https://doi.org/10.1177/2332858419897275>
- Waris, O., Fellman, D., Jylkkä, J., y Laine, M. (2020). EXPRESS: Stimulus novelty, task demands, and strategy use in episodic memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 74(5), 872-888  
<https://doi.org/10.1177/1747021820980301>
- Whatnall, M. C., Patterson, A. J., Siew, Y. Y., Kay-Lambkin, F., y Hutchesson, M. J. (2019). Are Psychological Distress and Resilience Associated with Dietary Intake Among Australian University Students? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 4099. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214099>
- Wickens, C. M., y Wiesenthal, D. L. (2007). State Driver Stress as a Function of Occupational Stress, Traffic Congestion, and Trait Stress Susceptibility1. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 10(2), 83–97. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9861.2005.tb00005.x>
- Wild, S., y Schulze Heuling, L. (2020). How do the digital competences of students in vocational schools differ from those of students in cooperative higher education

institutions in Germany? *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 12(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40461-020-00091-y>

## X

Xu, J., Zhao, L., Liu, D., Hu, S., Song, X., Li, J., Lv, H., Duan, L., Zhang, M., Jiang, Q., Liu, G., Jin, S., Liao, M., Zhang, M., Feng, R., Kong, F., Xu, L., y Jiang, Y. (2018). EWAS: epigenome-wide association study software 2.0. *Bioinformatics*, 34(15), 2657–2658. <https://doi.org/10.1093/bioinformatics/bty163>

## Y

Yamini, R., Soloveva, D., y Peng, X. (2020). What Inspires Social Entrepreneurship? The Role of Prosocial Motivation, Intrinsic Motivation, and Gender in Forming Social Entrepreneurial Intention. *Entrepreneurship Research Journal*, 12(2), 71-105. <https://doi.org/10.1515/erj-2019-0129>

Yu, M.-L., Brown, T., Hewitt, A., Cousland, R., Licciardi, L., y Lyons, C. (2021). Baccalaureate occupational therapy students' development of social and emotional competencies. *Nurse Education Today*, 105, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105032>

Yu, X., Wang, Y., y Liu, F. (2022). Language Learning Motivation and Burnout Among English as a Foreign Language Undergraduates: The Moderating Role of Maladaptive Emotion Regulation Strategies. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.808118>

**Z**

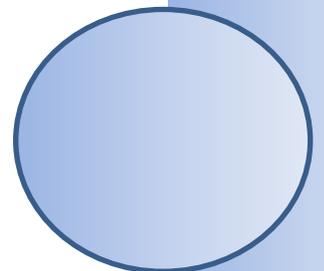
- Zarghani, M., Nemati-Anaraki, L., Dinpajoo, Z., Ghamgosar, A., Khani, S., y Khazae-Pool, M. (2021). Skills and key education needed for clinical librarians: an exploratory study from the librarians' perspectives. *BMC Medical Informatics and Decision Making*, 21(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12911-021-01601-y>
- Zhang, Y., Cao, X., Wang, P., Wang, G., Lei, G., Shou, Z., Xie, S., Huang, F., Luo, N., Luo, M., Bian, Y., Zhang, J., y Xiao, Q. (2020). Emotional “inflection point” in public health emergencies with the 2019 new coronavirus pneumonia (NCP) in China. *Journal of Affective Disorders*, 276, 797–803. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.07.097>
- Zheng, J., Babygirija, R., Bülbül, M., Cerjak, D., Ludwig, K., y Takahashi, T. (2010). Hypothalamic oxytocin mediates adaptation mechanism against chronic stress in rats. *American Journal of Physiology-Gastrointestinal and Liver Physiology*, 299(4), 946–953. <https://doi.org/10.1152/ajpgi.00483.2009>
- Zvauya, R., Oyebode, F., Day, E. J., Thomas, C. P., y Jones, L. A. (2017). A comparison of stress levels, coping styles and psychological morbidity between graduate-entry and traditional undergraduate medical students during the first 2 years at a UK medical school. *BMC Research Notes*, 10(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s13104-017-2395-1>



# ANEXOS



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**





## ANEXO I. CUESTIONARIO AD HOC EMPLEADO EN LOS ESTUDIOS 4 Y 5

*El presente test es un instrumento para recoger información sobre los aspectos que usted considere que tienen más importancia a la hora de enfrentarse a una entrevista de trabajo.*

*La participación en la respuesta así como su contenido, son anónimos y confidenciales.*

Agradecemos de antemano su valiosa colaboración.

*El test está formado por dos apartados. Para responder el apartado 1 (Variables Sociométricas) del test, señale con una **x** la casilla que corresponda. Para responder el apartado 2 (Habilidades Sociales para la Entrevista de Trabajo) del test, rodee con un círculo el valor que estime más oportuno en cada caso, siendo 1 el valor más bajo y 10 el más alto.*

### Variables Sociométricas.

Sexo	Edad	Nacionalidad	Situación laboral
a) Mujer	a) De 16 a 25 años	a) Española	a) Desempleado
b) Hombre	b) De 26 a 35 años	b) País de la UE	b) Trabajando
	c) De 36 a 45 años	c) País fuera de la UE	
	d) De 46 a 55 años		
	e) De 65 en adelante		
Formación o estudios realizados	Titulación de la Madre		
a) No poseo el Título en Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	a) No posee el Título en Educación Secundaria Obligatoria (ESO)		
b) Título en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o equivalente	b) Título en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o equivalente		
c) Ciclo Formativo de Grado Medio (o equivalente)	c) Ciclo Formativo de Grado Medio (o equivalente)		
d) Ciclo Formativo de Grado Superior (o equivalente)	d) Ciclo Formativo de Grado Superior (o equivalente)		
e) Título de Bachillerato	e) Título de Bachillerato		
f) Titulación universitaria (Diplomatura, Licenciatura, Grado, etc.)	f) Titulación universitaria (Diplomatura, Licenciatura, Grado, etc.)		
Titulación del Padre	Situación laboral de la Madre	Situación laboral del Padre	
a) No posee el Título en Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	a) Desempleado	a) Desempleado	
b) Título en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o equivalente	b) Trabajando	b) Trabajando	
c) Ciclo Formativo de Grado Medio (o equivalente)			
d) Ciclo Formativo de Grado Superior (o equivalente)			
e) Título de Bachillerato			
f) Titulación universitaria (Diplomatura, Licenciatura, Grado, etc.)			
¿Tienes hermanos/as?	En caso de tener hermanos/as, su titulación es:		
a) Si	a) No posee el Título en Educación Secundaria Obligatoria (ESO)		
b) No	b) Título en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o equivalente		
	c) Ciclo Formativo de Grado Medio (o equivalente)		
	d) Ciclo Formativo de Grado Superior (o equivalente)		
	e) Título de Bachillerato		
	f) Titulación universitaria (Diplomatura, Licenciatura, Grado, etc.)		



## ANEXO II. CUESTIONARIO AD HOC EMPLEADO EN LOS ESTUDIOS 6, 7 Y

## 8

*El presente test es un instrumento para recoger información sobre los motivos que le impulsan a realizar los estudios académicos que está cursando.*

*La participación en la respuesta así como su contenido, son anónimos y confidenciales.*

Agradecemos de antemano su valiosa colaboración.

Rodee con un círculo (O) la opción (sólo 1 opción) que refleje su situación.

Variables Sociométricas			
Edad (en número)	Género	Religión	Campus de Estudios
	a) Mujer	a) Cristiana/católica b) Hebrea/judaísmo c) Musulmana	a) Campus de Ceuta
	b) Hombre	d) Hindú e) Otra: _____	b) Campus de Melilla

Formación que está cursando (sólo 1 opción)	Motivo por el que te matriculaste en tu titulación (sólo 1 opción)
a) Grado en Educación Infantil	a) Expectativa familiar (es lo que tu entorno esperaba que hicieses)
b) Grado en Educación Primaria	b) Preferencia (es la que preferías sobre otras)
c) Grado en Educación Social	c) Vocación (es el área de conocimiento al que sabías que te querías dedicar en tu futuro)
d) Grado en Ingeniería Informática	d) Tener título para trabajar
e) Grado en Administración y Dirección de Empresas	e) Satisfacción personal
f) Grado en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	f) Optar a una mejor categoría laboral
g) Grado en Enfermería	g) Encontrarse en paro
h) Grado en Fisioterapia	h) Aumentar el currículum
i) Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho	i) Tener más conocimientos profesionales
j) Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos	j) Falta de opciones (no había otra cosa mejor)
	k) Otro: _____

**Rodea la opción que mejor te defina en las siguientes escalas:**

Introvertido	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Extrovertido
Pasivo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Activo
Reactivo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Proactivo
Asocial	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Sociable
Reservado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Comunicativo
Pesimista	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Optimista
Indiferente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Empático
Agresivo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Asertivo
Sumiso	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Dominante
Inflexible	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Adaptativo



### ANEXO III. TEST DE FACTORES SOCIOPERSONALES PARA LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS JÓVENES

*El presente test es un instrumento para recoger información sobre los aspectos que usted considere que tienen más importancia a la hora de enfrentarse a una entrevista de trabajo.*

*La participación en la respuesta así como su contenido, son anónimos y confidenciales.*

Agradecemos de antemano su valiosa colaboración.

*El test está formado por dos apartados. Para responder el apartado 1 (Variables Sociométricas) del test, señale con una **x** la casilla que corresponda. Para responder el apartado 2 (Habilidades Sociales para la Entrevista de Trabajo) del test, rodee con un círculo el valor que estime más oportuno en cada caso, siendo 1 el valor más bajo y 10 el más alto.*

#### Habilidades Sociales para la Entrevista de Trabajo

#### 2. MOTIVOS POR LOS QUE REALIZA ESTA FORMACIÓN

Tener título para trabajar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Satisfacción personal	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Optar a una mejor categoría laboral	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Encontrarse en paro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aumentar el currículum	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tener más conocimientos profesionales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Otros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

#### 3. SATISFACCIÓN CON LOS SERVICIOS QUE SE PRESTAN EN ESTA FORMACIÓN

Con los métodos de enseñanza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Con el profesorado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Con los medios materiales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Con las instalaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Con la orientación profesional	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Con la duración del curso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Con las prácticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Con la capacitación que se obtiene	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

#### 4. VALORE EN QUÉ GRADO TIENE VD. LAS SIGUIENTES CUALIDADES PARA ACCEDER A UN EMPLEO.

##### 4.1. Cualidades personales:

Imagen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Empatía	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Control emocional	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Iniciativa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Liderazgo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autonomía	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ambición	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Atención y escucha	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Capacidad para la integración en grupo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cooperación y apoyo para el interés común	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Seguimiento de órdenes en la tarea	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Adaptación a situaciones cambiantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.2. Inteligencia:										
Capacidad de razonamiento numérico	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Razonamiento abstracto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Capacidad y fluidez verbal	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Capacidad de análisis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Capacidad de síntesis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.3. Conocimientos (teóricos) técnico – profesionales										
4.4. Habilidades laborales (destrezas y resolución práctica)										
4.5. Motivación (causalidad interna del sujeto que le impulsa a desempeñar la actividad laboral)										
4.6. Actitudes favorables al trabajo (Dedicación,										

constancia, etc.)

4.7. Interés (Atracción sentida por el aspirante hacia el empleo)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4.8. Disponibilidad

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4.9. Competencia relacional social (capacidad para relacionarse en distintos ámbitos, y estamentos sociales)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4.10. Estabilidad y apoyo familiar

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4.11 Adaptabilidad a la cultura de la empresa

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4.12 Relaciones en el seno del mercado laboral y profesional

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5. VALORE CADA UNA DE LAS SIGUIENTES CUALIDADES PERSONALES EN FUNCIÓN DE LO QUE VD. CONSIDERE QUE ES MÁS IMPORTANTE PARA ACCEDER A UN EMPLEO.

VALORES PERSONALES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sinceridad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Auto-superación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Iniciativa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Independencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Afectividad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Emoción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aprender	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conocimiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pensar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Saber	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Elegancia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Estética	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Buena imagen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Adorno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Salud	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aseo personal	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Placer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vitalidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fidelidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Obediencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Honradez	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Responsabilidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Convivencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Colaboración	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tolerante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Participación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ecologismo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anti-contaminación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Medioambiental	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desarrollo sostenible	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Trabajo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ahorro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dinero	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sueldo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Creyente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ateo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Espiritualidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Caridad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

*AGRADECEMOS SU AMABLE COLABORACIÓN EN LA RESPUESTA DE ESTE CUESTIONARIO.*

#### ANEXO IV. ESCALA DE MOTIVACIÓN SITUACIONAL (EMSI)

Lea detenidamente cada uno de los ítems. Haciendo uso de la siguiente escala, rodee o marque con una X el número que describe mejor la razón actual por la que está cursando estos estudios. Responda cada ítem de acuerdo a la siguiente escala: 1: *corresponde a nada*, 2: *corresponde a muy poco*, 3: *corresponde a un poco*, 4: *corresponde a moderadamente*, 5: *corresponde a suficiente*, 6: *corresponde a mucho* y 7: *corresponde a totalmente*.

##### ¿Por qué está realizando, en estos momentos, estos estudios?

1. Porque pienso que es una actividad interesante	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque lo hago por mi propio bien	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque se supone que debo hacerlo	1	2	3	4	5	6	7
4. Debe haber buenas razones para hacerlo, pero, personalmente, yo no veo ninguna	1	2	3	4	5	6	7
5. Porque pienso que esta actividad es placentera	1	2	3	4	5	6	7
6. Porque pienso que esta actividad es buena para mí	1	2	3	4	5	6	7
7. Porque es algo que tengo que hacer	1	2	3	4	5	6	7
8. Lo hago pero no estoy seguro/a si vale la pena	1	2	3	4	5	6	7
9. Porque es divertido	1	2	3	4	5	6	7
10. Por decisión personal	1	2	3	4	5	6	7
11. Porque no tengo otra opción	1	2	3	4	5	6	7
12. No lo sé, no veo lo que me aporta	1	2	3	4	5	6	7
13. Porque me siento bien realizándolos	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque creo que es importante para mí	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque siento que tengo que hacerlo	1	2	3	4	5	6	7
16. Hago esta actividad, pero no estoy seguro de que sea conveniente continuar con ella	1	2	3	4	5	6	7

