

Inteligencia emocional y habilidades sociales como variables predictoras del perfil competencial del alumnado universitario

Emotional intelligence and social skills as predictor variables of the competence profile of university students

Lionel Sánchez-Bolívar ¹ 
Sergio Escalante-González ^{2*} 
Lindsay Michelle Vázquez ² 

¹ Universidad Isabel I

² Universidad de Granada

* Autor/a de correspondencia. E-mail: sescalante@correo.ugr.es

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., & Vázquez, L.M. (2025). Inteligencia emocional y habilidades sociales como variables predictoras del perfil competencial del alumnado universitario [Emotional intelligence and social skills as predictor variables of the competence profile of university students]. *Educación XX1*, 28(2), 399-420. <https://doi.org/10.5944/educxx1.42874>

Fecha de recepción: 13/10/2024
Fecha de aceptación: 28/12/2024
Publicado online: 20/06/2025

RESUMEN

La universidad es un espacio de aprendizaje académico, así como un entorno clave para desarrollar competencias profesionales, sociales y emocionales. El objetivo de este estudio es determinar la relación entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales como variables predictoras de las competencias profesionales genéricas del alumnado universitario, influyendo

en su bienestar y rendimiento académico. Se utilizó un diseño no experimental ex post facto, cuantitativo, descriptivo y causal con corte transversal. La muestra, seleccionada mediante muestreo estratificado, alcanzó los 423 estudiantes (78.90% mujeres, 21.10% hombres). Las habilidades sociales se midieron con la Escala de Habilidades Sociales de Gismero (2002), la inteligencia emocional con el TMMS-24 de Fernández-Berrocal et al. (2004), y las competencias con el CECGEU de Solanes-Puchol et al. (2008). Se emplearon los programas SPSS y AMOS 26.0 para el análisis de datos, realizando un análisis descriptivo para analizar la relación entre variables, y se elaboró un modelo de ecuaciones estructurales para profundizar en las relaciones causales de las variables. Se identificaron correlaciones significativamente positivas entre las habilidades sociales y las competencias profesionales genéricas. Inversamente, se observaron correlaciones negativas entre la inteligencia emocional y ambas variables. Los resultados indicaron un efecto negativo de la inteligencia emocional sobre las competencias, mientras que las habilidades sociales influyeron positivamente. También se observó una relación negativa significativa entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales. El estudio confirma la importancia de las habilidades sociales como predictor del desarrollo competencial. Sin embargo, la inteligencia emocional mostró una relación negativa con las competencias, lo que contradice estudios previos. Esto sugiere que una mayor inteligencia emocional no siempre se traduce en mayores competencias profesionales, abriendo nuevas líneas de investigación sobre esta interacción.

Palabras clave: inteligencia emocional, habilidades sociales, competencias, estudiantes universitarios

ABSTRACT

The university is a space for academic learning, as well as a key environment for developing professional, social and emotional competencies. The aim of this study is to determine the relationship between emotional intelligence and social skills as predictor variables of generic professional competencies of university students, influencing their well-being and academic performance. A non-experimental ex post facto, quantitative, descriptive and causal cross-sectional design was used. The sample, selected by stratified sampling, reached 423 students (78.90% female, 21.10% male). Social skills were measured with the Social Skills Scale by Gismero (2002), emotional intelligence with the TMMS-24 by Fernández-Berrocal et al. (2004), and competencies with the CECGEU by Solanes-Puchol et al. (2008). SPSS and AMOS 26.0 programs were used for data analysis, performing a descriptive analysis to analyze the relationship between variables and a structural equation model was developed to deepen the causal relationships of the variables. Significantly positive correlations were identified between social skills and generic professional competencies. Conversely, negative correlations were observed between emotional intelligence and both variables. The results indicated a negative effect of emotional intelligence on competencies, while social skills had a positive influence. A significant negative relationship was also observed between emotional intelligence and social skills. The study confirms the importance of social skills as a predictor of competence development. However, emotional intelligence showed a

negative relationship with competencies, which contradicts previous studies. This suggests that greater emotional intelligence does not always translate into greater professional competencies, opening new lines of research on this interaction.

Keywords: emotional intelligence, social skills, competencies, university students

INTRODUCCIÓN

La universidad es un entorno propicio para desarrollar diversas habilidades orientadas a preparar a los estudiantes para alcanzar el éxito profesional y personal. Por tanto, la etapa universitaria es un periodo decisivo en el desarrollo académico y personal del estudiante, de especialización en la que los jóvenes se preparan para su vida profesional, enfrentándose a diversos desafíos académicos (Javier-Napa et al., 2019; Martínez-Rodríguez & Ferreira, 2023; Merlin & Soubramanian, 2024).

Asimismo, la educación superior debe responder a las demandas y necesidades del estudiante, preparándolo para el mundo moderno en el que las *soft skills* (habilidades blandas) se han convertido en habilidades imprescindibles, y las competencias transversales han expuesto la relevancia de la relación entre estas y la empleabilidad, sobre todo en los jóvenes que se incorporan al mercado laboral. En este contexto, la capacidad para el desarrollo de competencias profesionales, sociales y emocionales se convierte en un factor relevante para la inserción de los estudiantes al mundo laboral en particular y a la sociedad en general (Alt et al., 2023; Calero-López & Rodríguez-López, 2020; Javier-Napa et al., 2019; Kostikova et al., 2021).

En relación con lo anterior, es necesario abordar cómo afectan las variables de inteligencia emocional, habilidades sociales y competencias profesionales en un entorno universitario cada vez más complejo y exigente, en el que la interconexión entre bienestar emocional y rendimiento académico puede ayudar a los estudiantes a alcanzar un mayor potencial académico y personal. Este bienestar emocional se basa en un adecuado desarrollo de la inteligencia emocional que favorecerá las relaciones interpersonales y el desarrollo de una personalidad plena, permitiendo al estudiante convertirse en un profesional competente y de calidad (Barrera-Gálvez et al., 2019; Perpiñà-Martí et al., 2022; Sánchez-Bolívar et al., 2023).

Aunque el desarrollo de la inteligencia emocional comienza en edades tempranas en el entorno familiar, el contexto educativo ejerce una gran influencia en este proceso. Por tanto, el aprendizaje de emociones y su autorregulación desempeñan un papel muy relevante en la educación. La competencia emocional no solo facilita una mejor disposición al pensamiento crítico, la colaboración con los demás, la autorregulación del aprendizaje y la resolución de problemas, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades sociales y de la inteligencia emocional (Grijalba-Quiroz et al., 2021; Imjai et al., 2024; Kim & Shin, 2021; Nakajima et al., 2020; Vázquez et al., 2024).

En este sentido, los aprendizajes activos y colaborativos son muy importantes en el desarrollo de las habilidades sociales. En el contexto universitario, las habilidades sociales están ligadas al bienestar y permiten generar relaciones exitosas entre los estudiantes, quedando su desarrollo integral ligado a la interacción de factores conductuales, personales y situacionales, lo que significa que las conductas sociales se determinan por comportamientos esperados en diversos contextos o por demandas interpersonales, como la orientación de género de la persona, agentes ambientales o patrones culturales (Cajas-Bravo et al., 2020; Gómez-Jiménez, 2022; Masadis et al., 2019; Sánchez-Bolívar et al., 2022; Virtanen & Tynjala, 2022).

Además, un adecuado ambiente de estudio favorece el desarrollo de habilidades socioafectivas, mejorando la convivencia. Esto permitirá mejorar el rendimiento académico, ya que, gracias a un mejor clima de clase, los docentes podrán cumplir sus objetivos de enseñanza favoreciendo la formación integral del alumnado y, por tanto, un desarrollo social y personal pleno (Fernández-Leyva et al., 2021; Frogner et al., 2022; Rahman et al., 2024).

En un mercado laboral en el que los directores de recursos humanos están prestando cada vez más atención a las *soft skills* de sus empleados, se está gestando un cambio de paradigma que enfatiza la importancia de las competencias socioemocionales para el éxito profesional (Bedoya-Guerrero et al., 2024; Kostikova et al., 2021; Santos-Rego et al., 2021).

Es en este contexto en el que surge la necesidad de investigar de manera más detallada cómo estas variables interactúan y predicen el perfil competencial del alumnado universitario. Al comprender mejor estas interrelaciones, se pueden diseñar estrategias educativas más efectivas que promuevan el crecimiento integral de los estudiantes y preparen de manera óptima para los retos que enfrentarán en su trayectoria profesional, configurándose como parte de las denominadas *Soft Skills* (Brudevold-Newman & Ubfal, 2024).

Por todo esto, y dada la relevancia que poseen las habilidades sociales y la inteligencia emocional sobre las competencias, se propone este trabajo de investigación bajo el paradigma interpretativo-causal con el objetivo de analizar el perfil sociodemográfico del alumnado universitario y relacionarlo con las variables psicosociales, habilidades sociales e inteligencia emocional como predictoras de las competencias del estudiantado universitario.

MÉTODO

Diseño

El presente estudio cuenta con un diseño no experimental (*ex post facto*), de naturaleza cuantitativa, descriptiva, exploratoria y causal, con un corte transversal,

con el objetivo de analizar las variables sociodemográficas itinerario de acceso, haber cursado materias relacionadas con la formación y orientación laboral y haber acudido a un servicio de orientación laboral, con la inteligencia emocional, las habilidades sociales y las competencias del alumnado universitario.

Por otro lado, otro objetivo propuesto fue determinar la relación de la inteligencia emocional y de las habilidades sociales como variables predictoras de las competencias profesionales genéricas del estudiantado universitario.

Participantes

La muestra, seleccionada mediante un muestreo aleatorio estratificado, estuvo conformada por un total de 423 estudiantes universitarios, con una media de edad de 22.50 años (+5.26), matriculados en los campus universitarios transfronterizos de Ceuta y Melilla (España), en la que el 78.90% (N=344) eran mujeres y el 21.10% (N=92) eran hombres. Como criterios de selección de la muestra, se optó por alumnado matriculado en la Universidad de Granada, en los entornos multiculturales de Ceuta y Melilla, excluyendo a estudiantado de otras universidades. Asimismo, debía ser alumnado matriculado en grados universitarios, excluyendo alumnado de posgrado (máster y doctorado). Asumiendo un error muestral del 4%.

Por otro lado, existe alumnado de diferentes culturas religiosas, aunque predominan la religión cristiana con un 49.10% (N=214), y la musulmana con un 26.60% (N=116). Asimismo, se seleccionaron muestras representativas de cada uno de los títulos universitarios impartidos en los campus.

Variables e instrumentos

Para las variables sociodemográficas se elaboró un cuestionario *ad hoc*, donde se recogía la edad, el género, la religión, el grado universitario cursado, el itinerario de acceso, el haber cursado materias relacionadas con la orientación profesional y el haber acudido a servicios de orientación laboral.

Para medir y evaluar las habilidades sociales se ha optado por la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero (2002). Está compuesta por 33 ítems (que miden 6 dimensiones: autoexpresión en situaciones sociales, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones, iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto), 28 de los cuales están redactados en el sentido de falta de aserción o déficit en habilidades sociales, y 5 de ellos en el sentido positivo. Cada ítem consta de 4 alternativas de respuesta, desde 1 (No me identifico en absoluto) a 4 (Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos). La escala obtuvo un índice de fiabilidad global, medido mediante alfa de Cronbach y Omega de McDonald, de $\alpha=0.910$ y $\omega=0.916$.

Para medir y evaluar la inteligencia emocional del alumnado se ha optado por la versión española del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24; Fernández-Berrocal et al., 2004). Esta versión contiene 24 ítems, a través de una escala tipo Likert de 5 puntos (que miden tres dimensiones: atención emocional –ítems del 1 al 7–, claridad emocional –ítems del 9 al 16– y reparación emocional –ítems del 17 al 24–), que proporciona una auto-estimación, por parte del mismo sujeto, sobre su capacidad para manejar emociones y sentimientos. La escala obtuvo un índice de fiabilidad global, medido mediante alfa de Cronbach y Omega de McDonald, de $\alpha=0.871$ y $\omega=0.863$.

Finalmente, para medir las competencias profesionales básicas se empleó el Cuestionario validado para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios (CECGEU) de Solanes-Puchol et al. (2022). Este cuestionario consta de un total de 45 ítems, valorados mediante una escala Likert de 1 a 6 (donde 1 equivale a siempre, 2 a muchísimas veces, 3 con frecuencia, 4 ordinariamente, 5 ocasionalmente y 6 a casi nunca), que miden 6 competencias profesionales básicas, mediante 6 dimensiones (desempeño en el trabajo, habilidades para la gestión, liderazgo, motivación por el trabajo, capacidad de aprendizaje, y relaciones interpersonales y trabajo en equipo). El cuestionario obtuvo un índice de fiabilidad global, medido mediante alfa de Cronbach y Omega de McDonald, de $\alpha=0.968$ y $\omega=0.968$.

Procedimiento

Inicialmente, se procedió a contactar con los coordinadores de cada grado, así como con profesorado de asignaturas de carácter obligatorio o troncal, con el objetivo de alcanzar la muestra deseada. Tras el visto bueno por parte de los coordinadores y del profesorado, se procedió a pactar una cita con cada grupo para aplicar los instrumentos.

En las sesiones de recogida de datos se informaba al alumnado de que el cuestionario era totalmente anónimo y que aceptaban participar en la investigación al rellenarlo (pudiendo abandonarla en cualquier momento) y se aseguró que, al menos, estuviese un investigador para resolver las dudas que los instrumentos les pudiese plantear al estudiantado.

Tras la recogida se procedió a la codificación de los cuestionarios y a volcar todos los datos en la base de datos de SPSS. En este proceso se tuvieron que descartar un total de tres cuestionarios por no estar rellenos completamente, existiendo en ellos vacíos informativos relevantes para el análisis de las variables objeto de estudio.

Cabe destacar que esta investigación ha seguido las normas éticas de la Declaración de Helsinki y del Comité de Ética en Investigación Humana de la Universidad de Granada, con número de referencia 2950/CEIH/2022.

Análisis de los datos

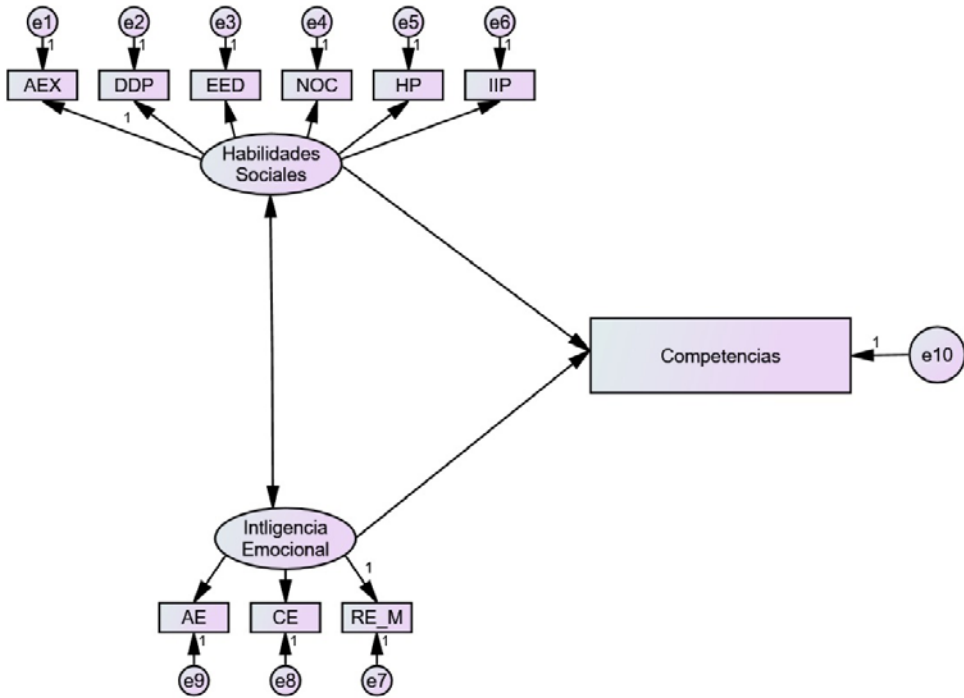
Para analizar el perfil sociodemográfico del alumnado universitario se emplearon frecuencias, medias y desviaciones típicas, mediante el uso del software estadístico SPSS (IBM Corp., Armonk, NY, EE.UU.). Para establecer la relación entre variables, tras comprobar la normalidad de la muestra con la prueba Saphiro-Wilk, se hizo uso de la *t* de Student en variables binomiales y del ANOVA de un factor en variable politómicas. Para profundizar en la relación de variables se llevó a cabo mediante la correlación bivariada de Pearson.

Para elaborar el modelo de ecuaciones estructurales se ha utilizado el programa estadístico IBM SPSS AMOS en su versión 26.0 (IBM Corp., Armonk, NY, EE.UU.) para estudiar los efectos de las variables entre ellas. Para eso se ha llevado a cabo el modelo teórico (Figura 1) el cual establece la dirección de los efectos y, posteriormente, se ha confirmado el mismo, con el establecimiento de un modelo estructural mediante un análisis de rutas de las variables observables.

El modelo teórico se halla formado por quince variables endógenas y dos variables exógenas. Para las variables endógenas se han realizado explicaciones causales. Este tipo de explicaciones se ha llevado a cabo a partir de las asociaciones observadas entre los indicadores y el grado de fiabilidad de la medición, que posteriormente fue demostrado y aceptado.

Respecto al sentido de las flechas, las de carácter unidireccional evidencian las líneas de influencia entre las variables latentes. Estas son interpretadas a partir de las ponderaciones de regresión. Para evidenciar el nivel de significación se utilizó la prueba del Chi-Cuadrado de Pearson. El nivel de significatividad se estableció en $p \leq 0.05$ y $p \leq 0.001$.

Para evaluar el ajuste del modelo se han seguido los principios establecidos por Kyriazos (2018) y Maydeu-Olivares (2017). La prueba del Chi-Cuadrado, cuando muestra un valor no significativo, evidencia un buen ajuste (Maydeu-Olivares, 2017). Asimismo, respecto a los índices específicos de ajuste Kyriazos (2018) establece la necesidad de obtener valores superiores a 0.900 para el Índice de Ajuste Creciente (IFI), Índice de Ajuste Comparativo (CFI) y el Índice de Ajuste Normalizado (NFI). También surge la necesidad de evaluar el ajuste del Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA), obteniendo un buen ajuste cuando los valores son inferiores a 0.100 (Bentler, 1990). Igualmente, Tenenbaum y Eklund (2007) establecen la necesidad de evaluar el Índice de Tucker Lewis (TLI), debido al tamaño y susceptibilidad de la muestra.

Figura 1*Modelo teórico del estudio*

Nota. Atención Emocional (AE); Claridad Emocional (CE); Reparación Emocional (RE_M); Inteligencia Emocional (IE); Autoexpresión (AEX); Defensa Derechos Propios (DXP); Expresar Enfado y Disconformidad (EED); Decir no y Cortar Interacciones (NOC); Iniciar Interacciones Positivas (IIP).

El ajuste del modelo mostró un buen ajuste para la prueba del Chi-Cuadrado, así como para los índices del IFI, CFI, NFI, TLI y RMSEA. Para el ajuste del Chi-Cuadrado se obtuvo un valor p no significativo ($\chi^2=97.900$; $df=33$; $pl=0.000$). Los valores obtenidos para el NFI, RMSEA, TLI, IFI y CFI fueron de 0.933, 0.067, 0.937, 0.954 y 0.954 respectivamente.

RESULTADOS

Como se puede observar en la tabla 1, la población analizada es eminentemente femenina y de religión cristiana. La mayor parte de la muestra procedía del grado en Enfermería, ya que representa un 48.90% ($N=213$) de la muestra. En cuanto al

itinerario de acceso, el 56% (N=244) procede de Bachillerato y el 39.40% (N=172) de Formación Profesional.

Tabla 1

Descriptivos básicos de la muestra

		n	%			n	%
Género	Hombre	92	21.1	Grado	Infantil	61	14.0
	Mujer	344	78.9		Primaria	6	1.4
Religión	Cristiana	214	49.1		Ed. Social	67	15.4
	Musulmana	118	27.1		Informática	2	0.5
	Otra	16	3.7		ADE	87	20.0
	Ateo	88	20.2		Enfermería	213	48.9
Acceso	Bachillerato	244	56.0	FOL	Si	176	40.4
	FPGS	172	39.4		No	260	59.6
	>25	10	2.3	SOL	Si	80	18.3
	Otra titulación universitaria	10	2.3		No	356	81.7

De la muestra, el 40.40%(N=176) ha cursado materias relacionadas con la Formación y Orientación Laboral (FOL), y el 18.30%(N=80) ha acudido a Servicios de Orientación Laboral (SOL).

Relacionado con lo anterior, y tal y como se puede comprobar en la tabla 2, se han identificado diferencias estadísticamente significativas ($p<0.05$) entre “Acudir a Servicio de Orientación” y el “Control Emocional” ($p=0.036$), en la que el alumnado ha acudido ($M=3.65$; $DT=0.82$) cuenta con un mayor nivel de este, que el alumnado que no ha acudido ($M=3.43$; $DT=0.81$).

Asimismo, se han hallado diferencias estadísticamente significativas ($p<0.05$) entre haber acudido a un servicio de orientación y la “Reparación Emocional” ($p=0.046$), siendo el estudiantado que ha acudido ($M=3.77$; $DT=0.80$) a estos servicios el que manifiesta valores superiores de esta, que el alumnado que no ha acudido ($M=3.57$; $DT=0.77$).

Tabla 2

Diferencias de puntuaciones entre SOL, FOL y las habilidades sociales, la Inteligencia Emocional y las Competencias del alumnado

	Acudir a Servicio de Orientación					Haber cursado previamente materias de orientación				
	SOL	N	Media	DT	p	FOL	N	Media	DT	p
Autoexpresión	Si	80	2.54	0.81	.826	Si	176	2.53	0.74	.887
	No	356	2.52	0.73		No	260	2.52	0.75	
Defensa Derechos Propios	Si	80	2.71	0.69	.231	Si	176	2.65	0.67	.481
	No	356	2.60	0.66		No	260	2.60	0.66	
Expresar Enfado o Disconformidad	Si	80	2.54	0.86	.597	Si	176	2.50	0.82	.937
	No	356	2.48	0.81		No	260	2.49	0.82	
Decir No y Cortar Interacciones	Si	80	2.60	0.80	.205	Si	176	2.55	0.80	.299
	No	356	2.48	0.79		No	260	2.47	0.79	
Hacer Peticiones	Si	80	2.77	0.54	.160	Si	176	2.72	0.52	.359
	No	356	2.68	0.52		No	260	2.67	0.53	
Iniciar Interacciones Positivas	Si	80	2.53	0.69	.126	Si	176	2.42	0.70	.918
	No	356	2.40	0.68		No	260	2.42	0.68	
Desempeño Del Trabajo	Si	80	2.69	0.96	.592	Si	176	2.67	0.87	.163
	No	356	2.75	0.84		No	260	2.79	0.86	
Habilidades Para La Gestión	Si	80	2.55	0.93	.901	Si	176	2.50	0.88	.208
	No	356	2.57	0.92		No	260	2.61	0.95	
Liderazgo	Si	80	2.93	1.01	.948	Si	176	2.87	0.89	.303
	No	356	2.92	0.84		No	260	2.96	0.85	
Motivación Para El Trabajo	Si	80	2.57	0.97	.678	Si	176	2.58	0.91	.488
	No	356	2.62	0.87		No	260	2.64	0.88	
Capacidad De Aprendizaje	Si	80	2.54	0.97	.910	Si	176	2.52	0.92	.598
	No	356	2.55	0.95		No	260	2.57	0.97	
Relaciones Interpersonales Y Trabajo En Equipo	Si	80	2.25	1.28	.906	Si	176	2.16	1.12	.234
	No	356	2.23	1.10		No	260	2.29	1.14	
Atención Emocional	Si	80	3.67	0.90	.427	Si	176	3.66	0.84	.123
	No	356	3.75	0.77		No	260	3.79	0.76	
Control Emocional	Si	80	3.65	0.82	.036	Si	176	3.57	0.83	.040
	No	356	3.43	0.81		No	260	3.40	0.81	
Reparación Emocional	Si	80	3.77	0.80	.046	Si	176	3.64	0.77	.553
	No	356	3.57	0.77		No	260	3.59	0.79	

Análogamente, se han identificado diferencias estadísticamente significativas ($p<0.05$) entre cursar materias relacionadas con la formación y orientación laboral y el “Control Emocional” ($p=0.040$), reflejando niveles superiores de este el alumnado que ha cursado materias relacionadas ($M=3.57$; $DT=0.83$), mientras que el alumnado que no las ha cursado ($M=3.40$; $DT=0.81$) manifiesta niveles inferiores.

En lo respectivo a la relación entre el itinerario de acceso y los constructos, tal y como se contempla en la tabla 3, se han hallado diferencias estadísticamente significativas ($p<0.05$) entre el itinerario y el desempeño del trabajo ($p=0.015$), donde el alumnado procedente de Bachillerato cuenta con valores medios superiores al resto.

Tabla 3

Diferencia de puntuaciones entre el Itinerario de Acceso y las Habilidades Sociales, la Inteligencia Emocional y las Competencias del alumnado

		M	DT	p			M	DT	p
Desempeño Del Trabajo	Bachillerato	2.77	0.85	.015	Autoexpresión	Bachillerato	2.48	0.72	.058
	FPGS	2.71	0.84			FPGS	2.60	0.75	
	>25	2.45	0.76			>25	2.45	0.93	
	Otra titulación universitaria	2.43	0.88			Otra titulación universitaria	2.44	0.83	
Habilidades Para La Gestión	Bachillerato	2.58	0.94	.072	Defensa Derechos Propios	Bachillerato	2.56	0.67	.121
	FPGS	2.55	0.87			FPGS	2.67	0.65	
	>25	2.27	0.74			>25	2.86	0.56	
	Otra titulación universitaria	2.34	0.92			Otra titulación universitaria	2.86	0.64	
Liderazgo	Bachillerato	2.92	0.86	.056	Expresar Enfado o Disconformidad	Bachillerato	2.48	0.81	.155
	FPGS	2.92	0.85			FPGS	2.50	0.83	
	>25	2.89	0.84			>25	2.71	0.88	
	Otra titulación universitaria	2.69	1.08			Otra titulación universitaria	2.35	0.81	
Motivación Para El Trabajo	Bachillerato	2.61	0.89	.022	Decir No y Cortar Interacciones	Bachillerato	2.43	0.76	.005
	FPGS	2.61	0.85			FPGS	2.60	0.81	
	>25	2.27	0.74			>25	2.48	0.85	
	Otra titulación universitaria	2.51	1.09			Otra titulación universitaria	2.30	0.88	

		M	DT	p			M	DT	p
Capacidad De Aprendizaje	Bachillerato	2.57	0.99	.012	Hacer peti- ciones	Bachillerato	2.67	0.51	.335
	FPGS	2.50	0.86			FPGS	2.72	0.55	
	>25	2.75	0.58			>25	2.71	0.30	
	Otra titulación universitaria	2.40	0.86			Otra titulación universitaria	2.62	0.55	
Relaciones Interpersonales Y Trabajo En Equipo	Bachillerato	2.27	1.15	.013	Iniciar In- teracciones Positivas	Bachillerato	2.40	0.67	.027
	FPGS	2.19	1.06			FPGS	2.45	0.70	
	>25	1.49	0.47			>25	2.17	0.45	
	Otra titulación universitaria	2.34	1.11			Otra titulación universitaria	2.36	0.66	
Atención Emocional	Bachillerato	3.81	0.73	.276	Reparación Emocional	Bachillerato	3.58	0.79	.244
	FPGS	3.65	0.88			FPGS	3.61	0.77	
	>25	4.13	0.77						
	Otra titulación universitaria	3.56	0.75						
Control Emocional	Bachillerato	3.43	0.80	.440		>25	3.91	0.52	
	FPGS	3.49	0.85						
	>25	3.63	0.62			Otra titulación universitaria	3.60	0.67	
	Otra titulación universitaria	3.46	0.72						

No obstante, se han identificado diferencias estadísticamente significativas ($p<0.05$) entre el itinerario y la motivación para el trabajo ($p=0.022$), en la que el alumnado procedente de Bachillerato ($M=2.61$; $DT=0.89$) y el que procede de Formación Profesional de Grado Superior ($M=2.61$; $DT=0.85$) cuentan con idénticos valores, siendo superiores a los del alumnado procedente de otros itinerarios curriculares (tabla 3).

Sin embargo, como se puede observar en la tabla 3, se han hallado diferencias estadísticamente significativas ($p<0.05$) entre el itinerario y la capacidad de aprendizaje ($p=0.012$), en la que el alumnado procedente de la prueba de mayores de 25 años ($M=2.75$; $DT=0.58$) cuenta con valores medios superiores al resto de opciones.

En cuanto a las habilidades sociales, se han identificado diferencias estadísticamente significativas ($p<0.05$) entre el itinerario de acceso y la capacidad de decir que no y cortar interacciones ($p=0.005$) e iniciar interacciones positivas ($p=0.027$), en las que el alumnado procedente de Formación Profesional de Grado Superior cuenta con valores medios superiores al resto de alumnado (tabla 3).

En cuanto a la relación entre los constructos analizados, se han obtenido correlaciones significativamente positivas entre las dimensiones de las habilidades sociales entre sí y con las dimensiones de las competencias profesionales genéricas. Recíprocamente, se han identificado correlaciones significativamente negativas entre las dimensiones de inteligencia emocional y las dimensiones de habilidades sociales y competencias (tabla 4).

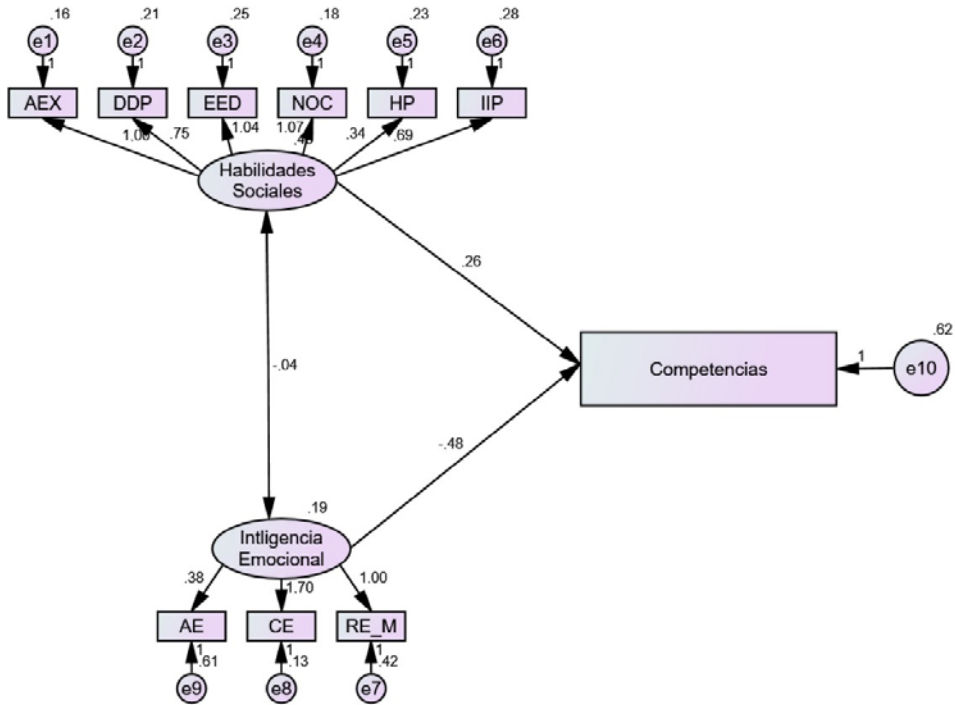
Tabla 4
Matriz de correlaciones de los constructos

	DDT	HG	L	MT	CAP	RIE	AE	CE	RE_M	AEX	DDP	EED	NOC	HP	IIP
DDT	1	.833**	.804**	.829**	.764**	.735**	-.001	-.280**	-.243**	.203**	.153**	.178**	.165**	.035	.180**
HG		1	.744**	.838**	.750**	.748**	.019	-.206**	-.215**	.220**	.186**	.193**	.162**	.051	.184**
L			1	.728**	.669**	.698**	-.028	-.271**	-.220**	.169**	.119*	.130**	.118*	-.007	.220**
MT				1	.773**	.761**	-.006	-.210**	-.175**	.178**	.160**	.145**	.133**	.042	.155**
CAP					1	.748**	.017	-.188**	-.165**	.186**	.131**	.125**	.145**	.053	.194**
RIE						1	-.049	-.148**	-.122*	.228**	.169**	.167**	.137**	.046	.210**
AE							1	.195**	.054	-.078	-.130**	-.057	-.096*	-.016	-0.066
CE								1	.498**	-.121*	-.029	-.134**	-.114*	.127**	-0.086
RE_M									1	-.041	-.019	-.104*	-.054	.147**	-0.020
AEX										1	.579**	.701**	.695**	.318**	.592**
DDP											1	.562**	.642**	.347**	.415**
EED												1	.681**	.247**	.462**
NOC													1	.396**	.521**
HP														1	.314**
IIP															1

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Como se puede observar en la Figura 2, el modelo teórico ha sido confirmado por los datos, mostrando estos un buen ajuste, con los efectos reflejados en la tabla 5.

Figura 2*Modelo de ecuaciones estructurales*

La tabla 4 muestra los resultados de los efectos obtenidos. Se obtuvo un efecto negativo de la inteligencia emocional sobre las competencias ($\beta = -0.247$; $p \leq 0.001$). Igualmente se puede observar un efecto positivo de las habilidades sociales sobre las competencias ($\beta = 0.199$; $p \leq 0.001$). También se puede observar un efecto negativo recíproco y significativo ($p < 0.05$) de la inteligencia emocional y las habilidades sociales ($\beta = -0.136$).

Respecto al efecto de la variable “inteligencia emocional” sobre las subvariables, se observa un efecto positivo de estas sobre la atención, control y reparación ($\beta = 0.204$, $p \leq 0.001$; $\beta = 0.898$, $p \leq 0.001$; $\beta = 0.555$, $p \leq 0.001$). Focalizando la atención en las habilidades sociales, se manifiesta un efecto positivo de esta variable sobre la autoexpresión, defensa derechos propios, expresar enfado y disconformidad, decir no, hacer peticiones y cortar interacciones e iniciar interacciones positivas ($\beta = 0.848$, $p \leq 0.001$; $\beta = 0.714$, $p \leq 0.001$; $\beta = 0.797$, $p \leq 0.001$; $\beta = 0.846$, $p \leq 0.001$; $\beta = 0.409$, $p \leq 0.001$; $\beta = 0.635$, $p \leq 0.001$).

Tabla 5

Efectos de las variables

Dirección del Efecto	R.W.			S.R.W.	
	Estimaciones	S.E.	C.R.	p	Efecto
AEX ← HHSS	1,000			***	.848
DDP ← HHSS	.750	.046	16.195	***	.714
EED ← HHSS	1.037	.053	19.416	***	.797
NOC ← HHSS	1.066	.053	20.229	***	.846
HP ← HHSS	.341	.041	8.386	***	.409
IIP ← HHSS	.691	.048	14.338	***	.635
RE_M ← IE	1.000				.555
CE ← IE	1.696	.400	4.236	***	.898
AE ← IE	.376	.107	3.533	***	.204
Competencias ← HHSS	.264	.066	4.006	***	.199
Competencias ← IE	-.479	.105	-4.542	***	-.247
IE ← →HS	-.037	.017	-2.161	.031	-.136

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La inteligencia emocional es una habilidad que debe desarrollarse a lo largo de la vida, por lo que, como revela este estudio, el alumnado que ha acudido alguna vez al servicio de orientación o ha cursado la asignatura de formación y orientación laboral, tiende a contar con más control emocional, lo que puede deberse, como sugiere Molina-Dávila (2022), a que la orientación educativa es fundamental para el desarrollo socioemocional a lo largo de la vida porque ayuda a las personas a explorar sus habilidades y metas, a la vez que les proporciona herramientas para manejar sus emociones. Además, estudios como los de Bedoya-Guerrero et al. (2024), Peng et al. (2021) y Wang et al. (2021) destacan la importancia de la educación orientada a la empleabilidad, que fomenta el desarrollo de habilidades técnicas y profesionales de los estudiantes.

Respecto al itinerario de acceso a la universidad se encontró que el alumnado procedente de bachillerato tenía una mejor percepción de su desempeño en el trabajo y que los estudiantes, tanto de formación profesional como de bachillerato, presentaban una alta motivación para el trabajo, lo que se relaciona con el hallazgo de Mareque-Álvarez-Santullano et al. (2018), que encontraron que los empleadores consideraban muy competentes a los aprendices. Por otro lado, los estudiantes que accedieron mediante la prueba para mayores de 25 años destacan por tener

una mayor capacidad de aprendizaje, lo que puede deberse a que sus carencias educativas los fuerce a tener que aprender más en un tiempo más reducido para nivelar sus conocimientos con los de sus compañeros o a que, como destaca la investigación de LeMire (2024), los estudiantes adultos pueden comprender y retener mejor los conocimientos cuando se presentan en un formato adecuado para ellos.

Por otro lado, el alumnado procedente de formación profesional tiene mayor capacidad de gestión del tipo de interacciones, ya que, como proponen Sánchez-Bolívar y Escalante-González (2020), el estudiantado procedente de ciclos formativos de grado superior posee un nivel superior de habilidades sociolaborales que el procedente de otros itinerarios. Esto puede estar relacionado con que el alumnado de FP ha accedido mediante un proceso más prolongado que le ha permitido desarrollar las habilidades sociales necesarias para trabajar en una empresa y relacionarse con sus compañeros y clientes, favoreciendo con ello el desarrollo de competencias profesionales, tal y como establecen Sarceda-Gorgoso y Barreira-Cerqueiras (2021).

Se ha demostrado una relación entre las habilidades sociales y el nivel de competencias profesionales del alumnado universitario, en consonancia con investigaciones como las de Sánchez-Bolívar et al. (2019) y Sanchis-Giménez et al. (2023), que han identificado habilidades sociales clave como la cooperación, la empatía y la capacidad para afrontar situaciones de riesgo; son competencias fundamentales para el éxito en el ámbito laboral y, por tanto, las más importantes para conseguir un empleo.

En este sentido, Jitaru et al. (2023) resaltan la importancia de la formación para el desarrollo personal de los estudiantes en competencias sociales y emocionales para el desarrollo personal de los estudiantes, destacando su importancia para conseguir una adaptación efectiva en el entorno laboral y social.

Además, hay que destacar que se encontró una relación negativa entre la inteligencia emocional y las competencias profesionales, lo cual es contrario a lo expuesto por Sanchis et al. (2023) que consideraban la inteligencia emocional como parte integral de las competencias profesionales.

Por otro lado, contrario a Azpiazu et al. (2015) que establecieron una correlación positiva entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales, los resultados del estudio establecen una relación negativa entre estas variables, lo que puede deberse a que el desarrollo de habilidades sociales puede usarse como protección para cubrir diferentes problemas de regulación emocional.

En este sentido, este estudio ha comprobado que la inteligencia emocional y las habilidades sociales son variables predictoras de las competencias profesionales, y los resultados han arrojado un efecto negativo entre la inteligencia emocional y las competencias profesionales, lo que significa, según Valenzuela-Aparicio et al. (2023)

y Cebollero-Salinas et al. (2022), que un alto desarrollo de la inteligencia emocional no se traduce en un alto nivel de competencias, ya que la inteligencia emocional se relaciona con un locus interno y personal, mientras que las competencias se establecen como una manifestación social con un locus externo.

En relación con lo anterior, las habilidades sociales se establecieron como un buen predictor de las competencias profesionales, ya que, como exponen Wesley et al. (2017), las habilidades sociales son indispensables para conseguir un desempeño profesional exitoso en un mundo empresarial cambiante, y a que ambas variables tienen un fuerte componente psicológico externo, ya que, para analizar la inteligencia emocional se requiere de un análisis introspectivo, y para analizar las habilidades sociales y las competencias se precisa un análisis contextual externo donde se analice el desempeño socioprofesional.

Se puede concluir que, según los resultados de este estudio se destaca la importancia de la orientación laboral, tanto en forma de orientación personal como de cursos, como un factor clave para que el alumnado universitario desarrolle mayores recursos emocionales. Aquellos estudiantes que reciben este tipo de apoyo muestran una mayor capacidad para gestionar y controlar sus emociones, lo que puede tener implicaciones significativas para su bienestar y rendimiento académico.

En cuanto a la vía de acceso a la universidad, se observa una diferencia clara en la percepción de competencias. Los estudiantes que ingresan desde programas de formación profesional o bachillerato se perciben con mayores competencias profesionales, particularmente en su preparación para el ámbito laboral. En contraste, los estudiantes que acceden a la universidad a mayor edad o con carencias educativas previas, tienden a valorar más sus competencias para aprender, lo que sugiere que estas poblaciones desarrollan una motivación y enfoque hacia el aprendizaje más pronunciado.

Un hallazgo relevante es la correlación positiva entre las habilidades sociales y las competencias percibidas. Las habilidades sociales emergen como un predictor fiable del nivel de competencias, lo que resalta la importancia de fomentar estas capacidades en los programas formativos para mejorar la integración y el desempeño de los estudiantes en el entorno universitario y laboral.

Finalmente, un aspecto a destacar es la relación compleja entre la inteligencia emocional y las competencias profesionales. Aunque la inteligencia emocional suele percibirse como un recurso positivo, en este estudio se encuentra una correlación negativa con las competencias profesionales. Además, la inteligencia emocional actúa como un predictor negativo de estas competencias, lo que podría indicar que los estudiantes con mayor inteligencia emocional podrían priorizar la gestión emocional sobre las habilidades directamente relacionadas con el ámbito laboral.

Esto abre una nueva línea de investigación con el objetivo de explorar más a fondo estas relaciones, incluyendo estudios de mediación entre variables que permitan comprender mejor los mecanismos subyacentes a dicha correlación.

Entre las limitaciones del estudio, se destaca el uso de autoinformes, lo que puede influir en la objetividad de los resultados, dado que los participantes pueden sobrestimar o subestimar sus habilidades emocionales y sociales. El uso del autoinforme TMMS solo mide las capacidades intrapersonales y no se evalúa la dimensión interpersonal del modelo de inteligencia emocional, que sí evalúan otros cuestionarios, por lo que sería interesante incluir esta dimensión en futuras investigaciones. Asimismo, el diseño transversal impide establecer relaciones causales definitivas, por lo que emplear diseños longitudinales o triangular con fuentes observacionales se constituye como una perspectiva futura de investigación.

Este estudio destaca la importancia de implementar programas formativos y de orientación educativa y profesional que fomenten un desarrollo equilibrado de las habilidades sociales y la inteligencia emocional en el entorno universitario.

AGRADECIMIENTOS

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Formación de Profesorado Universitario (FPU22/01938)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alt, D., Naamati-Schneider, L., & Weishut, D. J. N. (2023). Competency-based learning and formative assessment feedback as precursors of college students' soft skills acquisition. *Studies in Higher Education*, 48(12), 1901-1917. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2217203>
- Azpiazu, L., Esnaola, I., & Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. [Predictive capacity of social support on emotional intelligence in adolescence.]. *European Journal of Education and Psychology*, 8, 23-29. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.003>
- Barrera-Gálvez, R., Solano-Pérez, C., Arias-Rico, J., Jaramillo-Morales, O., & Jiménez-Sánchez, R. (2019). La Inteligencia Emocional en Estudiantes Universitarios. *Educación y Salud Boletín Científico de Ciencias de La Salud Del ICSa*, 7(14), 50-55. <https://doi.org/10.29057/icsa.v7i14.4437>
- Bedoya-Guerrero, A., Basantes-Andrade, A., Rosales, F. O., Naranjo-Toro, M., & Leon-Carlosama, R. (2024). Soft Skills and Employability of Online Graduate Students. *Education Sciences*, 14(8), 864. <https://doi.org/10.3390/educsci14080864>

- Brudevold-Newman, A., & Ubfal, D. (2024). Soft-skills, networking, and workforce entry: Impacts of a training program for recent graduates in Rwanda. *Labour Economics*, 91, 102650. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2024.102650>
- Cajas-Bravo, V., Paredes-Perez, M. A., Pasquel-Loarte, L., & Pasquel-Cajas, A. F. (2020). Habilidades sociales en Engagement y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Comuni@cción*, 11(1), 77-88. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.405>
- Calero-López, I., & Rodríguez-López, B. (2020). The relevance of transversal competences in vocational education and training: A bibliometric analysis. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 12(1), 12. <https://doi.org/10.1186/s40461-020-00100-0>
- Cebollero-Salinas, A., Cano-Escoriaza, J., & Orejudo, S. (2022). Social Networks, Emotions, and Education: Design and Validation of e-COM, a Scale of Socio-Emotional Interaction Competencies among Adolescents. *Sustainability (Switzerland)*, 14(5), 2566 <https://doi.org/10.3390/su14052566>
- Fernández-Leyva, C., Tome-Fernández, M., & Ortiz-Marcos, J. M. (2021). Nationality as an Influential Variable with Regard to the Social Skills and Academic Success of Immigrant Students. *Education Sciences*, 11(10), 605. <https://doi.org/10.3390/educsci1100605>
- Frogner, L., Hellfeldt, K., Ångström, A. K., Andershed, A.-K., Källström, Å., Fantì, K. A., & Andershed, H. (2022). Stability and Change in Early Social Skills Development in Relation to Early School Performance: A Longitudinal Study of a Cohort. *Early Education and Development*, 33(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1857989>
- Gismero-González, E. (2002). *EHS, Escala de Habilidades Sociales: Manual (2nd ed.)*. Hogrefe TEA Ediciones (Madrid, España). <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/66712>
- Gómez-Jiménez, Ó. (2022). Robótica y LOMLOE: Revisión sistemática de la robótica como herramienta inclusiva. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 13(1), Article 1. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4002>
- Grijalba-Quiroz, N. I., Pérez-Canencio, Y., & García-Cano, L. (2021). La formación socioemocional busca cupo en la escuela primaria en Colombia. *Foro educacional*, 36, 133-158.
- Imjai, N., Aujirapongpan, S., Jutidharabongse, J., & Usman, B. (2024). Impacts of digital connectivity on Thailand's Generation Z undergraduates' social skills and emotional intelligence. *Contemporary Educational Technology*, 16(1), ep487. <https://doi.org/10.30935/cedtech/14043>

- Javier-Napa, A. J., Santa-María Relaiza, H. R., Norabuena-Figueroa, R. P., & Jara-Jara, N. (2019). Acción tutorial para el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 185-200.
- Jitaru, O., Bobu, R., & Bostan, C. M. (2023). Social and Emotional Skills in Adapting Students to the Academic Environment. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(1), 590-605. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/713>
- Kim, S.-H., & Shin, S. (2021). Social-Emotional Competence and Academic Achievement of Nursing Students: A Canonical Correlation Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1752. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041752>
- Kostikova, I., Holubnychy, L., Girich, Z., & Movmyga, N. (2021). Soft Skills Development with University Students at English Lessons. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(1), 398-416. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1/378>
- LeMire, S. (2024). Adult learning and open educational resources. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/02680513.2024.2311768>
- Mareque-Álvarez-Santullano, M., de-Prada-Creo, E., & Pino-Juste, M. (2018). Study on technical capacity and transversal competencies developed in university internships. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 137-155. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300137>
- Martínez-Rodríguez, A., & Ferreira, C. (2023). Relación entre rendimiento académico e inteligencia emocional en universitarios de Grado y Máster de la Universidad de León. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 795-807. <https://doi.org/10.5209/rced.80128>
- Masadis, G., Filippou, F., Derri, V., Mavridis, G., & Rokka, S. (2019). Traditional Dances as a Means of Teaching Social Skills to Elementary School Students. *International Journal of Instruction*, 12(1), 511-520.
- Merlin, J. I., & Soubramanian, P. (2024). From self-awareness to social savvy: How intrapersonal skills shape interpersonal competence in university students. *Frontiers In Psychology*, 15, 1469746. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1469746>
- Molina-Dávila, M. B. (2022). Rol de la orientación educativa en el aprendizaje socioemocional del estudiante. *HOLOPRAXIS: Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 6(2), 80-99.
- Nakajima, N., Jung, H., Pradhan, M., Hasan, A., Kinnell, A., & Brinkman, S. (2020). Gender gaps in cognitive and social-emotional skills in early primary grades: Evidence from rural Indonesia. *Developmental Science*, 23(5), e12931. <https://doi.org/10.1111/desc.12931>
- Peng, M. Y.-P., Wang, L., Yue, X., Xu, Y., & Feng, Y. (2021). A Study on the Influence of Multi-Teaching Strategy Intervention Program on College Students' Absorptive

- Capacity and Employability. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.631958>
- Perpiñà-Martí, G., Sidera-Caballero, F., & Serrat-Sellabona, E. (2022). Rendimiento académico en educación primaria: Relaciones con la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales. *Revista de Educación*, 395, 291-319. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/90454>
- Rahman, M. H., Bin Amin, M., Yusof, M. F., Islam, M. A., & Afrin, S. (2024). Influence of teachers' emotional intelligence on students' motivation for academic learning: An empirical study on university students of Bangladesh. *Cogent Education*, 11(1), 2327752. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2327752>
- Sánchez-Bolívar, L., & Escalante-González, S. (2020). Competencia Sociolaboral en Relación al Nivel Formativo y Laboral del Alumnado de Formación Profesional de Ceuta. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 9(2), 69–80. <https://doi.org/10.6018/sportk.454191>
- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., & Vázquez, L. M. (2022). Motivation of university students in educational sciences according to gender, religious culture, and social skills during the COVID-19 pandemic. *Educator*, 58(1), 205-220. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1353>
- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., & Vázquez, L. M. (2023). Professional competences in higher level vocational training students according to gender and religion. *Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA): International Journal*, 7(1), 136-148. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7552476>
- Sánchez-Bolívar, L., Martínez-Martínez, A., & Parra-González, M. E. (2019). Análisis de las habilidades sociales del alumnado de formación profesional para la entrevista de trabajo. *Journal of sport and health research*, 11(Extra 1), 127-142.
- Sanchis-Giménez, L., Lacomba-Trejo, L., Prado-Gascó, V., & Giménez-Espert, M. del C. (2023). Attitudes towards Communication in Nursing Students and Nurses: Are Social Skills and Emotional Intelligence Important? *Healthcare*, 11(8), Article 8. <https://doi.org/10.3390/healthcare11081119>
- Santos-Rego, M. A., Mella-Nunez, I., Naval, C., & Vazquez-Verdera, V. (2021). The Evaluation of Social and Professional Life Competences of University Students Through Service-Learning. *Frontiers in Education*, 6, 606304. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606304>
- Sarceda-Gorgoso, M. C., & Barreira-Cerqueiras, E. M. (2021). La Formación Profesional Básica y su contribución al desarrollo de competencias para el reenganche educativo y la inserción laboral: Percepción del alumnado. *EDUCAR*, 57(2), 319-332. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1239>
- Solanes-Puchol, Á., Martín-del-Río, B., & García-Selva, A. (2022). Competencias transversales en la universidad: Validación de un cuestionario para su evaluación.

- Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(2), e1538. <https://www.redalyc.org/journal/4985/498576699002/html/>
- Valenzuela-Aparicio, Y. P., Olivares-Sandoval, S. K., Figueroa-Ferrer, E. M., Carrillo-Sierra, S. M., & Hernández-Lalinde, J. (2023). Relationship between Emotional Intelligence and Bullying in Adolescents. *Revista Electronica Educare*, 27(1). Scopus. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.15859>
- Vázquez, L. M., Escalante-González, S., & Sánchez-Bolívar, L. (2024). Analysis of the level of social skills of students in educational science degrees in relation to gender, religion, and academic year. *Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA): International Journal*, 8(1), 322-336. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10639045>
- Virtanen, A., & Tynjala, P. (2022). Pedagogical practices predicting perceived learning of social skills among university students. *International Journal of Educational Research*, 111, 101895. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101895>
- Wang, Q., Aman, M. S., & Hooi, L. B. (2021). Exploring Talent Cultivation of College Student-Athletes for New Ventures and Entrepreneurial Psychology of New Venture Entrepreneur. *Frontiers in Psychology*, 12, 679901. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.679901>
- Wesley, S. C., Jackson, V. P., & Lee, M. (2017). The perceived importance of core soft skills between retailing and tourism management students, faculty and businesses. *Employee Relations*, 39(1), 79-99. <https://doi.org/10.1108/ER-03-2016-0051>