

¿Qué factores influyen en el camino hacia la inserción sociolaboral del estudiante universitario?

Which Factors Influence a University Student's Entry into the Workforce?

Cristina González-Lorente y Pilar Martínez-Clares

Palabras clave

- Competencias
- Educación superior
 - Empleabilidad
 - Inserción sociolaboral
 - Satisfacción

Key words

- Competencies
- Higher Education
 - Employability
 - Entering the Workforce
 - Satisfaction

Resumen

La inserción sociolaboral de los universitarios es un factor clave a efectos de planificar apropiadamente las políticas universitarias y las líneas de actuación a seguir. Es el desafío más importante de la universidad. Este trabajo analiza la interrelación que se establece entre competencias, satisfacción y predisposición a la movilidad laboral con la capacitación del alumnado para afrontar el proceso de inserción sociolaboral. Participan 1.328 estudiantes de último curso de Grado distribuidos en cuatro universidades mediante la cumplimentación del Cuestionario de Inserción y Orientación Laboral. A través de un modelo de ecuaciones estructurales, los resultados muestran su idoneidad mediante los índices de bondad de ajuste y unas relaciones causales que influyen de manera significativa en la percepción que tiene el estudiante para enfrentarse al proceso de inserción.

Abstract

The importance of a university student's transition into the workforce is a key factor for planning better higher education policies and new paths of action. This research analyzes the interrelationship between competences, the satisfaction with career training and their predisposition to job mobility with the preparation for entering the workforce of the university students through an ad-hoc model approach of a causal relationship between these factors. 1,328 final year undergraduate students of four universities participated in this study through the Career Guidance and Training Questionnaire collect data. The results obtained show the suitability of the model with a good index fit and causal relationships that significantly influence the perception that the university student has when facing the process of entering the workforce.

Cómo citar

González-Lorente, Cristina y Martínez-Clares, Pilar (2021). «¿Qué factores influyen en el camino hacia la inserción sociolaboral del estudiante universitario?». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 176: 59-78. (doi: 10.5477/cis/reis.176.59)

La versión en inglés de este artículo puede consultarse en <http://reis.cis.es>

Cristina González-Lorente: Universidad de Murcia | c.gonzalezlorente@um.es

Pilar Martínez-Clares: Universidad de Murcia | pmclares@um.es

INTRODUCCIÓN

La mayoría de la población joven nacida entre los años ochenta y comienzos del siglo XXI (también conocidos como la generación Y o *millennials*) experimentan en la actualidad numerosos momentos de transición y cambio en el ámbito profesional, social y personal, lo que les obliga a involucrarse de forma activa en la nueva cultura del aprendizaje permanente y en el desarrollo de su empleabilidad. En el caso que nos ocupa, los jóvenes con formación universitaria, el proceso de inserción sociolaboral resulta cada vez más difícil, dando paso a un tiempo incierto y confuso, tanto por factores contextuales y socioestructurales como también por aquellos vinculados al momento vital de la juventud.

En el análisis de la inserción laboral, es importante diferenciar a nivel terminológico dos conceptos afines entre sí, como son la empleabilidad y la propia inserción sociolaboral. A lo largo de este trabajo de investigación se utiliza el concepto de empleabilidad para aludir a la macrocompetencia del universitario que le permite alcanzar una estabilidad en su carrera profesional más allá de un puesto de trabajo en concreto, así como mantenerse activo durante su vida laboral (Argos y Ezquerro, 2014; García-Gutiérrez, 2014). Por otro lado, se entiende la inserción sociolaboral como un proceso de búsqueda y acceso al empleo, con carácter general (Fernández-Salineró y García-Álvarez, 2020), donde no solo desempeñan un importante papel las condiciones de entrada al propio mercado de trabajo (García-Blanco y Cárdenas-Sempértegui, 2018), sino también la consecución de un empleo con cierta permanencia en la ocupación obtenida y acorde a la formación recibida. La inserción sociolaboral como proceso queda directamente relacionada con el desarrollo de la propia identidad personal y profesional, donde intervienen numerosos factores personales, académicos y sociales.

Inmersos en una búsqueda por profundizar en aquellos factores que más influencia pueden ejercer en este proceso de inserción sociolaboral en los universitarios, se evidencia que son diversos los estudios que durante la última década han abordado este tópico desde diferentes perspectivas (Römgen, Scoupe y Beusaert, 2019; Tomlinson, 2012). La mayoría presentan un carácter descriptivo, como es el caso de los informes del Ministerio de Educación y de las diferentes universidades, centrándose generalmente en analizar los factores que influyen en la inserción laboral de los egresados transcurridos entre dos y cuatro años después de finalizar su formación inicial en la universidad (Ruesga, Da Silva y Monueto, 2014). Además, estas investigaciones también analizan la influencia de factores directamente relacionados con la experiencia laboral tras su paso por la universidad, haciendo referencia a datos como la inscripción en la seguridad social, el salario que alcanzan, el ajuste con la formación recibida, la satisfacción en el puesto de trabajo o los periodos de desempleo que experimentan.

Por otro lado, aunque en menor medida, otros estudios analizan los efectos derivados de otras variables como pueden ser las diferencias socioeconómicas (Pérez, 2018), la diferentes actitudes y motivaciones con las que los universitarios afrontan este proceso de inserción (Rondón, Muñoz y Gómez, 2017) o la búsqueda de empleo (Albert y Davia, 2018; Dapía y Fernández, 2016). En estos trabajos se constata la importancia de tener en cuenta la presencia de las diferencias individuales y percepciones de los estudiantes a la hora de realizar estudios empíricos en este campo de investigación (Baquero y Ruesga, 2019). En esta línea, queremos avanzar y dar voz a los universitarios que están en los albores de iniciar este proceso para que sean ellos quienes valoren, desde su perspectiva, si factores relacionados con el desarrollo de competencias para la empleabilidad, la sa-

tisfacción con la formación recibida o su predisposición a la movilidad laboral pueden influir sobre su capacitación para afrontar el proceso de inserción sociolaboral. En el siguiente apartado se desarrolla una revisión de la literatura relacionada con cada uno de estos factores para, posteriormente, plantear las hipótesis de investigación de acuerdo con un modelo de relación causal.

Las competencias para la empleabilidad en la educación superior

En los últimos años, el fomento de la empleabilidad y la adquisición de un conjunto de competencias clave o transversales representan un gran impulso para afrontar las crecientes dificultades relacionadas con la inserción laboral de los titulados y los desajustes en el binomio formación-empleo. Cada vez son más numerosas las experiencias e investigaciones sobre el desarrollo de competencias que se producen en la formación universitaria (Ruiz-Corbella, Bautista-Cerro y García-Blanco, 2019; Villardón-Gallego, 2015, entre otras) así como su influencia en la inserción y empleabilidad de los estudiantes (Michavila *et al.*, 2018), las cuales se sitúan ahora en el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre estas publicaciones aparecen ejemplos de estudios que se centran en el análisis de las competencias desde el punto de vista de los egresados y determinan la relación directa que se establece entre su desarrollo de competencias y el éxito a la hora de acceder al mercado laboral (Akkermans *et al.*, 2013; Teijeiro, Rungo y Freire, 2013). Otro grupo de estudios se centra en conocer la visión de los empleadores (Hendarman y Cantner, 2018), quienes revelan una escasa satisfacción con el nivel competencial de los egresados universitarios y otros, más recientes, abordan la perspectiva de los tutores de empresa para valorar el desarrollo competencial de los universitarios (Riera-Prunera *et al.*, 2018),

sin obviar aquellos que realizan análisis comparativos para contrastar la percepción de diferentes agentes, al integrar la opinión de estudiantes, empleadores y académicos (Alcañiz, Clavería y Riera-Prunera, 2014; Wesley, Jackson y Lee, 2017).

Sin embargo, son menos los ejemplos que aparecen en la literatura que abordan el desarrollo y utilidad de estas competencias para los universitarios cuando todavía forman parte del sistema educativo pero ven próximo el momento de transición a la vida activa y, por ende, empiezan a plantearse dudas e inquietudes en torno a su proceso de inserción sociolaboral. En este sentido, como destaca Morley (2018), cabe esperar que los estudiantes demanden, y en ocasiones requieran, experiencias de aprendizaje que reflejen y mejoren su forma de vivir y desenvolverse en el mundo actual a partir de competencias para la empleabilidad, transversales y extensibles a diferentes contextos. Para verificar y evaluar el desarrollo de competencias en la educación superior no solo es suficiente con conocer y contrastar la visión de expertos, empleadores y egresados, sino que es preciso recurrir también a la realidad educativa que perciben los estudiantes, para comprender mejor la complejidad que acompaña tanto al proceso de adquisición de competencias en el ámbito universitario como a la importancia que adquieren para acceder al mercado laboral.

Satisfacción con la formación universitaria para afrontar el proceso de inserción laboral

Si bien la satisfacción de los estudiantes se puede definir como una actitud a corto plazo resultado de la experiencia educativa, en la actualidad se concibe como un importante indicador de calidad de la educación superior (Ferrante, 2017; Naidu y Derani, 2016) y, por ello, es preciso conocer y analizar esta variable entre los universitarios (Hernández-Herrera, 2019).

La satisfacción del alumnado, en ocasiones, se relaciona directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en otras, con variables sociodemográficas o factores extracurriculares (Martín-González, Merhi y Martínez, 2018). Es fácil encontrar estudios que tratan de conocer la satisfacción de los egresados respecto a la formación recibida durante el Grado y si esta les ha facilitado el acceso al mercado laboral (Blanco, Sánchez y Tallón, 2019; Sonllewa, Martínez y Monjas, 2019), siendo menos numerosas las investigaciones que trabajan esta temática desde la perspectiva del alumnado de último curso de Grado y, cuando lo hacen, miden su satisfacción en relación con la adquisición de unos aprendizajes conceptuales, personales y ciudadanos (p. ej., Folgueiras, Luna y Puig, 2013) sin establecer una posible utilidad y vínculo con su preparación a la vida activa.

Para avanzar en esta línea, desde este trabajo se considera que la satisfacción que los estudiantes tienen sobre la formación recibida puede repercutir de forma favorable en la valoración que estos hagan acerca de la contribución que ejerce la universidad sobre el desarrollo de sus competencias para la inserción sociolaboral. En esta línea, Duque y Weeks (2010) y Wu, Tennyson y Hsia (2010) añaden los recursos de apoyo, la calidad educativa, el rendimiento de la facultad y los resultados de aprendizaje (entre los que se encuentra la adquisición de competencias) como factores que potencian la satisfacción de los estudiantes a partir de una correlación positiva. Un motivo suficiente para ampliar el conocimiento y analizar qué competencias se están trabajando en la educación superior actual (Michavila *et al.*, 2018), y si realmente dan respuesta a las nuevas necesidades y expectativas de formación de la generación Y, mediante la relación directa que se establece con la satisfacción del alumnado, tanto para con su formación en general, como para afrontar el complejo proceso de

inserción a la vida activa a través de un mayor ajuste entre la educación y el empleo, en particular.

Percepción subjetiva del universitario sobre su preparación para afrontar el proceso de inserción laboral

Lejos queda para los universitarios de hoy aquellos tiempos en los que una persona transitaba de forma prácticamente automática desde la universidad al mercado laboral, en la mayoría de casos con garantías de calidad y continuidad en el puesto de trabajo. La Revolución 4.0 ha desdibujado este escenario, provocando un cambio de mentalidad entre los universitarios, cuyas expectativas de lograr una adecuada transición a la vida activa se ven mediatizadas por múltiples factores al tiempo que el proceso de inserción sociolaboral se vuelve más complejo e incierto para ellos. Este camino implica ahora una (re)consideración de su empleabilidad en el mercado laboral y necesitan una evaluación continua de sus competencias autopercibidas en relación con sus expectativas profesionales (Räty *et al.*, 2019).

El desarrollo de competencias en la universidad puede ser una medida de evaluación del alumnado para determinar su empleabilidad y, por ello, puede incidir en sus expectativas de acceder con éxito al mercado laboral (Komulainen *et al.*, 2012; Tomlinson, 2012). En este sentido, Hernández-Fernaud (2011) propone una escala de valoración de 10 ítems para determinar cómo experimenta el universitario su proceso de inserción laboral a través de sus creencias sobre la probabilidad de encontrar trabajo al finalizar los estudios, sus competencias profesionales y perspectivas laborales. Aunque existen más estudios que abordan la percepción subjetiva del egresado universitario frente al proceso de inserción laboral (Gowan, 2012; Magnano, Santisi y Zammitti, 2019), son más escasos

aquellos que ponen en relación dicha percepción con su preparación real a partir de las competencias que desarrollan en el aula universitaria y la satisfacción con la formación recibida.

Desde este trabajo se ahonda en esta línea de investigación y se profundiza en el conocimiento iniciado por otros autores como Coetzee (2017), quien relaciona la capacidad de inserción laboral del egresado con el desarrollo de un conjunto de competencias transversales que le permitirán actuar de forma proactiva en el inicio y desarrollo de su carrera profesional. Pero, además, se pretende incluir la utilidad e importancia que el universitario le concede a dichas competencias para iniciar este camino hacia la inserción laboral como una posible variable de estudio. Una nueva perspectiva de análisis secundada por las aportaciones de Rodríguez *et al.* (2010), donde se argumenta que el éxito en el proceso de inserción sociolaboral no depende únicamente de las competencias adquiridas por la persona a través de su formación y experiencia, sino que debe completarse con la forma en la que estas competencias y recursos se presentan ante los empleadores y la relevancia que adquieren en función del contexto en el que se busca empleo.

Movilidad laboral en la búsqueda de empleo

Las trayectorias profesionales se definen cada vez más por su flexibilidad y movilidad (Wood, 2011) y, como parte de esta tendencia en alza, las empresas incrementan la demanda de egresados con predisposición a trabajar en diferentes entornos y contextos, incluyendo cualquier desplazamiento a nivel nacional e internacional. Así se pone de manifiesto, por ejemplo, en el último informe publicado por la Universidad de Murcia sobre las demandas de los empleadores (COIE, 2019), en el que se destaca la actual

reticencia de muchos estudiantes por cambiar la mentalidad tradicional de buscar trabajo en un radio limitado y próximo al lugar de residencia.

A pesar de esta aparente resistencia por parte del alumnado, son muchas las ventajas de fomentar la movilidad laboral, especialmente entre la población más joven, no solo por la adquisición de habilidades lingüísticas, sino por el desarrollo de otras competencias para la empleabilidad tan importantes como la integración en grupos multiculturales, el fomento de la independencia, la iniciativa o la autonomía, entre otras muchas (COIE, 2019; Rätty *et al.*, 2019). A la hora de entrar a trabajar en un mercado global, programas de movilidad como ERASMUS+ o las becas ILA pueden contribuir a mejorar el inicio de la carrera profesional de los estudiantes (Iriundo-Múgica, 2017) y su inversión puede generar un retorno positivo sobre quienes viven esta experiencia a través de la puesta en práctica de diferentes competencias profesionales (Baquero y Ruesga, 2019).

En base a la literatura científica sobre el tema, en el presente trabajo se considera que la escasa predisposición a realizar una búsqueda de empleo más allá de la localidad del universitario puede influir en la valoración que realizan dichos estudiantes sobre sus posibilidades de inserción sociolaboral y, por lo tanto, actuar como un factor que incide en su percepción de estar más o menos preparados para iniciar este proceso.

MÉTODO

Objetivo, identificación de hipótesis y propuesta del modelo

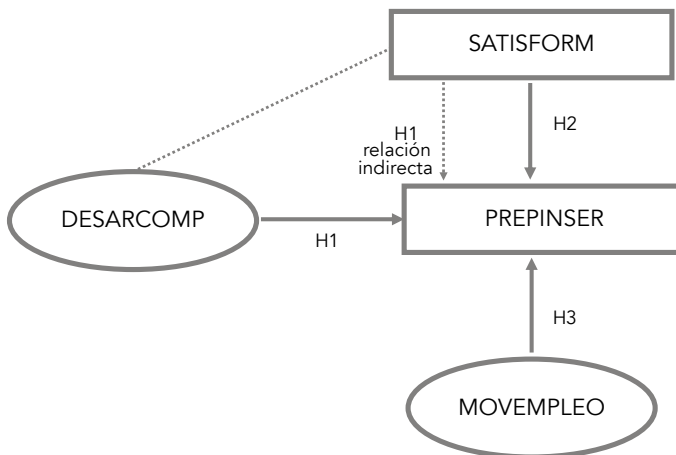
El objetivo de este trabajo es conocer y analizar desde la percepción del alumnado de último curso de Grado la influencia que pueden ejercer importantes factores rela-

cionados con la formación en competencias, la satisfacción con la formación y la predisposición a la movilidad laboral sobre las posibilidades de éxito futuro en el proceso de inserción sociolaboral. Para determinar la relación que se produce entre estos factores se construyen una serie de hipótesis de investigación de tipo causal multivariada (Martin y Bridgmon, 2012), al estar compuestas por tres variables independientes o causas (DESARCOMP, desarrollo de competencias de empleabilidad durante el Grado; SATISFORM, satisfacción con la formación recibida para afrontar el proceso de inserción; MOVEMPLEO, disposición a buscar empleo en un radio de búsqueda limitado a localidad o provincia) y una dependiente o efecto (PREPINSE, capacitación percibida por el alumnado para afrontar el proceso de inserción). A partir de este planteamiento, se proponen las siguientes hipótesis:

- H1. En los estudiantes universitarios, el desarrollo de competencias para la empleabilidad incide sobre su forma de afrontar el proceso de inserción sociolaboral, tanto directa como indirectamente.
- H2. La satisfacción del estudiante con la formación recibida en la universidad influye sobre la creencia del alumnado de estar mejor preparado para hacer frente al proceso de inserción sociolaboral.
- H3. La baja movilidad laboral que presenta el alumnado incide directamente sobre su valoración de estar preparados para enfrentarse al proceso de inserción sociolaboral.

Tras una revisión del estado del arte y una vez definidas las hipótesis de investigación, la figura 1 muestra el modelo causal (M_T) que se seguirá para realizar el análisis, en el que aparecen claramente identificadas cada una de las hipótesis con las relaciones causa-efecto.

FIGURA 1. Modelo propuesto de relación causal a partir de la fundamentación teórica (M_T)



Fuente: Elaboración propia.

Muestra

En este estudio participan en total 1.328 estudiantes de último curso de Grado distribuidos en cuatro universidades diferentes:

tres de ellas ubicadas en España —Universidad de Murcia (UM), Universidade da Coruña (UDC) y Universidad de Granada (UGR)— y una de ellas, University of New Haven (UNH), en Estados Unidos. A tenor

de obtener una muestra representativa en todas las titulaciones a las que el investigador ha tenido acceso, se tiene en cuenta la población objeto de estudio a partir de un muestreo probabilístico por conglomerados, tal y como se refleja en la tabla 1, con el porcentaje de la participación obtenida en función de cada una de las poblaciones

distribuidas por rama del conocimiento, titulación y universidad. De acuerdo con las aportaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2014), en la tabla 1 se sigue la fórmula $(Nh) (fh) = nh$, para calcular la muestra esperada en cada titulación, donde nh y Nh son muestra y población de cada estrato y fh representa la fracción constante.

TABLA 1. Distribución de la muestra por titulación y universidad. Población y porcentaje de participantes

	Univ.	N	n (esperado) fh = 0,41	n (alcanzado)	% muestra alcanzado por titulación (esperado = 41%)
Ed. Primaria	UM	420	173	103	38,0
	UGR	510	210	202	
	UDC	143	59	103	
Ed. Infantil	UM	186	76	125	64,8
	UDC	147	60	91	
Pedagogía	UM	140	58	92	44,7
	UGR	137	56	32	
Ed. Social	UM	124	51	41	31,4
	UGR	137	56	41	
Relaciones Laborales y RR. HH.	UM	250	103	59	23,6
Derecho penal	UNH	30	12	11	36,6
Comunicación	UNH	85	35	39	45,8
Criminología	UNH	64	26	49	76,5
Estudios Ingleses	UM	140	58	73	52,1
Ingeniería en Tecnologías de la Información	UNH	76	31	60	78,9
Ingeniería Mecánica	UNH	40	16	18	45,0
Logopedia	UM	100	41	44	44,0
Psicología	UM	190	78	17	12,7
	UNH	53	22	14	
Farmacia	UM	50	21	38	76,0
Biología	UNH	35	14	14	41,0
Biotecnología	UM	50	21	34	52,8
	UNH	20	8	3	
Química	UM	70	29	18	23,8
	UNH	35	14	7	

Fuente: Elaboración propia.

Se trata de una muestra estratificada por titulaciones que, en la mayoría de los casos, alcanza o se aproxima al porcentaje esperado (41%) e incluso se supera notoriamente en muchas de ellas. Sin embargo, en Grados como Psicología o Química dicho porcentaje baja hasta situarse en el 12,7 y 23,8, respectivamente. A pesar de esta limitación en la que hubiese sido ideal incrementar estos porcentajes hasta situarlos próximos al valor recomendado para $n = 1.328$, siendo $fh = 0,4109$, cabe destacar la representatividad de la muestra global que, atendiendo a una población objeto de estudio (N) de 3.232 estudiantes, responde a un nivel de confianza del 95% y un error máximo aceptable del 2,1% ($p = q = 50\%$).

La muestra se caracteriza por el elevado porcentaje de representación femenina que alcanza, el 72,8% de los casos ($n = 967$), con una media de edad cercana a los 23 años ($X = 22,87$; $DT = 3.895$). Entre todos estos participantes, solo el 27% manifiesta haber realizado prácticas extracurriculares a lo largo de su formación de Grado y cerca del 70% se dedica en exclusividad a sus estudios y actualmente no realiza ningún trabajo remunerado. Este último porcentaje se mantiene estable entre las tres universidades españolas analizadas en este estudio, mientras que en el caso de los participantes de UNH (localizada en EE. UU.) baja significativamente hasta situarse en el 45,11%.

TABLA 2. Estructura del Cuestionario de Orientación e Inserción Laboral (COIL)

Bloque	Contenido	Variabes
I	Datos personales y académicos	Sexo, edad, Grado, universidad, nota media.
II	Experiencia académica y profesional	Situación laboral actual, prácticas extracurriculares, motivo elección del Grado.
III	Formación durante el Grado	Formación complementaria, desarrollo y utilidad de competencias para la empleabilidad, satisfacción con la formación recibida.
IV	Actitudes y expectativas hacia el empleo	Expectativas, aspectos relevantes en el empleo, logros y metas a alcanzar, radio de búsqueda de empleo, preparación para afrontar el proceso de inserción laboral, fortalezas y debilidades.
V	Recursos y servicios para afrontar el proceso de inserción sociolaboral	Salidas profesionales de la carrera, recursos, técnicas y servicios para buscar empleo, acceso y satisfacción con la orientación profesional recibida, oportunidades y amenazas para la inserción laboral.

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento de recogida de información

Como instrumento de recogida de información se utiliza el Cuestionario de Orientación e Inserción Laboral (COIL). Este cuestionario pertenece a una investigación más amplia de la que forma parte este trabajo, en la que se pretende analizar el proceso de inserción sociolaboral al que se enfrentan los estudian-

tes de educación superior que se encuentran próximos a finalizar su formación inicial, concretamente, en el último curso de Grado. En trabajos anteriores (Martínez-Clares y González-Lorente, 2018, 2019) este instrumento se ha sometido a un exhaustivo proceso de validación de contenido a través de un pilotaje y la técnica de juicio de expertos con el método de agregados individuales. Tras aplicar

estas técnicas de validación, se recogen las recomendaciones generales que aportan los jueces sobre el cuestionario, así como los datos recabados tras realizar una prueba piloto de forma presencial con 35 universitarios con las mismas características que la población objeto de estudio durante el curso académico

2015-2016 para depurar aspectos referidos a la redacción, comprensión y pertinencia de los ítems. Como resultado, se perfilan los cambios introducidos con respecto al planteamiento inicial y el COIL queda finalmente estructurado en cinco grandes bloques, tal y como se resumen en la tabla 2.

TABLA 3. Configuración y definición operacional de las variables utilizadas en el modelo de relación causal

Variable	Definición operacional*	Ítems
DESARCOMP	Escala de competencias para la empleabilidad incluida en el COIL, en cuya dimensión de desarrollo se obtiene un alfa de Cronbach $\alpha = 0,897$ para el AFE y unos índices de bondad de ajuste satisfactorios en el AFC (CFI = 0,910; NFI = 0,884; 0,057).	Conciencia de uno mismo (DC1). Análisis, síntesis y crítica (DC2). Organización y planificación (DC3). Habilidades de comunicación (DC4). Responsabilidad y perseverancia (DC5). Toma de decisiones (DC6). Orientación a las personas (DC7). Trabajo en equipo y cooperación (DC8). Aprendizaje y adaptación (DC9). Flexibilidad y orientación al cambio (DC10). Motivación por el logro (DC11). Compromiso con la organización (DC12). Trabajo bajo presión (DC13). Resolución de conflictos y técnicas de negociación (DC14). Búsqueda de la excelencia (DC15). Innovación (DC16). Emprendimiento (DC17). Liderazgo (DC18). Resiliencia y tolerancia a la frustración (DC19).
SATISFORM	Variable de un único ítem incluida en el COIL con un coeficiente de Curtosis de 0,208, lo que indica la distribución leptocúrtica de la variable, con una mayor concentración de los datos en torno a la media.	¿Cuál es tu nivel de satisfacción con la formación de Grado para afrontar el proceso de inserción laboral?
PREPINSER	Variable de un único ítem incluida en el COIL con un coeficiente de Curtosis de 0,8, lo que implica que está muy próxima a ser una distribución mesocúrtica o normal (similar a la distribución de Gauss).	¿Te sientes preparado para afrontar el proceso de inserción laboral?
MOVEMPLEO	Escala tipo Likert compuesta por dos ítems que circunscriben la búsqueda de empleo del universitario a la provincia y a la localidad en la que residen, incluida en el COIL con distribución normal y un alfa de Cronbach $\alpha = 0,790$.	Disposición a buscar empleo únicamente en el municipio o localidad en la que resides (MOVLOCAL). Disposición a buscar empleo únicamente en la provincia en la que resides (MOVPROV).

* Datos obtenidos de la validación de contenido y constructo en Martínez-Clares y González-Lorente (2018, 2019).

Fuente: Elaboración propia.

Una vez realizada la validación de contenido y el reajuste en la redacción de algunas de las variables introducidas, se procede a realizar la validación de constructo mediante el análisis factorial exploratorio (AFE), en primer lugar, y confirmatorio, en un segundo momento (AFC), lo que ha permitido conocer la adecuación y fiabilidad de las diferentes escalas de valoración tipo Likert incluidas en el mismo. En particular, este trabajo se focaliza en aquellas escalas que responden a las cuatro variables latentes del modelo propuesto para la resolución de las hipótesis planteadas al inicio, incluidas en los bloques II y IV del COIL.

Cada una de estas variables incorporadas en el modelo causal propuesto se describen en la tabla 3, donde se recoge cada uno de los constructos con el nombre utilizado en la codificación del modelo y las variables que lo componen dentro del cuestionario COIL. Además, se puede diferenciar una definición operacional de las mismas que sirve para conocer cómo se van a medir los datos recabados en cada constructo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) y los resultados obtenidos tras las pruebas de validación que corroboran la idoneidad y adecuación de las escalas propuestas e incorporadas en el COIL.

Procedimiento

Esta investigación se inicia con una búsqueda de información en profundidad de la literatura sobre el proceso de inserción laboral de los universitarios y se plantea el objetivo y las hipótesis de investigación de este trabajo. A continuación, se diseña el Cuestionario de Orientación e Inserción Laboral (COIL) y se somete a un proceso de validación de contenido mediante la técnica de juicio de expertos y la realización de un pilotaje en el que participan 35 estudiantes de último curso de Grado de la Universidad de Murcia. A partir de los ajustes propuestos en dicha validación y el planteamiento

definitivo del COIL estructurado en cinco grandes bloques, se procede a la recogida de información durante los cursos académicos 2016-2017 y 2017-2018.

Para recabar los datos, el investigador se desplaza personalmente al aula en el horario acordado previamente con cada uno de los profesores que imparten docencia en el último curso de Grado. Una vez allí, el investigador facilita al alumnado las pautas necesarias para su cumplimentación y les recuerda en todo momento el carácter voluntario, anónimo y confidencial del COIL.

Tras la recogida de información, se efectúa la validación de constructo de las escalas de medición del COIL a partir del *software* estadístico SPSS v24 y AMOS v7, con unos valores para el alfa de Cronbach (alfa desarrollo competencias = 0,897; alfa relevancia de competencias = 0,894; alfa movilidad laboral = 0,769) y unos índices de bondad de ajuste óptimos (RMSEA <0,60 y CFI >0,90 en todas las escalas) que permiten demostrar la consistencia interna y fiabilidad de este instrumento. Seguidamente, para el caso concreto de este trabajo, se elabora un modelo de regresión estructural, fundamentado en la teoría y en los propios datos obtenidos, con el que se pretende ahondar en la posible relación que se establece entre diferentes variables y las creencias de los estudiantes de preparación para enfrentarse al proceso de inserción sociolaboral. Finalmente, se analizan y presentan los resultados del estudio de este modelo hipotético que constituyen y dan forma al presente trabajo de investigación.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se utiliza el *software* estadístico SPSS v24, para calcular la media y desviación típica de cada variable. A través de este programa se optimiza el tamaño de la muestra mediante el cálculo de los valores perdidos utilizando el método

de maximización de la esperanza (*expectation-maximization*), tras el cual ninguno de los elementos supera el 5% de valores perdidos (Tabachnick y Fidell, 2013). A continuación, se realiza el contraste de normalidad sobre la muestra mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov, tras cuya aplicación se rechaza la hipótesis nula al obtener un valor de significatividad inferior a 0,05.

Seguidamente, se utiliza el *software* estadístico AMOS v7 para comprobar la bondad de ajuste del modelo causal propuesto y conocer la relación que se establece entre sus variables. No obstante, de forma previa a este análisis, se realiza la prueba de esfericidad de Bartlett (con un valor de $p = 0,00$ permite rechazar la hipótesis nula de incorrelación de variables) y la prueba de adecuación de Kaise-Meyer-Olkin (KMO), donde se obtiene un valor superior a 0,80, razón por la que se considera apropiado realizar la factorización de acuerdo con los parámetros establecidos en López-Aguado y Gutiérrez-Provecho (2019).

A partir de estos resultados, se opta por aplicar un modelo de ecuaciones estructurales (MEE) para contrastar las hipótesis planteadas y determinar la fuerza de relación entre las variables latentes (constructos representados con óvalos en el diagrama de la figura 1) y las variables observables (representadas con rectángulos) por las ventajas que presenta sobre otras técnicas de estadísticas multivariantes que realizan el análisis de modelos. Entre las principales ventajas que señala García (2011), destaca el hecho de que en MEE, una misma variable puede comportarse como variable respuesta en una ecuación y aparecer como una variable explicativa en otra ecuación, así como también es posible, especificar un efecto recíproco, en el que dos variables produzcan efectos la una sobre la otra, mediante un proceso de *feedback*, ambas situaciones presentes en el modelo hipotético que se presenta en este trabajo de investigación.

Por lo tanto, el uso de MEE facilita al investigador contrastar la teoría estructural propuesta sobre el proceso de inserción sociolaboral a partir del contraste de hipótesis (enfoque confirmatorio). Para determinar con mayor precisión si dicho modelo y los datos obtenidos se ajustan entre sí, se aplican los índices de bondad de ajuste más recurridos en la literatura para los MEE mediante el Método de Máxima Verosimilitud. Entre los más utilizados se encuentran los índices absolutos (Chi-Cuadrado), aunque en ocasiones demasiado sensible al tamaño de la muestra, los índices comparativos como CFI (Comparative Fix Index), cuyos valores deben estar próximos a 1 y otros índices, entre los que destaca la raíz cuadrada del error cuadrático medio o RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), que nos indicará un buen ajuste cuando su valor esté por debajo de 0,05.

RESULTADOS

Análisis descriptivo

A partir de la estadística descriptiva se calcula, en primer lugar, la media y desviación típica de las valoraciones que hace el alumnado sobre cada una de las variables observables del modelo (ítems). Estos resultados se recogen en la tabla 4, y entre ellos destaca el trabajo en equipo y la cooperación (DC8) como la competencia más desarrollada desde la visión del alumnado encuestado ($X = 4,05$, $DT = 0,932$). Esta es la única competencia cuyo desarrollo en las aulas universitarias alcanza un valor ligeramente superior a 4, seguida de la competencia DC5 que, con una media de 3,88 ($DT = 0,921$), alude a la responsabilidad y perseverancia del alumnado. Para las demás competencias, las medias se sitúan en torno a 3,5 en la escala Likert propuesta de 1 a 5, siendo este último, el nivel máximo.

Entre las medias que bajan y se sitúan más próximas al valor 3 aparece el emprendimiento (DC17) y el liderazgo (DC18), siendo

estas las competencias que el alumnado considera menos trabajadas durante su formación universitaria.

TABLA 4. Estadísticos descriptivos

	N	Media (\bar{X})	Desv. Típica	Asimetría	Curtosis
DC1	1.328	3,71	0,857	-0,484	0,284
DC2	1.328	3,57	0,841	-0,229	-0,055
DC3	1.328	3,75	0,894	-0,388	-0,177
DC4	1.328	3,74	0,929	-0,385	-0,379
DC5	1.327	3,88	0,921	-0,522	-0,244
DC6	1.328	3,64	0,900	-0,432	-0,019
DC7	1.328	3,35	0,996	-0,246	-0,387
DC8	1.328	4,05	0,934	-0,880	0,444
DC9	1.328	3,79	0,893	-0,496	0,072
DC10	1.328	3,52	0,913	-0,294	-0,047
DC11	1.328	3,51	1,058	-0,450	-0,273
DC12	1.326	3,40	0,974	-0,319	-0,257
DC13	1.328	3,60	1,128	-0,492	-0,471
DC14	1.328	3,41	1,009	-0,318	-0,383
DC15	1.328	3,48	0,982	-0,423	-0,085
DC16	1.328	3,33	0,997	-0,226	-0,414
DC17	1.328	3,17	1,049	-0,241	-0,417
DC18	1.328	3,28	1,055	-0,207	-0,456
DC19	1.328	3,34	1,098	-0,358	-0,437
SATISFORM	1.325	3,18	0,839	-0,372	0,175
PREPINSER	1.328	3,43	0,929	-0,338	0,287
MOVLOCAL	1.324	3,94	1,423	-1,008	-0,441
MOVPROV	1.328	4,26	1,060	-1,520	1,762

Fuente: Elaboración propia.

En un nivel medio-bajo, más cercano al valor 3 de la escala, también se mantiene la satisfacción del alumnado con la formación recibida para afrontar el proceso de inserción (SATISFORM) y es algo superior cuando valoran su preparación general para iniciar dicho proceso (PREPINSER). Sin embargo, estas medias suben en la intención del alumnado de buscar empleo en su localidad (MOVLOCAL) y más aún, en su provincia (MOVPROV), donde se obtiene la puntuación más alta ($X = 4,26$; $DT = 1,060$); unas valoraciones referidas a la movilidad laboral a la que el universitario está predispuesto y

que, lejos de ser positivas, pueden limitar el radio de búsqueda y, con ello, las oportunidades laborales en un mercado interconectado y global.

El resto de los resultados que se reflejan en la tabla 4 (asimetría y curtosis) se consideran aceptables para demostrar su distribución normal de acuerdo con las aportaciones de Gravetter y Wallnau (2014), que sitúan la idoneidad de estos valores entre -2 y $+2$. En este caso, los valores de «asimetría» oscilan entre -207 y -1.520 , y los de «curtosis» entre -471 y 1.762 , lo que denota una distribución normal de las variables observadas.

A continuación, se recurre al coeficiente de Pearson (r) para analizar la relación que se establece entre las variables (constructos) del modelo. Tras su aplicación, los re-

sultados de este coeficiente se recogen en la tabla 5, con un nivel de significatividad en las correlaciones entre todas las variables con un valor de p inferior a 0,001.

TABLA 5. Descriptivos y correlaciones entre las variables del modelo. Coeficiente de Pearson

	M	SD	DESARCOMP	MOVEMPLEO	PREPINSER	SATISFORM
DESARCOMP	3,5545	0,581	1,000			
MOVEMPLEO	4,1017	1,140	0,011	1,000		
PREPINSER	3,4300	0,929	0,163	0,113	1,000	
SATISFORM	3,1800	0,839	0,333	-0,033	0,214	1,000

Fuente: Elaboración propia.

En todos los casos el coeficiente de Pearson (r) > 0 y, por lo tanto, se establece una correlación positiva entre sus variables, las cuales se relacionan en un sentido directo. Como excepción a esta tendencia, destaca la correlación negativa que se obtiene entre las variables SATISFORM y MOVEMPLEO que con un valor de $r = -0,033$ refleja que dichas variables se relacionan en un sentido inverso. Un resultado que avala la decisión de no establecer una relación directa entre estas dos variables en el modelo hipotético propuesto a partir de la teoría.

Análisis estructural

El modelo teórico propuesto (M_7) se compara con una serie de modelos afines que introducen pequeñas modificaciones y/o relaciones para comprobar la idoneidad de este o si, por el contrario, es preciso incorporar dichas variaciones. Por lo tanto, el objetivo de este primer análisis dentro de la metodología MEE es determinar el mejor modelo de ajuste a partir de diferentes propuestas, todas ellas planteadas desde la fundamentación teórica y la literatura consultada. En este estudio se proponen dos modelos alternativos al teórico: M_1 y M_2 . En estos dos mode-

los se incluye un nuevo constructo o variable, UTILCOMP, para hacer referencia a la utilidad que el alumnado le confiere a la misma escala de competencias que se proponen en la variable DESARCOMP pero, en este caso, para afrontar el proceso de inserción laboral. En el primero de ellos (M_1) se incluye la relación directa UTILCOMP \rightarrow PREPINSER, mientras que en M_2 se incorpora, además de esta relación, la de UTILCOMP \rightarrow SATISFORM para medir si ejerce alguna influencia la relevancia que el alumnado le otorga a las competencias para la empleabilidad propuestas.

Los resultados de este análisis comparativo se reflejan en la tabla 6, donde se puede observar que los índices de bondad de ajuste son muy similares y aceptables en los tres modelos. No obstante, se aprecian diferencias entre sí, como ocurre con el estadístico de Chi-Cuadrado (X^2). A pesar de que este valor absoluto es inferior en M_2 , su significatividad está más próxima a 0,05, por lo que se establece un peor ajuste que en M_7 y M_1 , en cuyos casos el valor de p , 0,153 y 0,103 respectivamente, es considerablemente superior a 0,05, es decir, estadísticamente insignificante en la práctica (Gravetter y Wallnau, 2014).

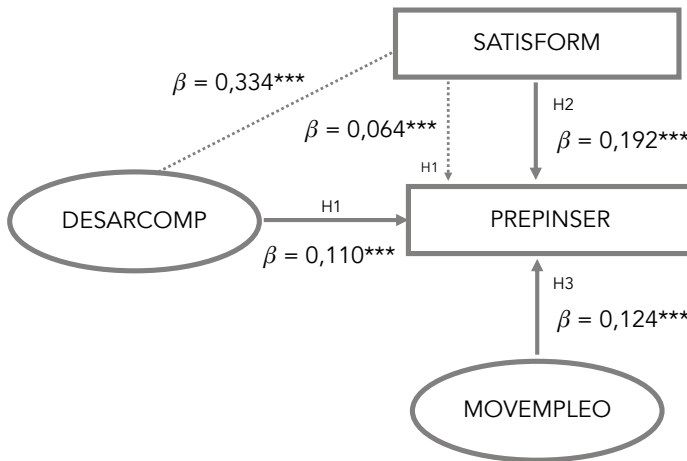
TABLA 6. Índices de ajuste para el modelo teórico propuesto y afines

	Teórico (M _T)	M ₁	M ₂
Chi-Cuadrado (CMIN)	8,066	7,701	6,926
Grados de libertad (gl)	5	4	3
Chi-Cuadrado valor <i>p</i>	0,153	0,103	0,074
CMIN/df	1,613	1,925	2,309
CFI	0,992	0,990	0,990
RMSEA	0,020	0,024	0,029

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, también se observa un mejor ajuste en el caso del modelo M_T al calcular el cociente entre X^2 y los grados de libertad y obtener un valor más bajo (1.613) en comparación con los obtenidos en M_1 y M_2 , tal y como recomiendan Schermelleh-Engel, Moosbrugger y Müller (2003). Para el resto de los índices que se incluyen en la tabla 6, CFI y RMSEA, los resultados

son ligeramente mejores en el modelo teórico inicial (M_T) ya que, en este caso, CFI se aproxima más a la unidad y el valor de RMSEA alcanza 0,02, considerado como un buen ajuste (Browne y Cudeck, 1993). Por lo tanto, a partir de estos resultados, se opta por utilizar M_T para analizar las relaciones que se establecen entre las variables y dar respuesta a las hipótesis planteadas.

FIGURA 2. Resultados MEE

*** $p < 0,001$.

Fuente: Elaboración propia.

Los coeficientes de regresión estandarizados (β) que se muestran en la figura 2 permiten verificar las hipótesis de este estudio (M_T). Todos estos coeficientes son estadísticamente significativos, razón por la que se confirma, en primer lugar, relación

positiva y directa que ejerce el desarrollo de competencias para la empleabilidad durante el Grado (H1) para que el alumnado presente una mayor satisfacción con la formación recibida para afrontar el proceso de inserción ($\beta = 0,334$). Para H2 los valores

de p también son inferiores a 0,001 y por lo tanto, los coeficientes β denotan la relación positiva que ejerce el desarrollo de competencias con la percepción que el alumnado tiene sobre sus posibilidades de éxito en el proceso de inserción sociolaboral, con una influencia total de 0,174 como resultado de su relación directa ($\beta = 0,110$) e indirecta ($\beta = 0,064$).

Por último, la figura 2 contempla los coeficientes de regresión estandarizados que tanto la satisfacción con la formación recibida (H3) como la disposición baja a la movilidad laboral (H4) ejercen sobre la percepción que el alumnado tiene para realizar un adecuado proceso hacia la inserción sociolaboral. En ambos casos, p es inferior a 0,001 y se establece una relación positiva y directa con los coeficientes β que se aprecian en la figura 2, lo que confirma las hipótesis H3 y H4.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una de las primeras conclusiones extraídas de este trabajo reside en la aportación del modelo causal construido desde la fundamentación especializada, en el que se obtienen unos índices de bondad de ajuste que avalan su diseño a los datos empíricos. Al igual que sucede en este trabajo, otros estudios previos (Chiva, Ramos y Moral, 2017; Michavila *et al.*, 2018; Northen y Kurland, 2013; Stokes, 2015; Wu, Tennyson y Hsia, 2010) se centran en desgranar la complejidad que acompaña al proceso de inserción sociolaboral de las nuevas generaciones con altos niveles de formación, a partir de la relación y efecto que ejercen diferentes factores personales, sociales, económicos y académicos durante este proceso.

Las dinámicas sociolaborales actuales son altamente complejas e impredecibles, lo que supone nuevos retos y desafíos para los graduados, ya que además de poseer los conocimientos y las competencias propias de

su área de formación, deben desplegar una serie de competencias genéricas o transversales. Tal y como se muestra en el presente estudio, donde los universitarios reflejan un desarrollo medio-bajo de estas competencias, otros trabajos de investigación (Caballero, López-Miguens y Lampón, 2014; Rätý *et al.*, 2019) también destacan cómo competencias de este tipo no han sido atendidas de manera suficiente en la formación tradicional universitaria, marcada por el academicismo, el logro de objetivos y la asimilación de conocimientos en un enfoque de enseñanza vertical (Caballero, López-Miguens y Lampón, 2014). Una cuestión que Pineda-Herrero, Ciraso-Calí y Armijos-Yambay (2018) señalan como uno de los déficits más importantes de la formación universitaria desde la perspectiva del alumnado.

En el modelo causal se ha comprobado que el desarrollo de estas competencias incide directamente sobre la percepción que el universitario posee para enfrentarse al proceso de inserción sociolaboral, confirmando así la hipótesis 1. Aunque con un peso de regresión total menor del esperado que puede estar relacionado con la existencia de otros factores externos e internos (Pineda-Herrero, Ciraso-Calí y Armijos-Yambay, 2018), se valida dicha hipótesis con una relación directa y positiva, en consonancia con las aportaciones de Arco y Enciso (2011), quienes también insisten en la necesidad de visibilizar esta relación a través del EEES para que, finalmente, se consiga establecer vínculos más fuertes y eficaces entre la universidad y el mercado laboral (Fernández-Salineró y García-Álvarez, 2020).

Una conclusión importante es la correlación que se establece entre el desarrollo de competencias transversales y la satisfacción con la formación recibida durante la formación inicial en la universidad. Con un coeficiente de regresión más elevado ($\beta = 0,334$) se valida la hipótesis 1 de esta investigación, en la misma línea que presentan otros estudios como el de Blanco,

Sánchez y Tallón (2019) y el de Sonllea, Martínez y Monjas (2019). Así se demuestra también en el trabajo de Ruiz-Corbelli, Bautista-Cerro y García-Blanco (2019), donde la formación de los universitarios en competencias para el empleo incrementa la satisfacción con la formación recibida. Además, con el presente trabajo se profundiza en las aportaciones, creencias y valoraciones que realiza el estudiante de último curso de Grado sobre su bagaje competencial y cómo puede influir este en su preparación para la vida activa. En esta línea, Qenani, MacDougall y Sexton (2014) determinan en una investigación realizada entre estudiantes norteamericanos que la confianza del alumnado de último curso de carrera respecto a sus competencias para la empleabilidad e inserción laboral decrece cuanto más tiempo están estudiando en la universidad y más cerca se encuentran de afrontar dicho proceso. Estos autores subrayan la influencia directa entre la satisfacción con la formación y las competencias desarrolladas a lo largo de los años de carrera, como sucede en el presente trabajo con la confirmación de la hipótesis 1.

En el caso del efecto causal que ejerce la satisfacción del estudiante con la formación recibida sobre sus posibilidades reales de inserción (H2), se concluye que esta es significativa y directa. La confirmación de esta segunda hipótesis no solo está avalada por los resultados obtenidos, sino por otros estudios como p.ej. el informe dirigido por Pérez (2018), en el cual se subraya que recibir una formación satisfactoria favorece un 12% la empleabilidad desde la visión del estudiante, o el estudio de Blanco, Sánchez y Tallón (2019) que también destaca la relación directa establecida entre la satisfacción con la formación y el éxito en el proceso de inserción; aunque en este caso, la encuesta se realiza a recién egresados que ya han accedido a su primer empleo.

No obstante, la percepción del universitario respecto a su mejor preparación

para enfrentarse al mercado laboral no solo depende de la formación en competencias y su satisfacción general con la formación recibida. Si bien existen otros factores de carácter interno o externo, como p. ej. los intereses, las posibilidades personales y contextuales de cada estudiante o sus competencias transversales (Pineda-Herrero, Ciraso-Calí y Armijos-Yambay, 2018), en el modelo causal propuesto se señala la influencia de otro de ellos: la predisposición a la movilidad laboral en la búsqueda de empleo de los universitarios (H3).

A pesar de ser muchos los expertos que supeditan parte del éxito en la empleabilidad de los trabajadores a su flexibilidad y movilidad laboral (Räty *et al.*, 2019; Pastore y Tomei, 2018; Wood, 2011), los universitarios encuestados aún no lo conciben como una prioridad y la relación que se establece con su preparación para la inserción sociolaboral refleja una significatividad más débil de la hipótesis 3. Un resultado que sugiere abrir nuevas perspectivas de investigación e incluir, en futuros trabajos, hipótesis que pongan en relación el efecto de la movilidad de los universitarios y cómo estas experiencias en el extranjero pueden potenciar el desarrollo de competencias que favorezcan la inserción en una economía global y un mercado permeable.

En este aspecto radica una de las limitaciones de este estudio, precisamente, en la obtención de algunos coeficientes de regresión más bajos de lo esperado en relación a la movilidad. No obstante, y a pesar de ello, todas las relaciones causales del modelo hipotético influyen de manera significativa en la percepción que tiene el universitario al enfrentarse al proceso de inserción sociolaboral.

La conclusión final enunciada en forma de prospectiva sería que, dada la complejidad que acompaña a este proceso en la actualidad y la cantidad de factores que directa e indirectamente confluyen en su desarrollo, es preciso continuar con esta línea

de investigación y ampliar los escenarios de muestreo para poder extraer conclusiones más amplias en el contexto internacional. Las universidades tienen que proporcionar el tejido conjuntivo capaz de unir las fuentes de generación de conocimiento con los nuevos trabajos, con las nuevas formas de producción y con los cambiantes parámetros de un mundo cultural globalizado en el que será más difícil para cada sociedad mantener su propia identidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Akkermans, Jos; Brenninkmeijer, Veerle; Huibers, Marthe y Blonk, Ronald W. B. (2013). «Competencies for the Contemporary Career: Development and Preliminary Validation of the Career Competencies Questionnaire». *Journal of Career Development*, 40(3): 245-267. doi: 0.1177/0894845312467501
- Albert, Cecilia y Davia, María A. (2018). «Job Search Strategies and Underemployment in Recent Graduates First Jobs in Spain». *Revista de Economía Aplicada*, 78(XXVI): 21-41.
- Alcañiz, Manuela; Claveria, Óscar y Riera-Prunera, Carme (2014). «Competencias en educación superior desde tres perspectivas diferentes: estudiantes, empleadores y académicos». *Revista Iberoamericana de Educación*, 66(2): 1-19. doi: 10.35362/rie662277
- Arco, Isabel del y Enciso, Joan P. (2011). «Valoración de las competencias instrumentales de los titulados universitarios: estudio comparativo». *Bordón*, 63(3): 91-105.
- Argos, Javier y Ezquerro, Pilar (2014). «Universidad y competencias para la empleabilidad». *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 139: 290-296. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.08.002
- Baquero, Javier y Ruesga, Santos M. (2019). «Factores determinantes del éxito en la inserción laboral de los estudiantes universitarios. El caso de España». *Atlantic Review of Economics*, 2(2): 1-24.
- Blanco, Marta; Sánchez, Esteban y Tallón, Elena (2019). «La inserción laboral y la satisfacción de los egresados del Grado en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid». *Cuadernos de Trabajo Social*, 32(2): 329-340. doi: 10.5209/cuts.60790
- Browne, Michael W. y Cudeck, Robert (1993). «Alternative Ways of Assessing Model Fit». En: Bollen, K. A. y Long, J. S. (eds.). *Testing Structural Equation Models*. Newbury Park: Sage Publications.
- Caballero, Gloria; López-Miguens, María J. y Lampón, Jesús F. (2014). «La Universidad y su implicación con la empleabilidad de sus graduados»/«Spanish Universities and Their Involvement with the Employability of Graduates». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146: 23-46. doi: 10.5477/cis/reis.146.23
- Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE) (2019). *Diálogo UMU - empresa. Una oportunidad para el empleo universitario*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Chiva, Inmaculada; Ramos, Genoveva y Moral, Ana M. (2017). «Análisis de la satisfacción de los estudiantes del grado de Pedagogía de la Universitat de València». *Revista Complutense de Educación*, 28(3): 755-772. doi: 10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49831
- Coetzee, Melinde (2017). «Graduates' Psycho-Social Career Preoccupations and Employability Capacities in the Work Context». En: Tomlinson, M. y Holmes, L. (eds). *Graduate Employability in Context*. London: Palgrave Macmillan.
- Dapía, María D. y Fernández, M. Reyes (2016). «La búsqueda activa de empleo en el colectivo universitario: conocimientos y prácticas». *Revista Española de Pedagogía*, 265: 517-542.
- Duque, Lola C. y Weeks, John R. (2010). «Towards a Model and Methodology for Assessing Student Learning Outcomes and Satisfaction». *Quality Assurance in Education*, 18(2): 84-105.
- Eurostat (2020). *Unemployment Statistics*. Bruselas: Eurostat. Disponible en: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics#Youth_unemployment, acceso 9 de marzo de 2020.
- Fernández-Salineró, Carolina y García-Álvarez, Jesús (2020). «La inserción laboral de graduados y graduadas a través de los contactos personales. Una propuesta desde la gestión del conocimiento». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1): 163-189. doi: 10.14201/teri.20196
- Ferrante, Francesco (2017). «Assessing Quality in Higher Education: Some Caveats». *Social Indicators Research*, 131(2): 727-743.
- Folgueiras, Pilar; Luna, Esther y Puig, Gemma (2013). «Aprendizaje y servicio: estudio del

- grado de satisfacción de estudiantes universitarios». *Revista de Educación*, 362: 159-185. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-362-157
- García, M. Ángeles (2011). «Análisis causal con ecuaciones estructurales de la satisfacción ciudadana con los servicios municipales». Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. (Proyecto Fin de Máster).
- García-Blanco, Miriam y Cárdenas-Sempértegui, Elsa B. (2018). «La inserción laboral en la Educación Superior. La perspectiva latinoamericana». *Educación XXI*, 21(2): 323-347. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.16209>
- García-Gutiérrez, Juan (2014). «¿Por qué lo llaman educación cuando quieren decir (...) empleabilidad? A propósito del concepto de utilidad en educación». *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139: 102-109. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.08.034
- Gowan, Mary A. (2012). «Employability, Well-Being and Job Satisfaction Following a Job Loss». *Journal of Managerial Psychology*, 27(8): 780-798.
- Gravetter, Frederick J. y Wallnau, Larry B. (2014). *Essentials of Statistics for the Behavioral Sciences*. Belmont: Wadsworth. (8.ª ed.).
- Hendarman, Achmad y Cantner, Uwe (2018). «Soft Skills, Hard Skills, and Individual Innovativeness». *Eurasian Business Review*, 8: 139-169.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández-Fernaund, Estefanía (2011). «Empleabilidad percibida y autoeficacia para la búsqueda de empleo en universitarios». *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 27(2): 131-142. doi: 10.5093/tr2011v27n2a5
- Hernández-Herrera, Claudia A. (2019). «Los jóvenes universitarios y su apreciación sobre algunos elementos que miden la calidad en la educación superior». *CienciaUAT*, 14(1): 102-120.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2019). *Encuesta de Población Activa (EPA). Cuarto trimestre 2019*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Iriondo-Múgica, Iñaki (2017). «Evaluación del impacto de la movilidad Erasmus en los salarios y el empleo de los recién titulados en España». *Documentos de Trabajo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, 04: 1-29.
- Komulainen, Katri; Korhonen, Maija; Rätty, Hannu y Siivonen, Päivi (2012). «Changing Discourses of Employability». En: Tolonen T.; Palmu, T.; Laakkalainen, S. y Kurki, T. (eds.). *Cultural Practices and Transitions in Education*. London: The Tufnell Press.
- López-Aguado, Mercedes y Gutiérrez-Provecho, Lourdes (2019). «Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS». *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2): 1-14.
- Magnano, Paola; Santisi, Giuseppe y Zammitti, Andrea (2019). «Self-Perceived Employability and Meaningful Work: The Mediating Role of Courage on Quality of Life». *Sustainability*, 11(764): 1-14. doi:10.3390/su11030764
- Martin, William E. y Bridgmon, Krista D. (2012). *Quantitative and Statistical Research Methods: From Hypothesis to Results*. New York: Wiley.
- Martín-González, Martín; Merhi, Richard y Martínez, Jorge M. (2018). «Una aproximación a la calidad del empleo de los universitarios y las universitarias». *Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios* (OEEU).
- Martínez-Clares, Pilar y González-Lorente, Cristina (2018). «Validez de contenido y consistencia interna de un cuestionario sobre el proceso de inserción socio-laboral desde la mirada del universitario». *Revista Complutense de Educación*, 29(3): 739-756. doi: 10.5209/RCED.53721
- Martínez-Clares, Pilar y González-Lorente, Cristina (2019). «Personal and Interpersonal Competencies of University Students Entering the Workforce: Validation of a Scale». *RELIEVE*, 25(1). doi: 10.7203/relieve.25.1.13164
- Michavila, Francisco; Martínez, Jorge M.; Martín-González, Martín; García-Peñalvo, Francisco J. y Cruz-Benito, Juan (2018). «Empleabilidad de los titulados universitarios en España. Proyecto OEEU». *Education in the Knowledge Society*, 19(1): 21-39. doi: 10.14201/eks20181912139
- Morley, Dawn A. (2018). *Enhancing Employability in Higher Education through Work Based Learning*. Guildford: Palgrave Macmillan.
- Naidu, Prashalini y Derani, Nor E. S. (2016). «A Comparative Study on Quality of Education Received by Students of Private Universities versus Public Universities». *Procedia Economics and Finance*, 35: 659-666.
- Northen, Helen y Kurland, Roselle (2013). *Social Work with Groups*. New York: Columbia University Press.

- Pastore, Gerardo y Tomei, Gabriele (2018). «High-Skilled Migration and the Knowledge Society. Theories, Processes, Perspectives». *Arxius de Sociologia*, 39: 19-36.
- Pérez, Francisco (2018). *Itinerarios de inserción laboral y factores determinantes de la empleabilidad. Formación universitaria versus entorno*. Bilbao: Fundación BBA.
- Pineda-Herrero, Pilar; Ciraso-Cali, Anna y Armijos-Yambay, Mary (2018). «Competencias para la empleabilidad de los titulados en Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía: un estudio comparativo entre empleadores y titulados». *Revista Española de Pedagogía*, 76(270): 313-333. doi: 10.22550/REP76-2-2018-06
- Qenani, Eivis; MacDougall, Neal y Sexton, Carol (2014). «An Empirical Study of Self-Perceived Employability: Improving the Prospects for Student Employment Success in an Uncertain Environment». *Active Learning in Higher Education*, 15(3): 199-213. doi: 10.1177/1469787414544875
- Räty, Hannu; Komulainen, Katri; Hytti, Ulla y Kanasen, Kati (2019). «University Students' Perceptions of Their Abilities Relate to Their Entrepreneurial Intent». *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(4): 897-909. doi: 10.1108/JARHE-07-2018-0119
- Riera-Prunera, M. Carmen; Rodríguez Ávila, Nuria; Blasco Martel, Yolanda; Pujol Jover, María y López Tamayo, Jordi (2018). «Éxito en la entrada al mercado de trabajo: Análisis factorial de componentes principales de las competencias laborales». *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 10: 77-91. doi: 10.1344/RIDU2018.10.8
- Rodríguez Espinar, Sebastián; Prades Nebot, Anna; Bernáldez Arjona, Lorena y Sánchez Castiñeira, Sergio (2010). «Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción». *Revista de Educación*, 351: 107-137.
- Römgens, Inge; Scoupe, Rémi y Beusaert, Simon (2019). «Unraveling the Concept of Employability, Bringing Together Research on Employability in Higher Education and the Workplace». *Studies in Higher Education*, 45(2): 1-16. doi: 10.1080/03075079.2019.1623770
- Rondón, Luis M.; Muñoz, Francisco y Gómez, Ana (2017). «Motivación y actitud como vectores para la inserción laboral de los jóvenes cualificados españoles». *Temas laborales*, 137: 185-208.
- Ruesga, Santos M.; Da Silva, Julimar y Monsueto, Sandro E. (2014). «Estudiantes universitarios, experiencia laboral y desempeño académico en España». *Revista de Educación*, 365: 67-95. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-265
- Ruiz-Corbella, Marta; Bautista-Cerro; María J. y García-Blanco, Miriam (2019). «Prácticas profesionales y la formación en competencias para la empleabilidad». *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 23: 65-82. doi: 10.18172/con.3560
- Schermelleh-Engel, Karin; Moosbrugger, Helfried y Müller, Hans (2003). «Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness of Fit Measures». *MPR-Online*, 8: 23-74.
- Sonlleve, Miriam; Martínez, Suyapa y Monjas, Roberto (2019). «Comparación del grado de satisfacción del profesorado de Educación Física con la formación inicial y la inserción profesional». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1): 137-174. doi: 10.15366/riee2019.12.1.009
- Stokes, Peter J. (2015). *Higher Education and Employability: New Models for Integrating Study and Work*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Tabachnick, Barbara G. y Fidell, Linda S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. New York: Pearson. (6.ª ed.).
- Teijeiro, Mercedes; Rungo, Paolo y Freire, M. Jesús (2013). «Graduate Competencies and Employability: The Impact of Matching Firms' Needs and Personal Attainments». *Economics of Education Review*, 34: 286-295.
- Tomlinson, Michael (2012). «Graduate Employability: A Review of Conceptual and Empirical Themes». *Higher Education Policy*, 25(4): 407-431.
- Villardón-Gallego, Lourdes (coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Madrid: Narcea.
- Wesley, Scarlett; Jackson, Vanessa y Lee, Minyoung (2017). «The Perceived Importance of Core Soft Skills between Retailing and Tourism Management Students, Faculty and Businesses». *Employee Relations*, 39(1): 79-99. doi: 10.1108/ER-03-2016-0051
- Wood, Matthew S. (2011). «A Process Model of Academic Entrepreneurship». *Business Horizons*, 54(2): 153-161. doi: 10.1016/j.bushor.2010.11.004

Wu, Jen-Her; Tennyson, Robert D. y Hsia, Tzyh-Lih (2010). «A Study of Student Satisfaction in a

Blended E-Learning System Environment». *Computers and Education*, 55(1): 155-164.

RECEPCIÓN: 23/07/2019

REVISIÓN: 27/01/2020

APROBACIÓN: 09/10/2020

Which Factors Influence a University Student's Entry into the Workforce?

¿Qué factores influyen en el camino hacia la inserción sociolaboral del estudiante universitario?

Cristina González-Lorente and Pilar Martínez-Clares

Key words

- Competencies
- Higher Education
- Employability
- Entering the Workforce
- Satisfaction

Palabras clave

- Competencias
- Educación superior
- Empleabilidad
- Inserción sociolaboral
- Satisfacción

Abstract

The importance of a university student's transition into the workforce is a key factor for planning better higher education policies and new paths of action. This research analyzes the interrelationship between competences, the satisfaction with career training and their predisposition to job mobility with the preparation for entering the workforce of the university students through an ad-hoc model approach of a causal relationship between these factors. 1,328 final year undergraduate students of four universities participated in this study through the Career Guidance and Training Questionnaire collect data. The results obtained show the suitability of the model with a good index fit and causal relationships that significantly influence the perception that the university student has when facing the process of entering the workforce.

Resumen

La inserción sociolaboral de los universitarios es un factor clave a efectos de planificar apropiadamente las políticas universitarias y las líneas de actuación a seguir. Es el desafío más importante de la universidad. Este trabajo analiza la interrelación que se establece entre competencias, satisfacción y predisposición a la movilidad laboral con la capacitación del alumnado para afrontar el proceso de inserción sociolaboral. Participan 1.328 estudiantes de último curso de Grado distribuidos en cuatro universidades mediante la cumplimentación del Cuestionario de Inserción y Orientación Laboral. A través de un modelo de ecuaciones estructurales, los resultados muestran su idoneidad mediante los índices de bondad de ajuste y unas relaciones causales que influyen de manera significativa en la percepción que tiene el estudiante para enfrentarse al proceso de inserción.

Citation

González-Lorente, Cristina and Martínez-Clares, Pilar (2021). "Which Factors Influence a University Student's Entry into the Workforce?". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 176: 59-78. (doi: 10.5477/cis/reis.176.59)

Cristina González-Lorente: Universidad de Murcia | c.gonzalezlorente@um.es

Pilar Martínez-Clares: Universidad de Murcia | pmclares@um.es

INTRODUCTION

The majority of young people born between the eighties and the beginning of the 21st century (also known as “Generation Y” or “Millennials”) are currently experiencing major transitional changes in their professional, social and personal spheres. They are thus compelled to become actively involved in the new culture of lifelong learning and in enhancing their employability. Young people with a university education find the process of entering the workforce increasingly difficult, which results in an uncertain and confusing time for them, due to the contextual and sociostructural factors involved in the transition, and to variables linked to life factors that have an impact on young people's lives.

It is important to differentiate between two terms that refer to related concepts in the analysis of labour market entry: employability and workforce entry. Throughout this study, the concept of employability is used to refer to the macro-competence of graduate students that allows them to achieve career stability that is not limited to a specific job, and to remain active throughout their working life (Argos and Ezquerro, 2014; García-Gutiérrez, 2014). In contrast, workforce entry is understood, in general terms, as a process of searching for and gaining employment (Fernández-Salineró and García-Álvarez, 2020). In this process two aspects play an important role: the conditions of entry into the labour market (García-Blanco and Cárdenas-Sempértegui, 2018) and obtaining a job consistent with education, and remaining in it for a certain period of time. The process of workforce entry is directly related to the development of one's personal and professional identity, which is affected by numerous personal, academic and social factors.

Numerous studies have investigated graduates' entry into the workforce from different perspectives over the last decade (Römogens, Scoupe and Beusaert, 2019; Tomlinson,

2012). Most of these have been descriptive in nature, as in the case of the reports of the Spanish Ministry of Education and the different universities, generally focused on analysing the factors that influence the entry of graduates into the labour market between two and four years after completing their initial university education (Ruesga, Da Silva and Monsueto, 2014). This study also analyses those influential factors that are directly related to work experience after university, including data such as registration with the social security authorities, salary, suitability of the education completed, job satisfaction and periods of unemployment experienced by graduates.

In addition, fewer studies have analysed the effects derived from other variables such as socioeconomic differences (Pérez, 2018), the different attitudes and motivations for graduates to face their transition into the workforce (Rondón, Muñoz and Gómez, 2017), and the job search process (Albert and Davia, 2018; Dapía and Fernández, 2016). These studies have shown the importance of considering the students' individual differences and perceptions when conducting empirical studies in this field of research (Baquero and Ruesga, 2019). The goal of this study is to go further by giving a voice to university students who are starting this process. Their perspective is welcomed as an invitation to assess whether factors related to the development of employability skills, satisfaction with their education, and their willingness to move for work can influence their ability to meet the demands of entering the labour market. A review of the literature related to each of these factors is carried out in the next section. A causal relationship model will then be used to formulate the research hypotheses.

Employability skills in higher education

In recent years, promoting employability and the acquisition of a set of key or transversal

skills have gained momentum in tackling the growing difficulties related to graduates' labour market entry and the mismatches between education and employment. There is an increasing number of experiences and research on the acquisition of skills in university education (Ruiz-Corbella, Bautista-Cerro and García-Blanco, 2019; Villardón-Gallego, 2015, among others) and their influence on students' employability and workforce entry (Michavila *et al.*, 2018), which are now at the core of the teaching-learning process.

These publications include examples of studies that focus on the analysis of skills from the point of view of graduates and identify the direct relationship between skill acquisition and success in entering the labour market (Akkermans *et al.*, 2013; Teijeiro, Rungo and Freire, 2013). Another group of studies focuses on the viewpoint of employers (Hendarman and Cantner, 2018). These revealed their low level of satisfaction with the competence level of university graduates. Some more recent analyses addressed the perspective of business tutors to assess the skill acquisition of university graduates (Riera-Prunera *et al.* 2018), whereas others carried out comparative studies to contrast the perception of different agents, by combining the opinions of students, employers and academics (Alcañiz, Claveria and Riera-Prunera, 2014; Wesley, Jackson and Lee, 2017).

However, there are fewer examples in the literature that address the acquisition and usefulness of these skills for university students when they are still part of the education systems but are close to engaging in the transition to their working life. It is at this point that they begin to question and have concerns about their entry into the workforce. As Morley (2018) highlighted, students can be expected to demand and sometimes require learning experiences that reflect and enhance their

way of living and functioning in today's world, based on transversal employability skills that are transferable to different contexts. In order to verify and assess skill acquisition in higher education, it is not sufficient to understand and contrast the vision of experts, employers, and graduates; it is also necessary to consider how education is perceived by students, in order to better comprehend the complex process of acquiring skills at university and the importance of these for entering the labour market.

Satisfaction with university education in terms of facing labour market entry

While student satisfaction can be defined as a short-term attitude resulting from the educational experience, it is nowadays conceived as an important indicator of quality in higher education (Ferrante, 2017; Naidu and Derani, 2016). Therefore, this variable should be understood and analysed regarding university students (Hernández-Herrera, 2019).

Student satisfaction is sometimes directly related to the teaching-learning process and other times linked to sociodemographic variables or extracurricular factors (Martín-González, Merhi and Martínez, 2018). There are many available studies that seek to find graduates' satisfaction with their bachelor's degree and whether this has helped them to enter the labour market (Blanco, Sánchez and Tallón, 2019; Sonlléva, Martínez and Monjas, 2019). However, there is a paucity of studies that work on this subject from the perspective of final-year bachelor's degree students. The few analyses available measure graduates' satisfaction with the acquisition of conceptual, personal, and civic learning (e.g., Folgueiras, Luna and Puig, 2013), without establishing its possible usefulness and importance in their transition to working life.

In order to further explore these lines of research, this study considers that students' satisfaction with their education can have a favourable effect on how they assess the contribution made by the university to the acquisition of skills in terms of their entry into the labour market. Duque and Weeks (2010) and Wu, Tennyson and Hsia (2010) identified support resources, educational quality, faculty performance and learning outcomes (including skill acquisition) as factors that enhanced student satisfaction, based on a positive correlation. This is reason enough to broaden knowledge in this area and analyse which skills are currently focused on in higher education (Michavila *et al.*, 2018); and to see whether they effectively meet the new education needs and expectations of "Generation Y" through a direct relationship with student satisfaction. This relates both to their education in general, and to the complex process of entering the labour market with a better match between education and employment, in particular.

University students' subjective perception of their preparation to face their entry into the labour market

Long gone are the days when a person could move almost automatically from university into the labour market, in most cases into decent jobs with long-term prospects. Revolution 4.0 has blurred this scenario and changed the mindset of university students. Their expectations of having a successful transition to working life are influenced by multiple factors, while the process of entering the workforce is becoming ever more complex and uncertain for them. This now involves (re)considering their employability in the labour market and constantly assessing their self-perceived skills in relation to their professional expectations (Räty *et al.*, 2019).

Skill acquisition at university can be a measure of students' assessment of their

employability and can therefore have an impact on their expectations of successfully entering the labour market (Komulainen *et al.*, 2012; Tomlinson, 2012). Hernández-Fernaud (2011) proposed a 10-item rating scale to determine how university students experienced their transition to entering the labour market based on their beliefs about their likelihood of finding a job after they had completed their degree, their professional skills, and their job prospects. Although there are numerous studies that have addressed graduates' subjective perceptions about entering the labour market (Gowan, 2012; Magnano, Santisi y Zammitti, 2019), fewer studies have linked these perceptions to their actual preparation based on the skills they have acquired in university classrooms and their satisfaction with the education they have received.

This study explores this line of research in greater depth and furthers the studies initiated by authors such as Coetzee (2017), who related graduate employability to the acquisition of a set of transversal skills that will enable them to act proactively both at the start and throughout their career. It also aims to include as a study variable the importance that university students attach to these skills and how useful they consider them in order to take their first steps towards labour market entry. There is a new perspective of analysis put forward by Rodríguez *et al.* (2010), which argued that success in entering the labour market does not solely depend on the skills acquired by the person through their education and work experience, but must be complemented by how these skills and resources are presented to employers, and their importance according to the employment area of choice.

Willingness to relocate to find employment

Careers are increasingly defined by flexibility and mobility (Wood, 2011) and, as part

of this growing trend, companies are increasing their demand for graduates who are willing to work in different environments and settings, including national and international travel. This was shown in the latest report published by the University of Murcia on employers' demands (COIE, 2019), which highlighted the current reluctance of many students to change the traditional mindset of seeking work within a limited area that is close to their place of residence.

Despite this apparent resistance on the part of students, there are many advantages to promoting relocation to find work, especially among the younger population, not only for acquiring language skills but also to acquire other important employability skills such as integration in multicultural groups, the promotion of independence, initiative, or autonomy, among many others (COIE, 2019; Rätty *et al.*, 2019). When it comes to entering a global labour market, mobility programmes such as ERASMUS+ and ILA scholarships can contribute to enhancing the start of students' professional careers (Iriundo-Múgica, 2017). Investing in them can also bring successful outcomes by acquiring different professional skills (Baquero and Ruesga, 2019).

Based on the scientific literature on the subject, this study considers that the lack of willingness to seek work beyond the student's place of residence may influence their assessment of their chances of successfully entering the labour market; therefore, it may be factor that influences their perception of being better or worse prepared to start this process.

METHOD

Objective, identification of hypotheses and proposed model

The objective of this study is to discover and analyse the influence that important factors related to skills training, satisfaction with training, and predisposition to relocate for work

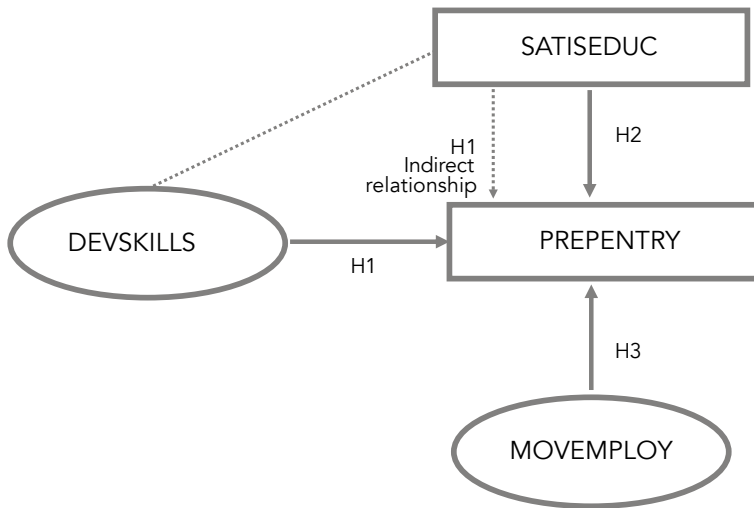
may have on having successful prospects in entering the workforce from the perspective of final-year undergraduate students. To determine the relationship between these factors, a series of multivariate causal research hypotheses were constructed (Martin and Bridgmon, 2012) composed of three independent variables or causes (DEVSKILLS, development of employability skills during the degree; SATISEDUC, satisfaction with their education in terms of facing labour market entry; MOVEMPLOY, willingness to seek employment in a search radius limited to city/town or province), and a dependent variable or effect (PREPENTRY, preparation perceived by the students to face their entry into the labour market). On the basis of this approach, the following hypotheses are proposed:

- H1. The development of employability skills by university students has an impact on the way they face their transition from study to the labour market, both directly and indirectly.
- H2. Student satisfaction with their university education influences students' belief that they are better prepared to engage in the transition from study to the labour market.
- H3. Students' poor willingness to relocate for work has a direct impact on their assessment of their preparedness for entering the labour market.

Following the state-of-the-art review and the formulation of the research hypotheses, Figure 1 shows the causal model (M_T) that will be used in the analysis, in which each of the hypotheses with cause-effect relationships are clearly identified.

Sample

A total of 1,328 final-year undergraduate students from four different universities participated in this study. Three of these universities are located in Spain, namely,

FIGURE 1. Proposed model of causal relationship based on the theoretical background (MT)

Source: Own source.

Universidad de Murcia (UM), Universidade da Coruña (UDC) and Universidad de Granada (UGR) and one of them is in the United States, the University of New Haven (UNH). In order to obtain a representative sample in all the degrees to which the researcher had access, the population under study was taken into account based on probability sampling by clusters, as shown in Table 1. The percentage of participation was obtained according to each of the populations distributed by branch of knowledge, degree, and university. In accordance with the contributions by Hernández, Fernández and Baptista (2014), Table 1 shows the formula $(Nh) (fh) = nh$, used to calculate the expected sample in each degree, where nh and Nh are the sample and population of each stratum and fh represents the constant fraction.

The sample was stratified by degree qualifications. In most cases it reached or was close to the expected percentage (41%), and even significantly exceeded it. However, in degrees such as Psychology and Chemistry this percentage dropped

to 12.7 and 23.8, respectively. Although it would have been ideal to increase these percentages until they were close to the recommended value for $n = 1,328$, where $fh = 0.4109$, despite this limitation, the overall sample was highly representative of the student population. Taking into account a population under study (N) of 3,232 students, it has a confidence level of 95% and a maximum acceptable error of 2.1% ($p = q = 50\%$).

The sample was characterised by the high percentage of female representation, which reached 72.8% ($n = 967$), with a mean age of around 23 years old ($X = 22.87$; $SD = 3,895$). Among all these participants, only 27% reported that they had done extracurricular internships during their degree, and nearly 70% were solely focused on their education and did not do any paid work. The latter percentage remained stable among the three Spanish universities analysed in this study, while in the case of participants from the UNH (USA) it dropped significantly to 45.11%.

TABLE 1. *Distribution of the sample by degree and university. Population and percentage of participants*

	Univ.	N	n (expected) fh = 0.41	n (reached)	% sample reached by degree (expected = 41%)
Primary Education	UM	420	173	103	38.0
	UGR	510	210	202	
	SVP	143	59	103	
Early Childhood Education	UM	186	76	125	64.8
	UDC	147	60	91	
Pedagogy	UM	140	58	92	44.7
	UGR	137	56	32	
Social Education	UM	124	51	41	31.4
	UGR	137	56	41	
Labour Relations and Human Resources	UM	250	103	59	23.6
Criminal Justice	UNH	30	12	11	36.6
Communication	UNH	85	35	39	45.8
Forensics Science	UNH	64	26	49	76.5
English Studies	UM	140	58	73	52.1
Computer Science	UNH	76	31	60	78.9
Mechanical Engineering	UNH	40	16	18	45.0
Speech Therapy	UM	100	41	44	44.0
Psychology	UM	190	78	17	12.7
	UNH	53	22	14	
Pharmaceutical Studies	UM	50	21	38	76.0
Biology	UNH	35	14	14	41.0
Biotechnology	UM	50	21	34	52.8
	UNH	20	8	3	
Chemistry	UM	70	29	18	23.8
	UNH	35	14	7	

Source: Own source.

Data collection instrument

The data collection tool used was the Questionnaire on Workforce Entry and Career Guidance (QWECG) (*Cuestionario de Orientación e Inserción Laboral* [COIL]). This ques-

tionnaire is part of a broader research project of which this study is a part, which aims to analyse the process involved in entering the labour market faced by higher education students who are close to completing their initial education (specifically, in the last

year of their bachelor's degree). Previous studies have conducted a thorough content validation process of this tool through piloting and expert judgement, using the individual aggregate method (Martínez-Clares and González-Lorente, 2018, 2019). The general recommendations provided by the experts on the questionnaire were incorporated, in addition to the data collected after conduc-

ting an in-person pilot test with 35 university students with the same characteristics as the study population during the 2015-2016 academic year, to refine aspects related to the wording, understanding, and relevance of the items. The changes made to the initial proposal were thus outlined and the QWECG was finally structured into five main blocks, as summarised in Table 2.

TABLE 2. *Structure of the Workforce Entry and Career Guidance Questionnaire (QWECG)*

Block	Content	Variables
I	Personal and academic data	Sex, age, degree, university, average grade.
II	Academic and professional experience	Current employment situation, extracurricular internships, reason for choosing the degree programme.
III	Undergraduate training	Further training, development and use of employability skills, satisfaction with the education received.
IV	Attitudes to, and expectations of, employment	Expectations, relevant aspects of employment, achievements and goals, job search radius, preparation to face the labour market entry process, strengths, and weaknesses.
V	Supporting resources and services for entering the labour market	Career prospects, resources, employment search techniques and services, access to and satisfaction with career guidance received, opportunities for and threats to labour market entry.

Source: Own source.

Once the content validation had been carried out and the wording of some of the variables introduced had been readjusted, Exploratory Factor Analysis (EFA) was undertaken to assess construct validity. This was followed by Confirmatory Factor Analysis (CFA), which was used to determine the suitability and reliability of the different Likert-type rating scales included in the survey. In particular, this paper focuses on those scales that concerned the four latent variables of the model proposed for testing the hypotheses set out at the beginning, included in blocks II and IV of the QWECG.

Each of these variables incorporated in the proposed causal model is described in Table 3. Each of the constructs is listed and named as coded in the model and the variables that comprise it within the QWECG. In addition, an operational definition of the scales is provided that serves to understand the metrics that will be used for the data collected in each construct (Hernández, Fernández and Baptista, 2014) and the results obtained after the validation tests that corroborate the suitability and appropriateness of the scales proposed and incorporated in the QWECG.

TABLE 3. Structure and operational definition of the variables used in the causal relationship model

Variable	Operational definition*	Items
DEVSKILLS	Employability skills scale included in the QWECG. the development of which obtained a Cronbach's alpha $\alpha = 0.897$ for the EFA and satisfactory goodness of fit indices in the CFA (CFI = 0.910; NFI = 0.884; 0.057).	Self-awareness (DC1). Analysis, synthesis and critical skills (DC2). Planning and organisation skills (DC3). Communication skills (DC4). Responsibility and perseverance (DC5). Decision-making (DC6). People orientation (DC7). Teamwork and cooperation (DC8). Learning and adaptation (DC9). Flexibility and orientation to change (DC10). Motivation for achievement (DC11). Commitment to the organisation (DC12). Working under pressure (DC13). Conflict resolution and negotiation techniques (DC14). Pursuit of excellence (DC15). Innovation (DC16). Entrepreneurship (DC17). Leadership (DC18). Resilience and tolerance to frustration (DC19).
SATISEDUC	Single-item variable included in the QWECG with a Kurtosis coefficient of 0.208, indicating a leptokurtic distribution of the variable with a higher concentration of data around the mean.	What is your level of satisfaction with your undergraduate education in terms of meeting the demands of labour market entry?
PREPENTRY	Single-item variable included in the QWECG with a Kurtosis coefficient of 0.8, which means that it is very close to being a mesokurtic or normal distribution (similar to the Gaussian distribution).	Do you feel prepared to meet the demands of entering the labour market?
MOVEMPLOY	Likert-type scale made up of two items that circumscribe the university student's job search to the province and the town/city where they reside, included in the QWECG with normal distribution and a Cronbach's alpha $\alpha = 0.790$.	Willingness to seek employment only in the municipality where you live (LOCALWORK). Willingness to seek employment only in the province where you live (PROVWORK).

* Data obtained from content and construct validation in Martínez-Clares and González-Lorente (2018, 2019).

Source: Own source.

Procedure

The study began with an in-depth search of the literature on the entry into the labour market of university students. This was followed by the research objective and hypo-

theses of this paper. Next, the QWECG was designed and subjected to a content validation process using the expert judgement technique and a pilot test in which 35 final-year undergraduate students from the University of Murcia participated. After the ad-

justments proposed in this validation and the definitive implementation of the QWECG structured in five large blocks, data collection took place during the 2016-2017 and 2017-2018 academic years.

To collect the data, the researcher went personally to each classroom at a time previously agreed with each of the lecturers teaching in the final year of the degree course. The researcher provided the students with directions for completing the questionnaire, and reminded them of the voluntary, anonymous and confidential nature of the QWECG.

Following the data collection of process, the construct validation of the QWECG measurement scales was carried out using SPSS v24 and AMOS v7 statistical software, with values for Cronbach's alpha (alpha skill development = 0.897; alpha relevance of skills = 0.894; alpha willingness to relocate for work = 0.769) and optimal goodness-of-fit indices (RMSEA <0.60 and CFI >0.90 for all scales). These demonstrated the internal consistency and reliability of the instrument. A structural regression model was then developed, based both on the theory and on the data obtained. Its aim was to further enquire into the possible relationship between different variables and the beliefs of students regarding their preparation for entry into the labour market. Finally, the results of the study of this hypothetical model were analysed and presented.

Data analysis

SPSS v24 statistical software was used for the data analysis to calculate the mean and standard deviation of each variable. The programme was used to optimise the sample size by calculating the missing values using the expectation-maximisation method. None of the items exceeded 5% of the missing values (Tabachnick and Fidell, 2013). Next, sample normality was tested

using the Kolmogorov-Smirnov test, and the null hypothesis was rejected with a significance of less than 0.05.

The AMOS v7 statistical software was then used to test the goodness of fit of the proposed causal model, and the relationship between its variables. Prior to this analysis, Bartlett's test of sphericity was used (with a value of $p=0.000$, which allowed the null hypothesis that there was no correlation between variables to be rejected). The Kayser-Meyer-Olkin test (KMO) was also employed, which yielded a value above 0.80. It was considered appropriate to carry out the factorisation in accordance with the parameters established in López-Aguado and Gutiérrez-Provecho (2019).

Based on these results, it was decided to apply structural equation modelling (SEM) to test the hypotheses and determine the strength of the relationship between the latent variables (constructs represented by ovals in the diagram in Figure 1), and the observable variables (represented by rectangles), because of its advantages over other multivariate statistical techniques for model analysis. One of the main advantages pointed out by García (2011) is that SEM allows for the same variable to behave as a response variable in one equation and then appear as an explanatory variable in another equation. It also makes it possible to specify a reciprocal effect, in which two variables feed back on each other. Both of these situations are present in the hypothetical model proposed in this study.

Therefore, the use of SEM makes it easier for the researcher to test the proposed structural theory on the entry into the labour market through hypothesis testing (confirmatory approach). In order to more accurately determine whether the model fits the data, the most commonly used goodness-of-fit indices in the literature for SEMs were applied using the Maximum Likelihood Estimation method. The most commonly employed

are absolute indices (Chi-Square) (although they are sometimes too sensitive for the sample size), comparative indices such as CFI (Comparative Fix Index), whose values must be close to 1, and other indices, notably including the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) - which indicates a good fit when it is less than 0.05.

RESULTS

Descriptive analysis

The descriptive statistics were used to firstly calculate the mean and standard deviation of the students' assessments of each of the observable variables of the model

(items). These results are shown in Table 4. Teamwork and cooperation (DC8) was the most highly developed skill from the point of view of the students surveyed ($X = 4.05$, $SD = 0.932$). This was the only skill that was assessed by a score slightly higher than 4, followed by skill DC5, which refers to student responsibility and perseverance, with an average of 3.88 ($SD = 0.921$). For the other skills, the averages were around 3.5 on the proposed 1-5 Likert scale (the latter being the highest score). The averages that fell closer to 3 were entrepreneurship (DC17) and leadership (DC18), the skills that the participating students believed had been least focused on during their university education.

TABLE 4. *Descriptive statistics*

	N	Average (X)	Std. Dev.	Asymmetry	Kurtosis
DC1	1,328	3.71	0.857	-0.484	0.284
DC2	1,328	3.57	0.841	-0.229	-0.055
DC3	1,328	3.75	0.894	-0.388	-0.177
DC4	1,328	3.74	0.929	-0.385	-0.379
DC5	1,327	3.88	0.921	-0.522	-0.244
DC6	1,328	3.64	0.900	-0.432	-0.019
DC7	1,328	3.35	0.996	-0.246	-0.387
DC8	1,328	4.05	0.934	-0.880	0.444
DC9	1,328	3.79	0.893	-0.496	0.072
DC10	1,328	3.52	0.913	-0.294	-0.047
DC11	1,328	3.51	1.058	-0.450	-0.273
DC12	1,326	3.40	0.974	-0.319	-0.257
DC13	1,328	3.60	1.128	-0.492	-0.471
DC14	1,328	3.41	1.009	-0.318	-0.383
DC15	1,328	3.48	0.982	-0.423	-0.085
DC16	1,328	3.33	0.997	-0.226	-0.414
DC17	1,328	3.17	1.049	-0.241	-0.417
DC18	1,328	3.28	1.055	-0.207	-0.456
DC19	1,328	3.34	1.098	-0.358	-0.437
SATISEDUC	1,325	3.18	0.839	-0.372	0.175
PREPENTRY	1,328	3.43	0.929	-0.338	0.287
LOCALWORK	1,324	3.94	1.423	-1.008	-0.441
PROWORK	1,328	4.26	1.060	-1.520	1.762

Source: Own source.

Students' satisfaction with their education in terms of facing their entry into the workforce (SATISEDUC) was at a medium-low level, close to 3 on the scale, and was somewhat higher when participants assessed their general preparation to start this process (PREPENTRY). Average scores rose in connection with the students' intention to look for a job in their local area (LOCALWORK) and, even more so, in their province (PROVWORK), where the highest score was recorded ($X = 4.26$; $SD = 1.060$). These evaluations refer to the willingness of which university students to relocate for work. Far from being positive, they can limit the radius of their search and with it, their job opportunities in an interconnected and global market.

The rest of the results shown in Table 4 (skewness and kurtosis) were considered acceptable to demonstrate their normal distribution in accordance with Gravetter and Wallnau (2014), who placed the suitability of these values at between -2 and $+2$. In this case, "skewness" values ranged between -207 and $-1,520$, and those of "kurtosis" ranged between -471 and $1,762$, which denoted a normal distribution of the observed variables.

The Pearson coefficient (r) was then used to analyse the relationship between the variables (constructs) in the model. The results of this coefficient are shown in Table 5, with a level of significance in the correlations between all the variables with a value of p of less than 0.001 .

TABLE 5. Descriptive data and correlations between the model's variables. Pearson's Coefficient

	M	SD	DEVSKILLS	MOVEMPLOY	PREPENTRY	SATISEDUC
DEVSKILLS	3.5545	0.581	1.000			
MOVEMPLOY	4.1017	1.140	0.011	1.000		
PREPENTRY	3.4300	0.929	0.163	0.113	1.000	
SATISEDUC	3.1800	0.839	0.333	-0.033	0.214	1.000

Source: Own source.

In all cases, Pearson's coefficient was ($r > 0$); therefore, a positive correlation was established between the variables, which were directly related. The exception to this trend was the negative correlation between the variables SATISEDUC and MOVEMPLOYMENT, with a value of $r = -0.033$, which showed that these variables were inversely related. A result that supports the decision not to establish a direct relationship between these two variables in the hypothetical model proposed from the theory.

Structural analysis

The proposed theoretical model (M_7) was compared with a number of related models

that introduced minor changes and/or relationships to check whether the model was suitable, or whether those changes needed to be made. Therefore, the objective of the first analysis within SEM methodology was to determine the model's best fit using different approaches, all of which were based on the theoretical foundations and literature consulted. In this study, two alternative models to the theoretical one are proposed: M_1 and M_2 . In these two models, a new construct or variable, USEFSKILLS, was included to refer to how useful students believed the same scale of skills proposed in the DEVSKILLS variable were, but in this case, to face the process of entering the labour market. The first model (M_1) included the direct relationship between USEFSKILLS \rightarrow PRE-

PENTRY, while M_2 , in addition to this relationship, included USEFSKILLS → SATISE-DUC to measure whether the importance that students attached to the proposed employability skills had any influence.

The results of this comparative analysis are shown in Table 6, where it can be seen that the goodness-of-fit indices were very similar and acceptable for all three models.

However, there were differences between them, as was the case with the Chi-Square statistic (χ^2). Although this absolute value was lower in M_2 , its significance was closer to 0.05, thus establishing a worse fit than in M_T and M_1 (which had a p value of 0.153 and 0.103, respectively, that is, considerably higher than 0.05, statistically insignificant in practice) (Gravetter and Wallnau, 2014).

TABLE 6. Fit indices for the proposed theoretical model and related ones

	Theoretical (MT)	M1	M2
Chi-Square (CMIN)	8.066	7.701	6.926
Degrees of freedom (gl)	5	4	3
Chi-Square value p	0.153	0.103	0.074
CMIN/df	1.613	1.925	2.309
CFI	0.992	0.990	0.990
RMSEA	0.020	0.024	0.029

Source: Own source.

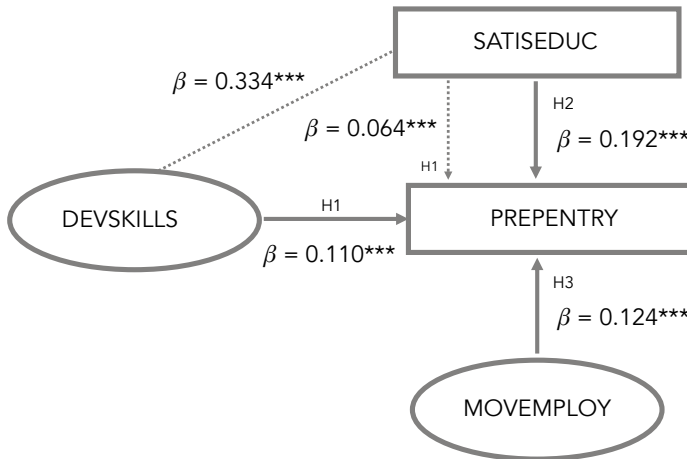
A better fit was also observed in the case of the M_T model by calculating the ratio between χ^2 and the degrees of freedom and obtaining a lower value (1,613) compared to those obtained in M_1 and M_2 , as recommended by Schermelleh-Engel, Moosbrugger and Müller (2003). For the rest of the indices included in Table 6, CFI and RMSEA, the results were slightly better in the initial theoretical model (M_T), as CFI was closer to 1 and the RMSEA value reached 0.02, and was therefore considered to be a good fit (Browne and Cudeck, 1993). On the basis of these results, it was decided to use M_T to analyse the relationships between the variables and test the research hypotheses.

The standardised regression coefficients (β) shown in Figure 2 allowed the hypotheses of this study to be verified (M_T). All these coefficients are statistically significant, which confirms, firstly, a positive and direct relationship between the acquisition of employability skills during

the bachelor's degree (H1) and the students' greater satisfaction with the education received in order to meet the process of entering the labour market ($\beta = 0.334$). For H2, the values of p were also lower than 0.001 and therefore, the β coefficients indicated the positive relationship that the acquisition of skills had to the students' perception of their chances in entering the labour market, with a total influence of 0.174 as a result of their direct ($\beta = 0.110$) and indirect ($\beta = 0.064$) relationship.

Finally, Figure 2 shows the standardised regression coefficients that both satisfaction with the education received (H3) and low willingness to relocate for work (H4) had on the students' perception of a proper transition from study to the labour market. In both cases, p was less than 0.001 and a positive and direct relationship was established with the β coefficients shown in Figure 2, confirming hypotheses H3 and H4.

FIGURE 2. SEM results



*** $p < 0.001$.

Source: Own source.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

One of the first conclusions drawn from this study lies in the contribution of the causal model constructed on the basis of expert opinions, in which goodness-of-fit indices were obtained that endorsed its design. As in this study, some previous studies (Chiva, Ramos and Moral, 2017; Michavila *et al.*, 2018; Northen and Kurland, 2013; Stokes, 2015; Wu, Tennyson and Hsia, 2010) focused on unravelling the complex process involved in the entry into the labour market of new generations with high education levels. These are based on the relationship and effect that different personal, social, economic and academic factors have during this process.

Today's social and occupational dynamics are highly complex and unpredictable, which means that graduates are faced with new challenges. In addition to possessing the knowledge and skills specific to their area of education, they must deploy a series of generic or transversal skills. As shown in the present study, where university students reported that they possessed these low or mid-level skills, other studies (Caballero, López-

Miguens and Lampón, 2014; Rätty *et al.*, 2019) have highlighted how skills of this type have not been sufficiently addressed in traditional university education, marked by academicism, objectives and the assimilation of knowledge in a vertical teaching approach (Caballero, López-Miguens and Lampón, 2014). An issue that Pineda-Herrero, Ciraso-Calí and Armijos-Yambay (2018) argued is one of the most important deficits of university education from the students' perspective.

The causal model showed that the development of these skills has a direct impact on the perception that university students have of meeting the challenges involved in entering the labour market, thus confirming hypothesis 1. Although with a lower total regression weight than expected, perhaps related to the existence of other external and internal factors (Pineda-Herrero, Ciraso-Calí and Armijos-Yambay, 2018), this hypothesis was validated by a direct and positive relationship, in line with the contributions from Arco and Enciso (2011). The latter noted the need to make this relationship visible through the European Higher Education Area (EHEA) so that, stronger, more effec-

tive links can be finally established between the university and the labour market (Fernández-Salineró and García-Álvarez, 2020).

An important conclusion was the correlation between the acquisition of transversal skills and satisfaction with the education received at the initial stages of university study. Hypothesis 1 was validated by a high regression coefficient ($\beta = 0.334$), in line with other studies such as those by Blanco, Sánchez and Tallón (2019) and Sonlleva, Martínez and Monjas (2019). This was also demonstrated in the study by Ruiz-Corbella, Bautista-Cerro and García-Blanco (2019), where university students' training in employability skills increased satisfaction with the education received. In addition, this study explores the contributions, beliefs and evaluations of final-year undergraduate students about their skills background and how this can influence their preparation for working life. Along these lines, Qenani, MacDougall and Sexton (2014) found in a study conducted among American students that the confidence of final-year students regarding their employability and employability skills decreased the longer they studied at university and the closer they came to having to face this process. These authors underlined the direct influence between satisfaction with education and the skills acquired during the years of study, as was the case in the present study with the confirmation of hypothesis 1.

It can be concluded that there is a significant and direct causal effect of student's satisfaction with the training received on the real likelihood of them gaining employment (H2). The confirmation of this second hypothesis is not only supported by the results obtained, but also by other studies such as the report conducted by Pérez (2018). It highlighted that receiving satisfactory education encourages employability by 12% from students' point of view. The study by Blanco, Sánchez and Tallón (2019) also stressed that there is a direct relation-

ship between satisfaction with education and success in entering the labour market; although in this case, the survey was carried out on recent graduates who had already found their first job.

However, university students' perception of being better prepared to meet the demands of the employment market does not only depend on skills training and their overall satisfaction with the education received. Although there are other internal or external factors, such as each student's interests, personal and contextual opportunities and their transversal skills (Pineda-Herrero, Ciraso-Calí and Armijos-Yambay, 2018), the proposed causal model pointed to the influence of another factor: university students' predisposition to relocate in their search for employment (H3).

Despite the fact that many experts consider that part of the success in the employability of workers can be attributed to their flexibility and willingness to relocate (Räty *et al.*, 2019; Pastore and Tomei, 2018; Wood, 2011), the university students surveyed did not see this as a priority. The relationship with their perceived preparation for entering the labour market reflected a weaker significance of hypothesis 3. A result that suggests that it would be interesting to new lines of research in the future using hypotheses that relate the effect of university students' willingness to relocate for work and how their experiences abroad can enhance the development of skills that favour entering a global economy and a permeable market.

One of the limitations of this study lies precisely in having obtained some lower-than-expected regression coefficients in relation to willingness to relocate. However, and in spite of this, all the causal relationships of the hypothetical model have a significant influence on the perception that university students have when faced with entering the workforce.

A conclusion that looks to the future is that, given the complexity of this process at present and the number of factors that directly and indirectly influence it, this line of research should be pursued further, and the sampling scenarios should be expanded in order to be able to draw broader conclusions in the international context. Universities should provide connective tissue capable of linking the sources of knowledge generation with new jobs, with new forms of production, and with the changing parameters of a globalised cultural world in which it will be more difficult for each society to maintain its own identity.

BIBLIOGRAPHY

- Akkermans, Jos; Brenninkmeijer, Veerle; Huibers, Marthe and Blonk, Ronald W. B. (2013). "Competencies for the Contemporary Career: Development and Preliminary Validation of the Career Competencies Questionnaire". *Journal of Career Development*, 40(3): 245-267. doi: 0.1177/0894845312467501
- Albert, Cecilia and Davia, María A. (2018). "Job Search Strategies and Underemployment in Recent Graduates First Jobs in Spain". *Revista de Economía Aplicada*, 78(XXVI): 21-41.
- Alcañiz, Manuela; Clavería, Óscar and Riera-Prunera, Carme (2014). "Competencias en educación superior desde tres perspectivas diferentes: estudiantes, empleadores y académicos". *Revista Iberoamericana de Educación*, 66(2): 1-19. doi: 10.35362/rie662277
- Arco, Isabel del and Enciso, Joan P. (2011). "Valoración de las competencias instrumentales de los titulados universitarios: estudio comparativo". *Bordón*, 63(3): 91-105.
- Argos, Javier and Ezquerro, Pilar (2014). "Universidad y competencias para la empleabilidad". *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 139: 290-296. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.08.002
- Baquero, Javier and Ruesga, Santos M. (2019). "Factores determinantes del éxito en la inserción laboral de los estudiantes universitarios. El caso de España". *Atlantic Review of Economics*, 2(2): 1-24.
- Blanco, Marta; Sánchez, Esteban and Tallón, Elena (2019). "La inserción laboral y la satisfacción de los egresados del Grado en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid". *Cuadernos de Trabajo Social*, 32(2): 329-340. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/cuts.60790>
- Browne, Michael W. and Cudeck, Robert (1993). "Alternative Ways of Assessing Model Fit". In: Bollen, K. A. and Long, J. S. (eds.). *Testing Structural Equation Models*. Newbury Park: Sage Publications.
- Caballero, Gloria; López-Miguens, María J. and Lampón, Jesús F. (2014). "Spanish Universities and Their Involvement with the Employability of Graduates"/"La Universidad y su implicación con la empleabilidad de sus graduados". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146: 23-46. doi: 10.5477/cis/reis.146.23
- Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE) (2019). *Diálogo UMU - empresa. Una oportunidad para el empleo universitario*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Chiva, Inmaculada; Ramos, Genoveva and Moral, Ana M. (2017). "Análisis de la satisfacción de los estudiantes del grado de Pedagogía de la Universitat de València". *Revista Complutense de Educación*, 28(3): 755-772. doi: 10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49831
- Coetzee, Melinde (2017). "Graduates' Psycho-Social Career Preoccupations and Employability Capacities in the Work Context". In: Tomlinson, M. and Holmes, L. (eds). *Graduate Employability in Context*. London: Palgrave Macmillan.
- Dapía, María D. and Fernández, M. Reyes (2016). "La búsqueda activa de empleo en el colectivo universitario: conocimientos y prácticas". *Revista Española de Pedagogía*, 265: 517-542.
- Duque, Lola C. and Weeks, John R. (2010). "Towards a Model and Methodology for Assessing Student Learning Outcomes and Satisfaction". *Quality Assurance in Education*, 18(2): 84-105.
- Eurostat (2020). *Unemployment Statistics*. Bruselas: Eurostat. Available at: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics#Youth_unemployment, access March 9, 2020.
- Fernández-Salineró, Carolina and García-Álvarez, Jesús (2020). "La inserción laboral de graduados y graduadas a través de los contactos personales. Una propuesta desde la gestión del conocimiento". *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1): 163-189. doi: 10.14201/teri.20196

- Ferrante, Francesco (2017). "Assessing Quality in Higher Education: Some Caveats". *Social Indicators Research*, 131(2): 727-743.
- Folgueiras, Pilar; Luna, Esther and Puig, Gemma (2013). "Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios". *Revista de Educación*, 362: 159-185. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-362-157
- García, M. Ángeles (2011). "Análisis causal con ecuaciones estructurales de la satisfacción ciudadana con los servicios municipales". Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. (Master's Thesis).
- García-Blanco, Miriam and Cárdenas-Sempértegui, Elsa B. (2018). "La inserción laboral en la Educación Superior. La perspectiva latinoamericana". *Educación XXI*, 21(2): 323-347. doi: 10.5944/educxx1.16209
- García-Gutiérrez, Juan (2014). "¿Por qué lo llaman educación cuando quieren decir (...) empleabilidad? A propósito del concepto de utilidad en educación". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139: 102-109. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.08.034
- Gowan, Mary A. (2012). "Employability, Well-Being and Job Satisfaction Following a Job Loss". *Journal of Managerial Psychology*, 27(8): 780-798.
- Gravetter, Frederick J. and Wallnau, Larry B. (2014). *Essentials of Statistics for the Behavioral Sciences*. Belmont: Wadsworth. (8th edition).
- Hendarman, Achmad and Cantner, Uwe (2018). "Soft Skills, Hard Skills, and Individual Innovativeness". *Eurasian Business Review*, 8: 139-169.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos and Baptista, Pilar (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández-Fernaud, Estefanía (2011). "Empleabilidad percibida y autoeficacia para la búsqueda de empleo en universitarios". *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 27(2): 131-142. doi: 10.5093/tr2011v27n2a5
- Hernández-Herrera, Claudia A. (2019). "Los jóvenes universitarios y su apreciación sobre algunos elementos que miden la calidad en la educación superior". *CienciaUAT*, 14(1): 102-120.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2019). *Encuesta de Población Activa (EPA). Cuarto trimestre 2019*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Iriondo-Múgica, Iñaki (2017). "Evaluación del impacto de la movilidad Erasmus en los salarios y el empleo de los recién titulados en España". *Documentos de Trabajo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, 04: 1-29.
- Komulainen, Katri; Korhonen, Maija; Rätty, Hannu and Siivonen, Päivi (2012). "Changing Discourses of Employability". In: Tolonen, T.; Palmu, T.; Lapalainen, S. and Kurki, T. (eds.). *Cultural Practices and Transitions in Education*. London: The Tufnell Press.
- López-Aguado, Mercedes and Gutiérrez-Provecho, Lourdes (2019). "Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS". *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2): 1-14.
- Magnano, Paola; Santisi, Giuseppe and Zammiti, Andrea (2019). "Self-Perceived Employability and Meaningful Work: The Mediating Role of Courage on Quality of Life". *Sustainability*, 11(764): 1-14. doi:10.3390/su11030764
- Martin, William E. and Bridgmon, Krista D. (2012). *Quantitative and Statistical Research Methods: From Hypothesis to Results*. New York: Wiley.
- Martín-González, Martín; Merhi, Richard and Martínez, Jorge M. (2018). "Una aproximación a la calidad del empleo de los universitarios y las universitarias". *Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios (OEEU)*.
- Martínez-Clares, Pilar and González-Lorente, Cristina (2018). "Validez de contenido y consistencia interna de un cuestionario sobre el proceso de inserción socio-laboral desde la mirada del universitario". *Revista Complutense de Educación*, 29(3): 739-756. doi: 10.5209/RCED.53721
- Martínez-Clares, Pilar and González-Lorente, Cristina (2019). "Personal and Interpersonal Competencies of University Students Entering the Workforce: Validation of a Scale". *RELIEVE*, 25(1). doi: 10.7203/relieve.25.1.13164
- Michavila, Francisco; Martínez, Jorge M.; Martín-González, Martín; García-Peñalvo, Francisco J. and Cruz-Benito, Juan (2018). "Empleabilidad de los titulados universitarios en España. Proyecto OEEU". *Education in the Knowledge Society*, 19(1): 21-39. doi: 10.14201/eks20181912139
- Morley, Dawn A. (2018). *Enhancing Employability in Higher Education through Work Based Learning*. Guildford: Palgrave Macmillan.

- Naidu, Prashalini and Derani, Nor E. S. (2016). "A Comparative Study on Quality of Education Received by Students of Private Universities versus Public Universities". *Procedia Economics and Finance*, 35: 659-666.
- Northen, Helen and Kurland, Roselle (2013). *Social Work with Groups*. New York: Columbia University Press.
- Pastore, Gerardo and Tomei, Gabriele (2018). "High-Skilled Migration and the Knowledge Society. Theories, Processes, Perspectives". *Arxius de Sociologia*, 39: 19-36.
- Pérez, Francisco (2018). *Itinerarios de inserción laboral y factores determinantes de la empleabilidad. Formación universitaria versus entorno*. Bilbao: Fundación BBA.
- Pineda-Herrero, Pilar; Ciraso-Cali, Anna and Armijos-Yambay, Mary (2018). "Competencias para la empleabilidad de los titulados en Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía: un estudio comparativo entre empleadores y titulados". *Revista Española de Pedagogía*, 76(270): 313-333. doi: 10.22550/REP76-2-2018-06
- Qenani, Eivis; MacDougall, Neal and Sexton, Carol (2014). "An Empirical Study of Self-Perceived Employability: Improving the Prospects for Student Employment Success in an Uncertain Environment". *Active Learning in Higher Education*, 15(3): 199-213. doi: 10.1177/1469787414544875
- Räty, Hannu; Komulainen, Katri; Hytti, Ulla and Kanasen, Kati (2019). "University Students' Perceptions of Their Abilities Relate to Their Entrepreneurial Intent". *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(4): 897-909. doi: 10.1108/JARHE-07-2018-0119
- Riera-Prunera, M. Carmen; Rodríguez Ávila, Nuria; Blasco Martel, Yolanda; Pujol Jover, María and López Tamayo, Jordi (2018). "Éxito en la entrada al mercado de trabajo: Análisis factorial de componentes principales de las competencias laborales". *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 10: 77-91. doi: 10.1344/RIDU2018.10.8
- Rodríguez Espinar, Sebastián; Prades Nebot, Anna; Bernáldez Arjona, Lorena and Sánchez Castiñeira, Sergio (2010). "Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción". *Revista de Educación*, 351: 107-137.
- Römgens, Inge; Scoupe, Rémi and Beusaert, Simon (2019). "Unraveling the Concept of Employability, Bringing Together Research on Employability in Higher Education and the Workplace". *Studies in Higher Education*, 45(2): 1-16. doi: 10.1080/03075079.2019.1623770
- Rondón, Luis M.; Muñoz, Francisco and Gómez, Ana (2017). "Motivación y actitud como vectores para la inserción laboral de los jóvenes cualificados españoles". *Temas laborales*, 137: 185-208.
- Ruesga, Santos M.; Da Silva, Julimar and Monsueto, Sandro E. (2014). "Estudiantes universitarios, experiencia laboral y desempeño académico en España". *Revista de Educación*, 365: 67-95. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-265
- Ruiz-Corbella, Marta; Bautista-Cerro; María J. and García-Blanco, Miriam (2019). "Prácticas profesionales y la formación en competencias para la empleabilidad". *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 23: 65-82. doi: 10.18172/con.3560
- Schermelleh-Engel, Karin; Moosbrugger, Helfried and Müller, Hans (2003). "Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness of Fit Measures". *MPP-Online*, 8: 23-74.
- Sonlleve, Miriam; Martínez, Suyapa and Monjas, Roberto (2019). "Comparación del grado de satisfacción del profesorado de educación física con la formación inicial y la inserción profesional". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1): 137-174. doi: 10.15366/riee2019.12.1.009
- Stokes, Peter J. (2015). *Higher Education and Employability: New Models for Integrating Study and Work*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Tabachnick, Barbara G. and Fidell, Linda S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. New York: Pearson. (6th edition).
- Teijeiro, Mercedes; Rungo, Paolo and Freire, M. Jesús (2013). "Graduate Competencies and Employability: The Impact of Matching Firms' Needs and Personal Attainments". *Economics of Education Review*, 34: 286-295.
- Tomlinson, Michael (2012). "Graduate Employability: A Review of Conceptual and Empirical Themes". *Higher Education Policy*, 25(4): 407-431.
- Villardón-Gallego, Lourdes (coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Madrid: Narcea.
- Wesley, Scarlett; Jackson, Vanessa and Lee, Minyoung (2017). "The Perceived Importance

- of Core Soft Skills between Retailing and Tourism Management Students, Faculty and Businesses". *Employee Relations*, 39(1): 79-99. doi: 10.1108/ER-03-2016-0051
- Wood, Matthew S. (2011). "A Process Model of Academic Entrepreneurship". *Business Horizons*, 54(2): 153-161. doi: 10.1016/j.bushor.2010.11.004
- Wu, Jen-Her; Tennyson, Robert D. and Hsia, Tzyh-Lih (2010). "A Study of Student Satisfaction in a Blended E-Learning System Environment". *Computers and Education*, 55(1): 155-164.

RECEPTION: July 23, 2019

REVIEW: January 27, 2020

ACCEPTANCE: October 9, 2020

