

# Universidad, competencias cívico-sociales y mercado de trabajo\*

*University, civic-social competences, and the labour market*

Dr. Miguel A. SANTOS REGO. Catedrático. Universidade de Santiago de Compostela ([miguelangel.santos@usc.es](mailto:miguelangel.santos@usc.es)).

Dra. María José FERRACES OTERO. Profesora Titular. Universidade de Santiago de Compostela ([mjose.ferraces@usc.es](mailto:mjose.ferraces@usc.es)).

Dr. Ígor MELLA NÚÑEZ. Investigador. Universidade de Santiago de Compostela ([igor.mella@usc.es](mailto:igor.mella@usc.es)).

Ana VÁZQUEZ-RODRÍGUEZ. Investigadora. Universidade de Santiago de Compostela ([ana.vazquez@usc.es](mailto:ana.vazquez@usc.es)).

## Resumen:

En general, la universidad actual tiene asumida como propia la misión de ofrecer una formación integral que contribuya al desarrollo académico, pero también al profesional y social. Así, cada vez es mayor la importancia otorgada a las competencias cívico-sociales, dada su potencial contribución a la hora de optimizar la transición del alumnado universitario al mercado de trabajo. El objetivo del presente artículo es estudiar las propiedades psicométricas de una escala para evaluar competencias cívico-sociales en la educación superior y analizar si el ciclo y el área de conocimiento determinan su desarrollo en los estudiantes. Para ello, después de subdividir aleatoriamente a la muestra (996 alumnos universitarios), se ha procedido

a realizar un análisis factorial exploratorio y, a continuación, confirmatorio. Posteriormente, se ha llevado a cabo un análisis multivariado de varianza  $2 \times 2$  (ciclo  $\times$  área de conocimiento), tomando como variables dependientes los factores previamente obtenidos. Además de una solución satisfactoria de la escala, tanto en la estructura factorial como en los niveles de consistencia interna, los resultados obtenidos revelan diferencias en torno a las variables objeto de estudio. Mientras que, en general, los alumnos de primer ciclo muestran un alto nivel de desarrollo de estas competencias, no se constatan diferencias en cuanto al área de conocimiento. No obstante, en la interacción de estas dos variables se evidencian efectos significativos, reflejando puntuaciones más elevadas en el

\*Este trabajo se deriva de dos proyectos del Programa Estatal de I+D+i Orientado a los Retos de la Sociedad (EDU2013-41687-R y EDU2017-82629-R) - <http://www.usc.es/apsuni/>

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 13-04-2020.

Cómo citar este artículo: Santos Rego, M. A., Ferraces Otero, M. J., Mella Núñez, Í. y Vázquez-Rodríguez, A. (2020). Universidad, competencias cívico-sociales y mercado de trabajo | *University, civic-social competences, and the labour market*. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (276), 213-232. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-06>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

alumnado de primer ciclo de ciencias de la salud e ingeniería-arquitectura, y en el de segundo ciclo de ciencias sociales-jurídicas y artes-humanidades. Se concluye enfatizando la necesidad de que las instituciones de educación superior promuevan, en mayor medida, el desarrollo de competencias cívico-sociales con estrategias metodológicas y programas ajustados a esta exigencia, orientados a la mejora de los niveles de participación social y la transición al empleo.

**Descriptor:** educación superior, competencia social, competencia cívica, mercado laboral, empleo, estudiantes universitarios.

## Abstract:

Universities have, at present, generally taken on as their own the role of providing comprehensive training that contributes to academic, professional, and social development. As a result, civic and social competences have become increasingly important, given their potential contribution to optimising university students' transition to the labour market. The objective of this work is to study the psychometric properties of a scale for assessing a range of civic and social competences in higher education and to analyse whether students' cycle and field of knowledge shape how these competences develop.

To this end, after randomly dividing the sample of 996 university students, we performed an exploratory factorial analysis followed by a confirmatory factorial analysis. We then conducted a  $2 \times 2$  Multivariate Analysis of Variance (Cycle  $\times$  Area of Knowledge), taking as dependent variables the factors obtained previously. In addition to a satisfactory solution of the scale, both in factor structure and in levels of internal consistency, the results reveal differences regarding the study variables. While first-cycle students display a high level of development of these competences, we found no differences regarding field of knowledge. However, significant effects were apparent in the interaction of these two variables, as first-cycle students from Health Sciences and Engineering-Architecture and second-cycle students from Social-Legal Sciences and Arts-Humanities displayed higher scores. This paper concludes by highlighting the need for higher education institutions to promote the development of civic and social competences to a greater extent. To do so, they should consider methodological strategies and programs that react to this need so that levels of social participation and transition to employment can be enhanced.

**Keywords:** higher education, social competence, civic competence, labour market, employment, university students.

## 1. Introducción

Puede decirse que vivimos tiempos de consenso en torno a la necesidad de que los individuos adquieran aprendizajes éticos y cívico-sociales, a fin de ejercer una

ciudadanía responsable en las sociedades democráticas. También se acepta que esta formación no debe quedar relegada al ámbito de la familia o confinada en las entidades sociales, sino que ha de estar presente,

inequívocamente, en el sistema educativo. No olvidemos el tiempo que los jóvenes pasan en las aulas de escuelas o universidades, por lo cual es lógica la preocupación por su compromiso social (Naval, García, Puig y Santos Rego, 2011).

La educación cívica, que complementa a la más directamente cognitiva, se hace todavía más pertinente en la coyuntura actual. Esta es la idea de Reparaz, Arbués, Naval y Ugarte (2015), cuando afirman que las situaciones de injusticia social reclaman una contribución desde la universidad al desarrollo ético y cívico de su alumnado. La educación para la ciudadanía conecta con necesidades básicas que responden al mantenimiento de la estabilidad de la democracia a través de la participación y el compromiso político, junto al afrontamiento de retos como pueden ser la diversidad cultural, los movimientos migratorios o la injusticia social, entre otros (Ugarte y Naval, 2008/2009). En síntesis, «la educación cívica es la socialización en los valores y costumbres de la convivencia democrática» (Gil y Jover, 2003, p. 116).

Del mismo modo, al aprendizaje de una ciudadanía democrática puede ayudar el desarrollo del capital social de los estudiantes, en la medida en que atiende a la forma en que las personas participan en cuestiones de alcance comunitario, a las relaciones y vínculos que se establecen y, en definitiva, a la cohesión social (Pichler y Wallace, 2007). No conviene ignorar cómo la carencia de contactos y redes personales termina por manifestarse en un escaso compromiso social y político, lazos sociales débiles o baja tolerancia y confianza (Putnam, 2000).

La exigencia de fortalecer la justicia social y el desarrollo democrático, junto con la urgencia de facilitar la transición laboral de los egresados, conduce a acentuar la tarea prioritaria que deben liderar las instituciones responsables de desarrollar el capital social (Coleman, 1988). Justamente, uno de los principales modos en el que las instituciones de educación superior pueden fomentarlo es cuidando la competencia social de sus educandos (Baron y Markman, 2003). Lo cual debe contribuir a hacer de la universidad una institución más fuerte y no precisamente una más «floja» o *light* (Esteban, 2019).

Así pues, es nuestra convicción que la educación superior debe promover la competencia social de los estudiantes, siendo un recurso primordial no solo para mejorar la inclusión y el compromiso, sino también para facilitar la inserción en un mercado de trabajo caracterizado por altas tasas de desempleo e incertidumbre (Baron y Markman, 2003; Lans, Verhees y Verstegen, 2016). Aun así, es oportuno dejar constancia de que, en el contexto español, la preocupación por la formación ciudadana ha estado más presente en la educación primaria y secundaria que en la universidad, tanto en la teoría como en la práctica, como consecuencia de una visión ampliamente extendida de que los principios que rigen la formación en las etapas iniciales son diferentes a los que priman en la academia (Santos Rego y Lorenzo, 2010).

Constatada la pertinencia de dotar a la educación universitaria de un enfoque más social, este estudio parte de las investigaciones que evidencian un desarro-

llo desigual de estas competencias según el perfil académico de los estudiantes (González y Wagenaar, 2003). Incluso se puede asumir, junto a Polo (2018), que el despliegue de la universidad es despliegue del conocimiento y contribución a la sociedad. Por ello, en este trabajo nos proponemos un doble objetivo. Primero, estudiar las propiedades psicométricas de una escala de competencias cívico-sociales diseñada para estudiantes universitarios; y segundo, analizar si dichas competencias cívico-sociales varían en función del ciclo que cursan los alumnos y alumnas, y del área de conocimiento a la que pertenecen sus estudios.

## 2. Competencias cívico-sociales, universidad y mercado de trabajo

Coherentemente con uno de sus grandes cometidos, la formación que ofertan las universidades ha de pensarse para el ejercicio de una ciudadanía genuinamente democrática, del que depende el verdadero avance social. En ese marco de referencia podemos instalar dos perspectivas bastante opuestas. De una parte, la que entiende la educación superior más orientada al mercado y de la otra, la que defiende la introducción de un componente humanista. La nuestra aboga por la conjugación de ambas, por ser ahí donde se está articulando la misión de la universidad en el siglo XXI. Es más, «la preparación para el mundo del trabajo y la formación para una ciudadanía activa se presentan como los dos objetivos más relevantes de la educación para las próximas décadas y también como objetivos clave para la formación universitaria» (Naval et al., 2011, p. 81).

Cabe preguntarse qué es lo que entendemos por aprendizaje cívico y social. Comenzamos citando a Buxarrais (2006), cuando postula que el aprendizaje ético supone tomar en consideración la formación integral del alumnado como el principal objetivo de la educación superior, lo que conlleva una formación personal, profesional y social que se ve atravesada por la moral y la ética.

Un aspecto central del aprendizaje cívico es su interpretación en términos de competencia, implicando conocimientos (históricos, políticos y cívicos), destrezas (pensamiento crítico, comunicación, resolución de problemas públicos y juicio cívico) y valores (justicia, inclusión y participación) (Saltmarsh, 2005). Bajo esta premisa, la formación cívica y ética no puede reducirse al planteamiento de objetivos y contenidos dispuestos por medio de un conjunto específico de actividades pedagógicas, sino que deben orientarse a conseguir el aprendizaje de competencias (Martínez y Esteban, 2005). Se trata de la competencia cívico-social, es decir, aquella formada por «un conglomerado de factores cognitivos y socio-afectivos (incluyendo conductas, destrezas comunicativas, habilidades interactivas, etc.), que propulsan una disposición individual a ser, estar y sentirse de una manera determinada, pero siempre susceptible de ser entendida según patrones de vida comunitaria» (Santos Rego y Lorenzo, 2010, p. 10).

Por su parte, hace ya algún tiempo que el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006) ofrecieron una definición más ajustada, refiriéndose a estas

competencias como aquellas de tipo personal, interpersonal e intercultural que incorporan todas las formas de comportamiento, con la finalidad de preparar a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional.

Asimismo, las competencias cívico-sociales conectan con el desarrollo del capital social, toda vez que este puede quedar integrado en un enfoque de participación comunitaria y de relación con los iguales. La universidad debe vincularse a su entorno social inmediato y no puede dejar de constituirse como uno de sus principales núcleos dinamizadores. Es así que la participación cívica es fundamental para conducir a las personas hacia la democracia, el espíritu altruista y la prosperidad de la comunidad (Putnam, 2000). Por tanto, el capital social y la acción colectiva se refuerzan mutuamente, creando durante su interacción un ciclo de retroalimentación positiva (Wagner y Fernández-Giménez, 2008).

La universidad, que también es institución educativa, ha de articular la correspondiente respuesta pedagógica, impulsando procesos de aprendizaje dirigidos al desarrollo de competencias cívico-sociales y cuya orientación no ha de ser otra que el desarrollo de virtudes cívicas y el logro del bien común (Putnam, 2000). Valgan los ejemplos de metodologías como el aprendizaje-servicio en la construcción de una ciudadanía activa y participativa (Sotellino, Mella y Rodríguez, 2019), o los buenos programas de educación no formal, caso del voluntariado o la movilidad internacional, que contribuyen a propósitos de

inclusión social y de empleabilidad (Santos Rego, Lorenzo y Vázquez, 2018). En este contexto, es incuestionable el papel que juegan no pocos profesores comprometidos en acciones de alcance social (*scholarship of engagement*), a fin de que la universidad contribuya a un efectivo desarrollo democrático y cívico-social (Ibáñez-Martín, 2001; Naval y Arbués, 2018).

No obstante, una mirada amplia al sistema universitario pasa por tomar en consideración la relación de reciprocidad entre el aprendizaje cívico y la inserción laboral de los estudiantes. Ahora bien, tal relación no ha de avalar, pedagógicamente hablando, una visión de la competencia cívico-social cual mero soporte instrumental para la formación de individuos convenientes a una sociedad civil que apenas considera el alcance teleológico de la formación humana mediante la educación (incluida la universitaria).

La supeditación de esta competencia a los exclusivos requerimientos del mercado laboral es contraproducente, no solo por su miopía intelectual sino también —paradójicamente— por alimentar los efectos contrarios a los pretendidos. Como advertía un clásico, la universidad ha de evitar un propósito instrumental de único servicio a la fuerza industrial (Hutchins, 1964). No es esta una competencia que se pueda entrenar a modo de estrategia cortoplacista dentro de un currículo acelerado para conseguir un empleo, o mejorar el que ya se tiene.

Precisamente por ser valiosa en sí misma y no por su pragmática asociación con

el tejido productivo, hemos de saber fijarla según un marco de capacitación integral, de educación completa del ser humano (Jaspers, 1959; Nussbaum, 1997), al cual también la universidad ha de contribuir dotando a sus programas de una orientación acorde con su misión social, desde la que es menester cuidar las razonables expectativas de que sus egresados lleguen a ser ciudadanos responsables y solidarios.

Con todo, por supuesto que a la universidad ha de preocuparle el mercado de trabajo, de igual modo que a este ha de interesarle lo que pasa en la universidad. Buen ejemplo es la atención que se viene prestando a tan estratégico vínculo desde el proceso de Bolonia, especialmente en los Comunicados de Bucarest (2012) y Yerevan (2015), donde se incide en el fomento de la empleabilidad de los graduados debido a los cambios que sacuden a los diferentes sectores productivos y la emergencia de nuevos perfiles laborales. Consecuentemente, lo que se demanda es que los egresados posean las competencias adecuadas, genéricas y específicas, que faciliten su acceso al empleo (González y Wagenaar, 2003). No hemos de olvidar la persistencia de elevadas tasas de desempleo juvenil, que obligan a identificar variables favorecedoras de esa transición al mercado de trabajo.

Lo que se se ha observado desde finales del siglo pasado es el aumento de ocupaciones que requieren de habilidades no solo de carácter cognitivo, sino también social (Weinberger, 2014). Con el foco de atención puesto en las habilidades que reclaman los empleos del futuro, el informe del

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP, 2018) concluye que aquellos puestos de trabajo que cuentan con mejores perspectivas depositan mayor confianza en las competencias cognitivas avanzadas y socioemocionales. Argumento que se ve avalado en un informe del McKinsey Global Institute (2018) en el que la perspectiva para el año 2030 (tomando como punto de partida 2016) sitúa a las competencias sociales y emocionales como las segundas que experimentarán un incremento más acusado, tan solo superadas por las tecnológicas.

Igualmente, se percibe un aumento en la solicitud de capacidades asociadas a la competencia intercultural (comunicación, dominio de otras lenguas, sensibilidad cultural), por entender que quienes la desarrollan pueden ser una fuente de atracción de potenciales clientes, pueden integrarse más fácilmente en equipos de trabajo diversos y mejorar la reputación de la organización (British Council, 2013).

Es posible sostener, en suma, que las competencias de trabajo en equipo, diversidad y comunicación oral son esenciales para el mercado laboral del siglo XXI (Casner-Lotto y Benner, 2006). De esta suerte, dada la clara conexión entre capital social, competencias cívico-sociales y perspectivas vocacionales a largo plazo (Deming, 2017), bueno será que las instituciones de educación superior consideren efectivamente tales dimensiones, haciendo gala de estrategias formativas orientadas al desarrollo integral y pensando en la inclusión socio-laboral de sus estudiantes y graduados.



### 3. Método

#### 3.1. Participantes

En el estudio participaron 996 estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional. Cuentan con edades comprendidas entre 19 y 45 años ( $M=22.24$  y  $DT=3.47$ ), y en su mayoría son mujeres (73.2 %). Estudian titulaciones de las áreas de ciencias sociales-jurídicas y artes-humanidades (86.4 %), o de ciencias de la salud e ingeniería-arquitectura (13.7 %).

#### 3.2. Instrumento

Utilizamos el Cuestionario sobre competencias cívico-sociales y autoeficacia del alumnado universitario (CUCOCSA) (Santos Rego y Lorenzo, 2018), compuesto por 13 preguntas formuladas en categorías cerradas (9) y en formato de escala tipo Likert (4) con cinco opciones de respuesta. Se estructura en las siguientes partes:

- Biografía personal y académica: edad, sexo, grado y curso en el que está matriculado, facultad, campus, participación en programas de movilidad, proyectos que impliquen un servicio a la comunidad, y proyectos de aprendizaje-servicio.
- Escalas sobre: formación en la universidad (7 ítems; de total desacuerdo a total acuerdo), participación social de los estudiantes (5 ítems; de nunca a semanalmente), competencias cívico-sociales (20 ítems; de total desacuerdo a total acuerdo) y autoeficacia percibida (14 ítems; de total desacuerdo a total acuerdo).

Este artículo se centra en la escala de competencias cívico-sociales, evaluadas desde la autopercepción del alumnado. Partimos de una escala inicial que constaba de 34 ítems, de los que fue necesario eliminar 14 al no resultar significativa la correlación ítem-total (índice de homogeneidad), por lo cual se construyó una versión final de 20.

Para su elaboración se tomaron como referencia numerosos instrumentos: *Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ)* (Moely, Mercer, Ilustre, Miron y MacFarland, 2002); una escala de autoevaluación diseñada por Santos Rego et al. (2018) sobre el desarrollo de competencias genéricas; *Public Affairs Scale-Short Survey (PAS-SS)* (Levesque-Bristol y Richards, 2014); y *Evaluation System for Experiential Educational Programs (ESEE)* de Furco (1995).

La validez de contenido fue verificada mediante una validación externa realizada por cinco jueces expertos que representaban dominios académicos de interés para nuestro objetivo. Las sugerencias que aportaron permitieron avanzar en la elaboración del cuestionario y dar consistencia a su diseño. Se mejoró tanto en forma (la ubicación y el orden de los ítems) como en contenido (ampliación y eliminación de ítems, o grado de inteligibilidad).

#### 3.3. Procedimiento

El instrumento fue aplicado durante el curso académico 2016-2017. Con la finalidad de recopilar el mayor número posible de respuestas, se procedió a su pase

presencial. No obstante, en algún caso, por demanda de los docentes, fue cumplimentado vía *online*, valiéndonos del software Survey Monkey. El tiempo de respuesta se estimó entre 10-15 minutos. El estudio siguió las recomendaciones del Comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela, cumpliendo escrupulosamente con las estipulaciones de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

### 3.4. Análisis de datos

Para la realización de los análisis se procedió a dividir aleatoriamente la muestra, haciendo uso del paquete estadístico IBM-SPSS versión 24, en dos submuestras. La primera compuesta por 500 estudiantes ( $M=22.26$  y  $DT=3.67$ ) y la segunda por 496 ( $M=22.17$  y  $DT=3.39$ ).

En primer lugar, con la submuestra 1 (muestra de calibración), y con el objeto de analizar las propiedades psicométricas de la escala, se procedió a la realización de un análisis factorial exploratorio (AFE), así como al cálculo de la fiabilidad de los factores mediante el  $\alpha$  de Cronbach.

A continuación, con la submuestra 2 (muestra de validación) se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC), usando el paquete estadístico AMOS 20, con la finalidad de comprobar que la estructura factorial previamente obtenida en el AFE representaba adecuadamente la información proporcionada por los datos. Este proceso se corresponde con lo que se denomina *validación cruzada* (Cudeck y Browne, 1983).

Por último, se realizó un análisis multivariado de varianza  $2 \times 2$  (ciclo  $\times$  área de conocimiento), tomando como variables dependientes los factores obtenidos en el AFE y validados en el AFC. El objetivo era conocer la existencia o no de diferencias en el nivel de desarrollo de las competencias cívico-sociales en función del ciclo (primer y segundo ciclo) y del área de conocimiento (un primer grupo conformado por las titulaciones de ciencias de la salud e ingeniería-arquitectura; y un segundo grupo compuesto por las de ciencias sociales-jurídicas y artes-humanidades).

## 4. Resultados

Procedemos ahora a presentar los resultados obtenidos en torno a los dos objetivos de la investigación. Por lo tanto, referiremos primero al estudio psicométrico de la escala de competencias cívico-sociales para estudiantes universitarios.

### 4.1. Análisis factorial exploratorio y fiabilidad (submuestra 1)

La dimensionalidad de la escala se determinó mediante el análisis factorial exploratorio, siguiendo el método de extracción de componentes principales y rotación varimax. El tamaño de la muestra se ajusta al criterio consensuado por metodólogos de entre 5 y 10 sujetos por ítem (Velicer y Fava, 1998).

Las pruebas  $KMO=.846$  y  $\chi^2(190)=2833.81$ ,  $p<.001$ , informaron de una buena adecuación muestral y de la correlación significativa entre los ítems. La extracción inicial arrojó cuatro factores significativos: «conducta prosocial»



(ítems 4, 6, 7, 11, 12, 13, 14 y 15), «liderazgo» (ítems 5, 16, 17, 18, 19 y 20), «competencia intercultural» (8, 9 y 10) y «trabajo en equipo y relación con los demás» (ítems 1, 2 y 3). Los 4 factores obte-

nidos explican una varianza del 50.96 % y se observa una buena consistencia interna (valores  $\alpha$  que van desde .70 a .79). Los resultados obtenidos se muestran en las Tablas 1 y 2.

TABLA 1. Medias y desviaciones típicas.

| Ítems                                                                                                                                                          | M    | DT  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-----|
| 1. Soy capaz de trabajar de un modo cooperativo con otras personas.                                                                                            | 4.42 | .64 |
| 2. Soy capaz de comunicarme adecuadamente con los/as demás.                                                                                                    | 4.25 | .65 |
| 3. Me relaciono fácilmente con otras personas.                                                                                                                 | 4.01 | .89 |
| 4. Trato de ponerme en el lugar de los/as demás para intentar comprender su situación.                                                                         | 4.35 | .66 |
| 5. Soy capaz de liderar grupos y motivar a otros/as para conseguir metas comunes.                                                                              | 3.53 | .89 |
| 6. Tenemos que mirar más allá de las personas para comprender sus problemas.                                                                                   | 4.42 | .61 |
| 7. Necesitamos cambiar las actitudes de la gente para solucionar los problemas sociales.                                                                       | 4.45 | .64 |
| 8. Disfruto conociendo a personas procedentes de contextos diferentes al mío.                                                                                  | 4.31 | .80 |
| 9. La diversidad cultural hace a un grupo más interesante y efectivo.                                                                                          | 4.51 | .68 |
| 10. Me adapto con facilidad a otros ambientes culturales.                                                                                                      | 3.98 | .85 |
| 11. En todo lo que hago, me esfuerzo para ser una mejor persona.                                                                                               | 4.31 | .68 |
| 12. Trato de asegurarme de que mis acciones no dañen intencionalmente a otra persona.                                                                          | 4.46 | .62 |
| 13. Cuando se trabaja en grupo, intento asegurarme de que todos/as sean escuchados antes de tomar una decisión.                                                | 4.26 | .68 |
| 14. Creo que si todas las personas aprendiesen y trabajasen cooperativamente, muchos de los problemas de la sociedad podrían solucionarse.                     | 4.41 | .70 |
| 15. Para lograr un trabajo, poseer buenas competencias personales (responsabilidad, honradez, etc.) es tan importante como tener buenas competencias técnicas. | 4.40 | .72 |
| 16. Me resulta fácil evaluar y aceptar las consecuencias de mis decisiones.                                                                                    | 3.70 | .85 |
| 17. Soy capaz de identificar y controlar mis emociones y las de los/as demás.                                                                                  | 3.46 | .91 |
| 18. Soy capaz de exponer mis ideas y puntos de vista con seguridad.                                                                                            | 3.69 | .90 |
| 19. Soy capaz de generar nuevas ideas (soluciones, productos, puntos de vista...).                                                                             | 3.97 | .66 |
| 20. Soy capaz de analizar información desde un punto de vista crítico.                                                                                         | 4.08 | .65 |

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 2. Matriz de componentes rotados de la escala.

| Ítems                                    | Factor I | Factor II | Factor III | Factor IV |
|------------------------------------------|----------|-----------|------------|-----------|
| Ítem 12                                  | .727     |           |            |           |
| Ítem 13                                  | .686     |           |            |           |
| Ítem 6                                   | .683     |           |            |           |
| Ítem 11                                  | .658     |           |            |           |
| Ítem 4                                   | .574     |           |            |           |
| Ítem 14                                  | .574     |           |            |           |
| Ítem 15                                  | .537     |           |            |           |
| Ítem 7                                   | .449     |           |            |           |
| Ítem 18                                  |          | .725      |            |           |
| Ítem 19                                  |          | .665      |            |           |
| Ítem 20                                  |          | .639      |            |           |
| Ítem 17                                  |          | .590      |            |           |
| Ítem 16                                  |          | .560      |            |           |
| Ítem 5                                   |          | .449      |            |           |
| Ítem 9                                   |          |           | .724       |           |
| Ítem 8                                   |          |           | .715       |           |
| Ítem 10                                  |          |           | .615       |           |
| Ítem 2                                   |          |           |            | .756      |
| Ítem 1                                   |          |           |            | .707      |
| Ítem 3                                   |          |           |            | .679      |
| ( $\alpha$ ) de Cronbach de los factores | .79      | .72       | .73        | .70       |

Fuente: Elaboración propia.

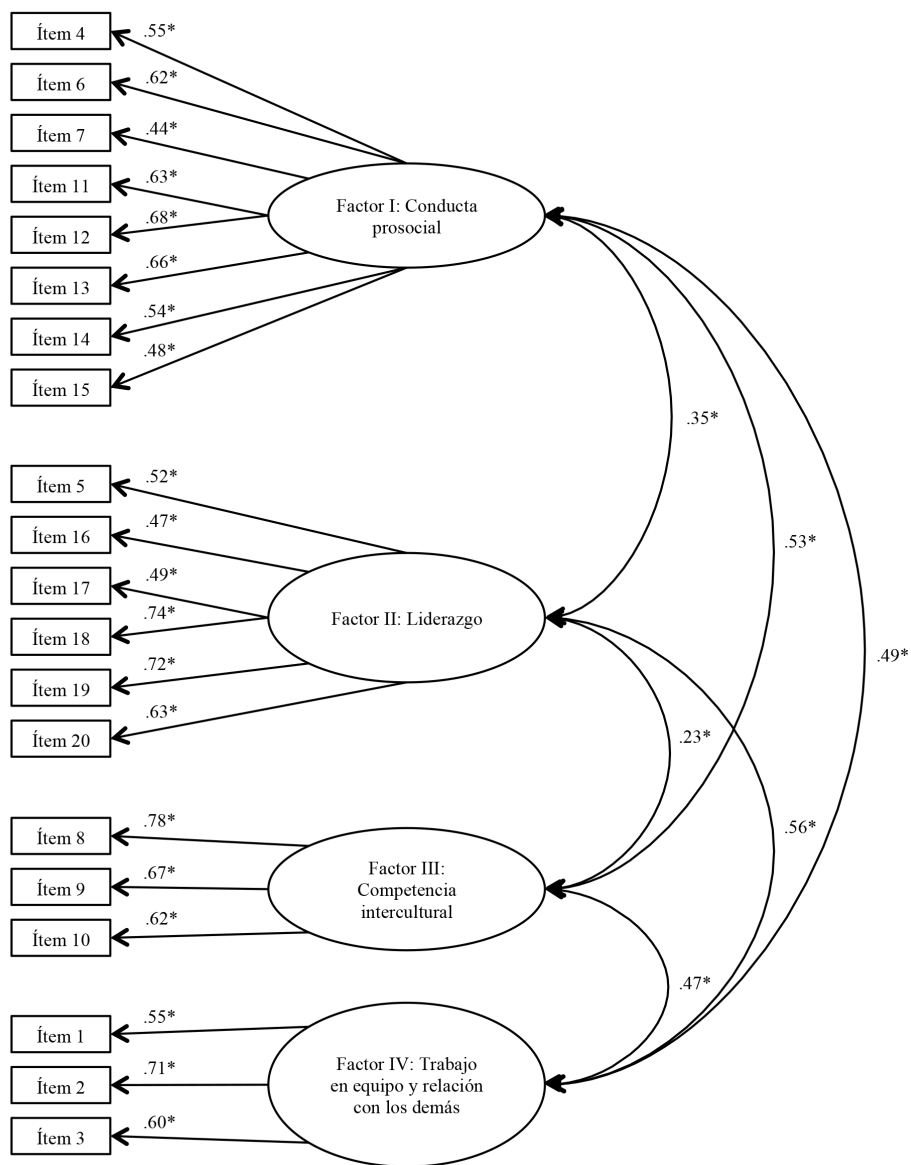
#### 4.2. Análisis factorial confirmatorio (submuestra 2)

La evidencia de la validez de construcción proporcionada por el AFE con la submuestra 1 se tuvo en cuenta para la realización del AFC de cuatro factores con la submuestra 2. En el Gráfico 1 y la Tabla 3 se muestran los índices de ajuste y el modelo de medición de la escala. Se puede ver que todos los pesos factoriales, así como las correlaciones, son significativos ( $p < .01$ ).

La prueba de  $\chi^2 = 487.56$ ,  $p = .000$ , informa de la distancia entre la matriz de va-

rianzas/covarianzas muestral e hipotética. Este valor no debe ser significativo para afirmar la no existencia de discrepancia entre ambas matrices (Bentler y Bonett, 1980). Sin embargo, como se trata de un estadístico altamente sensible al tamaño de la muestra (con  $n \geq 200$  suele ser significativo), debe acompañarse con otros índices: GFI (Tanaka y Huba, 1985), CFI (Bentler, 1990), RMSEA (Steiger, 1990), y SRMR (Hu y Bentler, 1999). Al tomar en consideración los parámetros pertinentes para cada uno de los índices, comprobamos que el modelo presenta un buen ajuste.

GRÁFICO 1. Modelo de AFC para la escala.



Fuente: Elaboración propia.

TABLA 3. Indicadores de bondad de ajuste del modelo.

| $\chi^2$ | gl  | p    | $\chi^2/\text{gl}$ | GFI | CFI | RMSEA[IC]        | SRMR |
|----------|-----|------|--------------------|-----|-----|------------------|------|
| 487.56   | 164 | .000 | 2.97               | .92 | .91 | .060 [.050-.076] | .051 |

Fuente: Elaboración propia.

### 4.3. Análisis multivariado de varianza ciclo $\times$ área de conocimiento

A continuación, se exponen los resultados que se derivan del análisis de las competencias cívico-sociales según el perfil académico de los estudiantes, tomando el ciclo y área de conocimiento como unidades de estudio. Concretamente, el análisis multivariado realizado entre los factores significativos de la escala en función de estas dos variables arroja los siguientes resultados:

En primer lugar, no se observa un efecto significativo del área de conocimiento en las variables analizadas; esto es, no se producen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de grados de ciencias de la salud e ingeniería-arquitectura, por un lado, y ciencias sociales-jurídicas y artes-humanidades, por otro. Lo que permite concluir que los estudiantes de las diferentes áreas de conocimiento no difieren en el modo en que afirman poseer las competencias cívico-sociales evaluadas.

En segundo lugar, se encuentra un efecto significativo del ciclo en la variable «liderazgo» [ $F(1, 961)=5.75$ ,  $p=.001$ ,  $\eta=.07$ ,  $1-\beta=.67$ ]. Así, los alumnos de primer ciclo ( $M=3.73$ ) valoran más que los de segundo ( $M=3.69$ ) las competencias que conforman este factor, esto es, aquellas que se relacionan con la toma de decisiones, la inteligencia emocional, la creatividad y el pensamiento crítico.

Igualmente, es idéntico el efecto del ciclo en la variable «trabajo en equipo y relación con los demás» [ $F(1, 961)=10.37$ ,

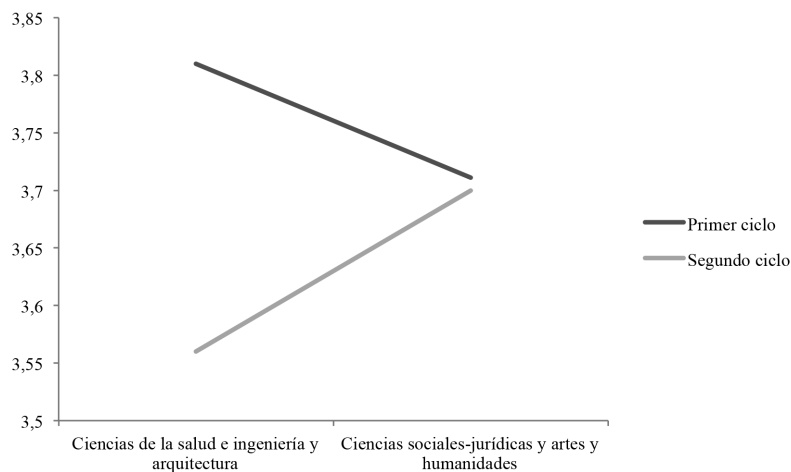
$p=.017$ ,  $\eta=.01$ ,  $1-\beta=.89$ ]. De nuevo, es en el primer ciclo ( $M=4.27$ ) donde más positivamente valoran ( $M=4.19$ ) habilidades que se asocian a lo que, *stricto sensu*, se conoce como competencia social.

También se evidencia un efecto significativo de la interacción ciclo  $\times$  área de conocimiento en la variable «liderazgo» [ $F(1, 961)=6.39$ ,  $p=.020$ ,  $\eta=.07$ ,  $1-\beta=.64$ ]. Los contrastes *post hoc* muestran una diferencia estadísticamente significativa entre el alumnado de primer y segundo ciclo de ciencias de la salud e ingeniería-arquitectura ( $M_{\text{primer}} - M_{\text{segundo}} = .25$ ,  $p=.01$ ). Es decir, los alumnos de los dos primeros cursos académicos de estas titulaciones puntúan más alto en las competencias relacionadas con el liderazgo que aquellos que están en cursos superiores.

Por su parte, como se advierte en el Gráfico 2, los alumnos de ciencias sociales-jurídicas y artes-humanidades alcanzan puntuaciones similares en esta variable, independientemente del ciclo que cursen. Son claramente los estudiantes de los primeros cursos de ciencias de la salud e ingeniería-arquitectura los que muestran la mayor puntuación, diferenciándose de la otorgada por sus compañeros de cursos superiores, que son los que presentan los valores más bajos.

En quinto lugar, se visibiliza un efecto significativo de la interacción ciclo  $\times$  área de conocimiento en la variable «trabajo en equipo y relación con los demás» [ $F(1, 961)=8.46$ ,  $p=.004$ ,  $\eta=.09$ ,  $1-\beta=.83$ ].

GRÁFICO 2. Interacción ciclo × área de conocimiento en la variable «liderazgo».

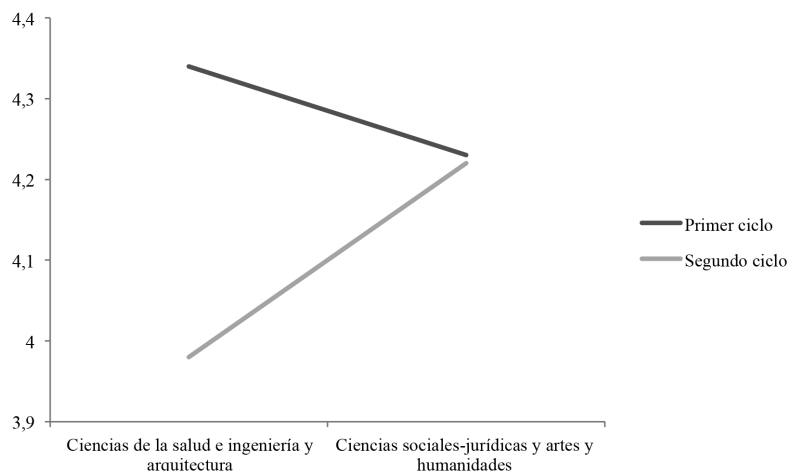


Fuente: Elaboración propia.

Los contrastes *post hoc* indican diferencias entre el alumnado de primer y segundo ciclo en el ámbito de ciencias de la salud e ingeniería-arquitectura ( $M_{\text{primer}} - M_{\text{segundo}}$

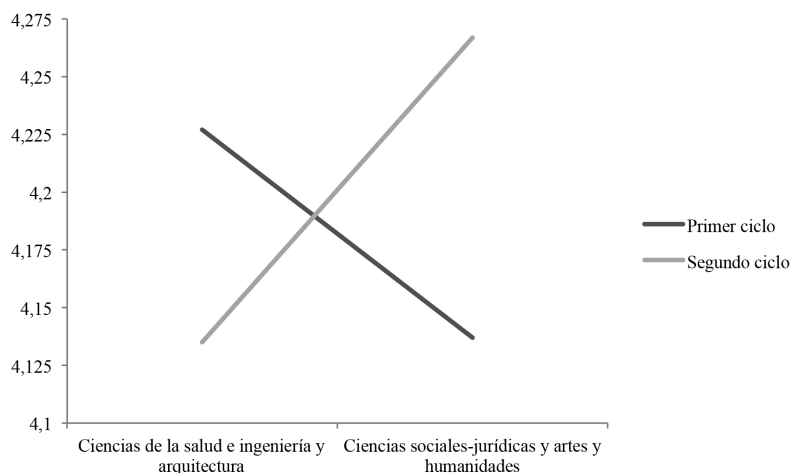
$\text{do} = .37, p = .001$ ). Vuelven a ser los más jóvenes de estas áreas los que puntúan más alto en un factor que agrupa las variables relacionadas con la competencia social (Gráfico 3).

GRÁFICO 3. Interacción ciclo × área de conocimiento en la variable «trabajo en equipo y relación con los demás».



Fuente: Elaboración propia.



GRÁFICO 4. Interacción ciclo  $\times$  área de conocimiento en la variable «competencia intercultural».

Fuente: Elaboración propia.

En sexto y último lugar, también se manifiesta un efecto significativo en la variable «competencia intercultural» [ $F(1, 961)=3.79, p=.050, \eta=.06, 1-\beta=.50$ ]. Los contrastes *post hoc* avalan una diferencia estadísticamente significativa entre el alumnado de primer y segundo ciclo en el área de ciencias sociales-jurídicas y artes-humanidades ( $M_{\text{primer}} - M_{\text{segundo}} = -.12, p=.003$ ). Sin embargo, lo que se constata en este caso es una mayor puntuación de los estudiantes de años superiores, evidenciando una mejora de esta competencia conforme avanzan en los cursos de las correspondientes titulaciones (Gráfico 4).

Finalmente, no se encuentran efectos significativos en la variable «conducta prosocial», tanto en lo que atañe al ciclo como a la interacción del mismo con el área de conocimiento.

## 5. Discusión y conclusiones

El eje principal sobre el que ha pivotado este trabajo fue analizar la percepción que los estudiantes universitarios tienen sobre sus competencias cívico-sociales, vistos sus claros beneficios en términos de implicación comunitaria y de transición al empleo (Deming, 2017). Concretamente, nuestro primer objetivo era estudiar las propiedades psicométricas de una escala para medir estas competencias en el alumnado. Presentamos una propuesta que, anclada en un sólido y riguroso modelo teórico, está conformada por 20 ítems cuya finalidad es conocer el grado de desarrollo de capacidades de alcance cívico y social.

Los análisis factoriales, exploratorio y confirmatorio, indican una solución satisfactoria, tanto en la estructura factorial de la escala como en los niveles de consistencia interna evaluados. Incluye cuatro

dimensiones con las que, atendiendo a la bibliografía sobre la temática (Reparaz et al., 2015; Santos Rego y Lorenzo, 2010), es posible analizar el desarrollo de las competencias cívico-sociales: «conducta prosocial», «liderazgo», «competencia intercultural» y «trabajo en equipo y relación con los demás». Además, con esta escala comprobamos cómo el ciclo y el área de conocimiento influyen en la autopercepción de los estudiantes al respecto de las variables objeto de estudio.

Lo primero que advertimos es que los universitarios se autoevalúan de forma muy positiva en todos los ítems de la escala. El factor donde se acusa un menor desarrollo competencial es en el de «liderazgo». Con todo, tanto el ciclo como el área de conocimiento influyen en su autopercepción.

El alumnado del primer ciclo puntúa más alto en los constructos «liderazgo» y «trabajo en equipo y relación con los demás». De este modo, no se confirma la idea de que son los estudiantes de cursos superiores los que alcanzan puntuaciones más positivas en las competencias cívico-sociales simplemente como consecuencia de haber pasado más tiempo en las aulas. Quizás esto se explique por el hecho de que es en los últimos cursos cuando buena parte del alumnado se implica en dinámicas de mayor competitividad ante la proximidad de su salida del sistema universitario. No extraña que los resultados del estudio de Reparaz et al. (2015) llevaran a las autoras a concluir que la universidad ha de fortalecer la dimensión social de su misión formativa.

No obstante, el hecho de que sean los estudiantes de segundo ciclo los que ma-

nifiestan puntajes menos elevados, puede guardar relación con la aún prevalencia de metodologías de corte tradicional en los campus. Es decir, en un modelo asentado en la competitividad y en la enseñanza, donde el mayor peso sigue siendo la adquisición de contenidos técnicos, tal vez una buena proporción de estudiantes acaben por asumir una visión de su aprendizaje más pasiva conforme pasan los años (Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández, 2011). Se hace obvia, por tanto, la escasa conexión que tiene un paradigma formativo basado en el desarrollo de competencias cívico-sociales con un modelo tradicional que, pese a no encajar en las actuales agendas de política universitaria, persiste en bastantes instituciones de educación superior.

En este contexto, cobran sentido estrategias que van más allá del marco universitario, estableciendo relaciones directas con el entorno circundante. No debemos ignorar las evidencias que vinculan la colaboración en acciones comunitarias con el desarrollo del capital social, sobre todo en lo que tiene que ver con la igualdad y el respeto mutuo (Wagner y Fernández-Giménez, 2008).

Las competencias cívico-sociales son objeto de atención para las universidades, teniendo presentes los indicadores de inserción laboral. Mucho más si tenemos en cuenta las perspectivas de carrera a largo plazo y de promoción de los egresados, donde contar con un mayor desarrollo de competencias sociales y cognitivas puede determinar el acceso y la promoción a puestos de trabajo con mejores salarios (Deming, 2017; Deming y Khan, 2018;

Weinberger, 2014). Además, parece que las empresas que requieren de estas competencias no desmerecen en resultados (Deming y Khan, 2018), tal vez porque, en equipos de trabajo diversos, las interacciones son más fluidas si los trabajadores disponen de mayores competencias sociales (Baron y Markman, 2003).

Por otro lado, los datos permiten afirmar la ausencia de un efecto significativo del área de conocimiento en las dimensiones competenciales evaluadas. Es decir, no advertimos diferencias entre los alumnos en función de la titulación que cursan.

Ambos resultados, nos llevaron a plantear un último nivel en el que estudiamos la interacción del ciclo con el área de conocimiento. Así, en el cruce de estas dos variables se encuentran efectos significativos en lo que respecta a «liderazgo» y a «trabajo en equipo y relación con los demás», siendo los alumnos de primer ciclo de ciencias de la salud e ingeniería-arquitectura los que muestran resultados más elevados. Se evidencia, por tanto, una disminución de las competencias cívico-sociales en los estudiantes de estas áreas conforme transitan hacia cursos superiores.

Nuestros resultados concuerdan con Conlon (2008) y Gilbert, Held, Ellzey, Bailey y Young (2015), que señalan la necesidad de ampliar los planes de estudio de los grados en ingeniería hacia un enfoque centrado en la responsabilidad social, por cuanto los aspectos sociales del desarrollo tecnológico son críticos para estos profesionales. Al respecto, serán efectivas medidas encaminadas a la introducción de los

principios de justicia social e igualdad, la promoción del desarrollo comunitario, así como la oferta de módulos específicos de ética y de ciencias sociales.

Cabe señalar que tal situación puede perjudicar la transición al mundo del trabajo de los egresados, dado el aumento de la demanda de habilidades sociales en las ocupaciones de un mercado laboral cada vez más globalizado e influido por la tecnología (Deming, 2017). El estudio de Martín, Rabadán y Hernández (2013), que recoge la opinión de empleadores de titulados de enseñanzas técnicas, informa de un desajuste entre el nivel de adquisición por el alumnado y el demandado por las empresas en competencias como el trabajo en equipo o el liderazgo. Huelga decir que tales competencias son altamente valoradas por los responsables de contratación de estas compañías (Santos Rego et al., 2018). A mayores, la investigación antes citada concluye que el perfil ideal de un titulado en enseñanzas técnicas implica habilidades sociales tales como el trabajo en equipo, las habilidades comunicativas, o la capacidad de adaptación a nuevos entornos, entre otros (Martín et al., 2013). Lo mismo es extrapolable a los estudios de ciencias de la salud, donde competencias, como el trabajo en equipo y el respeto hacia las opiniones de los demás constituyen un elemento central para un óptimo ejercicio de las profesiones (Baños y Pérez, 2005).

En el caso de los alumnos de ciencias sociales-jurídicas y artes-humanidades, son los que cursan segundo ciclo los que arrojan mayores puntuaciones, en este caso referidas a la «competencia intercultural».

Al contrario de lo expuesto anteriormente, se confirma un incremento de esta competencia a lo largo de los años de formación universitaria.

Tal orientación se puede explicar teniendo en cuenta la implicación de los estudiantes de estas titulaciones en enfoques de aprendizaje dirigidos a una mayor conexión y a la apreciación de entornos culturalmente diversos. Estrategias educativas que promueven, contrariando la idea de «estudiante pasivo», discentes con la capacidad de aproximarse a nuevas ideas (Riley, Bustamante y Edmonson, 2016). Tal vez sea pertinente analizar y comparar las metodologías implementadas como clave para entender cómo se promueve la competencia intercultural en estas titulaciones. Justamente, deberíamos seguir profundizando en esta cuestión, analizando la influencia de la cultura docente en la percepción de los estudiantes. En todo caso, nuestros resultados apuntan a la necesidad de poner un mayor énfasis en los procesos de innovación docente en titulaciones de ciencias de la salud y de tecnología.

Al respecto, investigaciones que cubren el análisis de las perspectivas laborales de los responsables de contratación a gran escala, informan de una alta valoración de los perfiles con dominio de idiomas y conocimiento de otras culturas, considerando sus posibilidades de trabajar efectivamente con clientes, proveedores y compañías procedentes de distintas culturas y países (Casper-Lotto y Benner, 2006; Damari et al., 2017). Las capacidades que se asocian a la competencia intercultural dotan al sujeto de mayor visibilidad dentro de la organización

y, en consecuencia, de mejores oportunidades de promoción (British Council, 2013).

Finalmente, este trabajo abre un campo de investigación en el ámbito de la educación superior, al observarse importantes diferencias en los factores que contemplan las competencias cívico-sociales por ciclo y área de conocimiento. De este modo, serán pertinentes estudios comparativos que profundicen más en el análisis de las competencias cívico-sociales y del posicionamiento de las mismas en una óptica de calidad y responsabilidad social de las instituciones universitarias.

## Referencias bibliográficas

- Baños, J. E. y Pérez, J. (2005). Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades. *Educación Médica*, 8 (4), 216-225. doi: 10.33588/fem.84.132
- Baron, R. A. y Markman, G. D. (2003). Beyond social capital: the role of entrepreneurs' social competence in their financial success. *Journal of Business Venturing*, 18 (1), 41-60. doi: [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(00\)00069-0](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(00)00069-0)
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107 (2), 238-246. doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bentler, P. M. y Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88 (3), 588-606. doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- British Council (2013). *Culture at work. The value of intercultural skills in the workplace*. Manchester, UK: British Council.
- Buxarrais, M. R. (2006). La misión de la universidad en la construcción de la ciudadanía europea. En M. A. Murga y M. P. Quicios (Coords.), *La reforma de la universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa* (pp. 39-56). Madrid: Dykinson.

- Casner-Lotto, J. y Benner, M. J. (2006). *Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century U.S. Workforce*. Recuperado de <https://bit.ly/2lWW7As> (Consultado el 15-11-2019).
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2018). *Insights into skill shortages and skill mismatch. Learning from Cedefop's European skills and jobs survey*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Unión Europea.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Conlon, E. (2008). The new engineer: between employability and social responsibility. *European Journal of Engineering Education*, 33 (2), 151-159. doi: <https://doi.org/10.1080/03043790801996371>
- Cudeck, R. y Browne, M. W. (1983). Cross-validation of covariance structures. *Multivariate Behavioral Research*, 18 (2), 147-167. doi: [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr1802\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr1802_2)
- Damari, R. R., Rivers, W. P., Brecht, R. D., Gardner, P., Pulupa, C. y Robinson, J. (2017). The Demand for Multilingual Human Capital in the U.S. Labor Market. *Foreign Language Annals*, 50 (1), 13-37. doi: <https://doi.org/10.1111/flan.12241>
- Deming, D. J. (2017). The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market. *The Quarterly Journal of Economics*, 132 (4), 1593-1640. doi: <https://doi.org/10.1093/qje/qjx022>
- Deming, D. J. y Khan, L. B. (2018). Skill Requirements across Firms and Labor Markets: Evidence from Job Postings for Professionals. *Journal of Labor Economics*, 36 (1), 337-369. doi: <https://doi.org/10.1086/694106>
- Esteban, F. (2019). *La universidad light. Un análisis de nuestra formación universitaria*. Barcelona: Paidós.
- Furco, A. (1995). *Evaluation System for Experiential Education Programs (ESEE)*. Recuperado de <https://bit.ly/32Vy8D1> (Consultado el 05-11-2019).
- Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, P. R. y Fernández, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre Educación*, 21, 9-40.
- Gil, F. y Jover, G. (2003). La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 109-129.
- Gilbert, D. J., Held, M. L., Ellzey, J. L., Bailey, W. T. y Young, L. B. (2015). Teaching 'community engagement' in engineering education for international development: Integration of an interdisciplinary social work curriculum. *European Journal of Engineering Education*, 40 (3), 256-266. doi: <https://doi.org/10.1080/03043797.2014.944103>
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hu, L. T. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55. doi: <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hutchins, R. M. (1964). *The university of utopia*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2001). El profesorado de Universidad del Tercer Milenio. El nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades. **revista española de pedagogía**, 59 (220), 441-466.
- Jaspers, K. (1959). *The idea of university*. Boston, MA: Beacon Press.
- Lans, T., Verhees, F. y Verstegen, J. (2016). Social Competence in Small Firms—Fostering Workplace Learning and Performance. *Human Resource Development Quarterly*, 27 (3), 321-348. doi: <https://doi.org/10.1002/hrdq.21254>
- Levesque-Bristol, C. y Richards, K. A. (2014). Evaluating civic learning in service-learning programs: creation and validation of the Public Affairs Scale-Short Survey (PAS-SS). *Journal of Public Affairs Education*, 20 (3), 413-428. doi: <https://doi.org/10.1080/15236803.2014.12001796>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, 294, de 06 de diciembre de 2018, páginas 119788 a 119857. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3> (Consultado el 15-04-2020).
- Martín, M., Rabadán, A. B. y Hernández, J. (2013). Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las enseñanzas técnicas universitarias: la visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 360, 244-267. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-110>



- Martínez, M. y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. **revista española de pedagogía**, 73 (230), 63-84.
- McKinsey Global Institute (2018). *Skill shift. Automation and the future of the workforce*. Recuperado de <https://mck.co/2sGMG93> (Consultado el 20-10-2019).
- Moely, B. E., Mercer, S. H., Ilustre, V., Miron, D. y MacFarland, M. (2002). Psychometric properties and correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A measure of students' attitudes related to service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8 (2), 15-26.
- Naval, C. y Arbués, E. (Eds.). (2018). *Hacer la universidad en el espacio social*. Pamplona: EUNSA.
- Naval, C., García, R., Puig, J. y Santos Rego, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77-91.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)*. Recuperado de <https://bit.ly/2JTJLDr> (Consultado el 20-10-2019).
- Pichler, F. y Wallace, C. (2007). Patterns of Formal and Informal Social Capital in Europe. *European Sociological Review*, 23 (4), 423-435. doi: <https://doi.org/10.1093/esr/jcm013>
- Polo, L. (2018). *Claves de la universidad y del profesor universitario*. Pamplona: EUNSA.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Reparaz, C., Arbués, E., Naval, C. y Ugarte, C. (2015). El Índice Cívico de los universitarios: sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. **revista española de pedagogía**, 73 (260), 23-51.
- Riley, R. L., Bustamante, R. M. y Edmonson, S. L. (2016). Intercultural competence and student engagement of U.S. community college Students: a mixed method study. *Community College Journal of Research and Practice*, 40 (1), 34-46. doi: <https://doi.org/10.1080/10668926.2014.961588>
- Saltmarsh, J. (2005). The civic promise of service learning. *Liberal Education*, 91 (2), 50-55.
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2010). Dimensión cívica y desarrollo formativo de los estudiantes universitarios en el contexto español. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Número Especial, 1-17.
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (Eds.). (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da USC.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M. y Vázquez, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Madrid: Síntesis.
- Sotelino, A., Mella, I. y Rodríguez, M. A. (2019). El papel de las entidades cívico-sociales en el aprendizaje-servicio. Sistematizando la participación del alumnado en el tercer sector. *Teoría de la Educación*, 31 (2), 197-219. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20156>
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: an interval estimation approach. *Multivariate Behavioural Research*, 25 (2), 173-180. doi: [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502_4)
- Tanaka, J. S. y Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38 (2), 197-201. doi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1985.tb00834.x>
- Ugarte, C. y Naval, C. (2008/2009). El desarrollo de las competencias cívicas en la universidad. Una experiencia de enseñanza on line-presencial. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 115-140.
- Velicer, W. F. y Fava, J. L. (1998). Affects of Variable and Subject Sampling on Factor Pattern Recovery. *Psychological Methods*, 3 (2), 231-251. doi: <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.2.231>
- Wagner, C. L. y Fernández-Giménez, M. E. (2008). Does Community-Based Collaborative Resource Management Increase Social Capital? *Society & Natural Resources: An International Journal*, 21, 324-344. doi: <https://doi.org/10.1080/08941920701864344>
- Weinberger, C. J. (2014). The increasing complementarity between cognitive and social skills. *Review of Economics and Statistics*, 96 (5), 849-861. doi: [https://doi.org/10.1162/REST\\_a\\_00449](https://doi.org/10.1162/REST_a_00449)



## Biografía de los autores

**Miguel A. Santos Rego.** Catedrático de Universidad en la Universidad de Santiago de Compostela. Coordinador del Grupo de Investigación ESCULCA y de la Red RIES. Actualmente es Director del Departamento de Pedagogía y Didáctica en la USC y Presidente de la Comisión Gallega de Informes, Evaluación, Certificación y Acreditación (CGIACA-ACSUG). Sus líneas de investigación prioritarias son: pedagogía intercultural, teoría de procesos educativos y aprendizaje-servicio y educación superior.

 <https://orcid.org/0000-0002-8593-6881>

**María José Ferraces Otero.** Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Psicología Social, Básica y Metodología de la Universidad de Santiago de Compostela. Miembro del Grupo de Investigación ESCULCA y de la Red RIES. Su línea principal de trabajo es la metodología de investigación en las ciencias del comportamiento, con especial atención a los procesos educativos.

 <https://orcid.org/0000-0003-4308-3427>

**Ígor Mella Núñez.** Doctor en Educación por la Universidade de Santiago de Compostela. Miembro del Grupo de Investigación ESCULCA, en el que actualmente es investigador en un proyecto del Plan Nacional sobre Aprendizaje-Servicio y Empleabilidad. Sus líneas de investigación prioritarias son: aprendizaje-servicio, rendimiento académico y desarrollo de competencias en educación superior.

 <https://orcid.org/0000-0003-0189-4619>

**Ana Vázquez Rodríguez.** Graduada en Pedagogía y Máster en Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario por la Universidade de Santiago de Compostela. Miembro del Grupo de Investigación ESCULCA, en el que realiza su tesis doctoral sobre educación no formal y empleabilidad de la juventud gracias a una ayuda FPU del Ministerio de Universidades.

 <https://orcid.org/0000-0002-5968-9549>

# Sumario \*

## Table of Contents \*\*

### Editorial Editorial

**José Antonio Ibáñez-Martín**

Una consideración educativa sobre la pandemia:  
resistir... y adelantar

*An educational consideration on the pandemic: endure...  
and progress*

181

### Estudios Studies

**Bernardo Gargallo López, Fran J. García-García,  
Inmaculada López-Francés,  
Miguel Ángel Jiménez Rodríguez y  
Salomé Moreno Navarro**

La competencia aprender a aprender:  
valoración de un modelo teórico

*The learning to learn competence: An assessment of a  
theoretical model*

187

**Miguel A. Santos Rego, María José Ferraces Otero,  
Ígor Mella Núñez y Ana Vázquez-Rodríguez**  
Universidad, competencias cívico-sociales  
y mercado de trabajo

*University, civic-social competences,  
and the labour market*

213

**Jesús Miguel Jornet Meliá, María Jesús Perales  
Montolio y José González-Such**

El concepto de validez de los procesos  
de evaluación de la docencia

*The concept of validity of teaching evaluation processes* 233

**Fernando Acevedo Calamet**

Factores explicativos del abandono de los estudios  
en la educación superior en contextos socio-  
académicos desfavorables

*Explanatory factors for dropout from higher education in  
unfavourable socio-academic contexts*

253

### Notas Notes

**María-Carmen Ricoy y Cristina Sánchez-Martínez**

Revisión sistemática sobre el uso de la tableta en la  
etapa de educación primaria

*A systematic review of tablet use in primary education* 273

**Jaime Carcamo-Oyarzun y Christian Herrmann**

Validez de constructo de la batería MOBAC para la  
evaluación de las competencias motrices básicas en  
escolares de educación primaria

*Construct validity of the MOBAC test battery for the assessment  
of basic motor competencies in primary school childrens* 291

\* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org>.

\*\* All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org>.

**Concha Iriarte Redín, Sara Ibarrola-García y Maite Aznárez-Sanado**

Propuesta de un instrumento de evaluación de la mediación escolar (CEM)

*Proposal for a school mediation evaluation tool (MEQ)* 309

**Bruno Echauri Galván y Silvia García Hernández**

Traducir en colores: la traducción como herramienta de evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera

*Translating in colours: Translation as an assessment tool for reading comprehension in English as a second language* 327

## **Reseñas bibliográficas**

**Esteban-Bara, F. (2019).** *La universidad light: Un análisis de nuestra formación universitaria* (José L. González-Geraldo).

**Ruiz-Corbelli, M. y García-**

**Gutiérrez, J. (Eds.) (2019).** *Aprendizaje-Servicio. Los*

*retos de la evaluación* (Andrea Muñoz Villanueva).

**Lafforgue, L. (2019).** *Recuperemos la escuela* (Beatriz Gálvez).

**Ferraces-Otero, M. J., Godás-Otero, A. y García-Álvarez, J. (2019).** *Cómo realizar un estudio científico en ciencias sociales, de la educación y de la salud* (Carolina Rodríguez-Llorente). 347

## **Informaciones**

46.ª conferencia anual de la Association for Moral Education sobre el tema: «Morality, Environmental Sustainability, and Education»; XV Congreso Internacional de Teoría de la Educación: «Democracia y tradición en la teoría y la práctica educativa del siglo XXI. En el 50 aniversario de la Ley General de Educación». 361

## **Instrucciones para los autores**

Instructions for authors 365



ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

# University, civic-social competences, and the labour market\*

## Universidad, competencias cívico-sociales y mercado de trabajo

Miguel A. SANTOS REGO, PhD. Professor. Universidade de Santiago de Compostela ([miguelangel.santos@usc.es](mailto:miguelangel.santos@usc.es)).

María José FERRACES OTERO, PhD. Associate Professor. Universidade de Santiago de Compostela ([mjose.ferraces@usc.es](mailto:mjose.ferraces@usc.es)).

Ígor MELLA NÚÑEZ, PhD. Researcher. Universidade de Santiago de Compostela ([igor.mella@usc.es](mailto:igor.mella@usc.es)).

Ana VÁZQUEZ-RODRÍGUEZ. Researcher. Universidade de Santiago de Compostela ([ana.vazquez@usc.es](mailto:ana.vazquez@usc.es)).

### Abstract:

Universities have, at present, generally taken on as their own the role of providing comprehensive training that contributes to academic, professional, and social development. As a result, civic and social competences have become increasingly important, given their potential contribution to optimising university students' transition to the labour market. The objective of this work is to study the psychometric properties of a scale for assessing a range of civic and social competences in higher education and to analyse whether students' cycle and field of knowledge shape how these competences develop. To this end, after randomly dividing the sample of 996

university students, we performed an exploratory factorial analysis followed by a confirmatory factorial analysis. We then conducted a  $2 \times 2$  Multivariate Analysis of Variance (cycle  $\times$  field of knowledge), taking as dependent variables the factors obtained previously. In addition to a satisfactory solution of the scale, both in factor structure and in levels of internal consistency, the results reveal differences regarding the study variables. While first-cycle students display a high level of development of these competences, we found no differences regarding field of knowledge. However, significant effects were apparent in the interaction of these two variables, as first-cycle students from Health Sciences and

---

\*This work derives from two projects within the framework of the Spanish State R&D&I Programme Oriented to the Challenges of Society (EDU2013-41687-R and EDU2017-82629-R) - <http://www.usc.es/apsuni/>

Revision accepted: 2020-04-13.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 276 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Santos Rego, M. A., Ferraces Otero, M. J., Mella Núñez, Í., & Vázquez-Rodríguez, A. (2020). Universidad, competencias cívico-sociales y mercado de trabajo | *University, civic-social competences, and the labour market*. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (276), 213-232. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-06>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

revista española de pedagogía  
year 78, n. 276, May-August 2020, 213-232



Engineering-Architecture and second-cycle students from Social-Legal Sciences and Arts-Humanities displayed higher scores. This paper concludes by highlighting the need for higher education institutions to promote the development of civic and social competences to a greater extent. To do so, they should consider methodological strategies and programs that react to this need so that levels of social participation and transition to employment can be enhanced.

**Keywords:** higher education, social competence, civic competence, labour market, employment, university students.

## Resumen:

En general, la universidad actual tiene asumida como propia la misión de ofrecer una formación integral que contribuya al desarrollo académico, pero también al profesional y social. Así, cada vez es mayor la importancia otorgada a las competencias cívico-sociales, dada su potencial contribución a la hora de optimizar la transición del alumnado universitario al mercado de trabajo. El objetivo del presente artículo es estudiar las propiedades psicométricas de una escala para evaluar competencias cívico-sociales en la educación superior y analizar si el ciclo y el área de conocimiento determinan su desarrollo en los estudiantes. Para ello, después de subdividir aleatoriamente a la muestra

(996 alumnos universitarios), se ha procedido a realizar un análisis factorial exploratorio y, a continuación, confirmatorio. Posteriormente, se ha llevado a cabo un análisis multivariado de varianza  $2 \times 2$  (ciclo  $\times$  área de conocimiento), tomando como variables dependientes los factores previamente obtenidos. Además de una solución satisfactoria de la escala, tanto en la estructura factorial como en los niveles de consistencia interna, los resultados obtenidos revelan diferencias en torno a las variables objeto de estudio. Mientras que, en general, los alumnos de primer ciclo muestran un alto nivel de desarrollo de estas competencias, no se constatan diferencias en cuanto al área de conocimiento. No obstante, en la interacción de estas dos variables se evidencian efectos significativos, reflejando puntuaciones más elevadas en el alumnado de primer ciclo de ciencias de la salud e ingeniería-arquitectura, y en el de segundo ciclo de ciencias sociales-jurídicas y artes-humanidades. Se concluye enfatizando la necesidad de que las instituciones de educación superior promuevan, en mayor medida, el desarrollo de competencias cívico-sociales con estrategias metodológicas y programas ajustados a esta exigencia, orientados a la mejora de los niveles de participación social y la transición al empleo.

**Descriptores:** educación superior, competencia social, competencia cívica, mercado laboral, empleo, estudiantes universitarios.

## 1. Introduction

It could be said that we are living in a time with a consensus around the need for individuals to learn about ethical and civic-social competences so that they can

practise responsible citizenship in democratic societies. It is also accepted that this education should not be limited to the sphere of the family or confined to social organisations, but instead should

be explicitly present in the educational system. It is important to bear in mind the amount of time young people spend in class at school or in universities, and so this interest in their social commitment is logical (Naval, García, Puig, & Santos Rego, 2011).

Civic education, which complements more directly cognitive education, is currently becoming increasingly relevant. This is the position of Reparaz, Arbués, Naval, and Ugarte (2015) when they state that situations of social injustice require universities to contribute to the ethical and civic development of their students. Citizenship education is connected to basic needs relating to how the stability of a democracy is maintained through political participation and commitment, as well as confronting challenges such as cultural diversity, migratory movements, and social injustice, among others (Ugarte & Naval, 2008/2009). In short, «civic education provides socialisation in the values and customs of democratic coexistence» (Gil & Jover, 2003, p. 116).

Similarly, learning about democratic citizenship can help students develop social capital, since it addresses how people participate in community-wide questions, the relationships and links they establish, and, ultimately, social cohesion (Pichler & Wallace, 2007). We should not disregard how a lack of personal contacts and networks can manifest itself in limited social and political commitment, weak social ties, and low tolerance and trust (Putnam, 2000).

The need to foster social justice and democratic development and the urgency of facilitating graduates' transition into employment highlight the main task that the institutions responsible for developing social capital must lead (Coleman, 1988). Indeed, one of the principal ways in which higher education institutions can foster social capital is by nurturing their students' social competence (Baron & Markman, 2003). This is something that should help to make the university a stronger institution rather than a «light» one (Esteban, 2019).

Consequently, we believe that higher education should promote students' social competence as it is a basic resource, not only for improving inclusion and commitment but also for facilitating integration into a labour market characterised by high levels of unemployment and uncertainty (Baron & Markman, 2003; Lans, Verhees, & Versteegen, 2016). Even so, it is important to note that in the case of Spain, there has been more interest in citizenship education in primary and secondary education than at the university level, both in theory and in practice, owing to a widely-held view that the principles that govern education in the earlier stages differ from those that prevail in Academia (Santos Rego & Lorenzo, 2010).

Having established the importance of a more social focus in university education, this study builds on research that illustrates the uneven development of these competences according to students' academic profiles (González & Wagenaar, 2003). It could even be assumed, along



with Polo (2018), that the progress of the university is the progress of knowledge and of contributions to society. Consequently, we propose a dual aim for this work. Firstly, to study the psychometric properties of a scale of civic-social competences designed for university students, and secondly, to analyse whether these civic-social competences vary depending on the educational cycle the students are in and the field of knowledge they are studying.

## 2. Civic-Social Competences, University, and the Labour Market

In line with one of their major tasks, the education universities provide must be designed to foster the exercise of a genuinely democratic citizenship, on which true social progress depends. Two strongly opposing positions can be fitted into this framework: on the one hand, there is a viewpoint that sees higher education as being more market orientated; on the other hand, there is a position that argues for the introduction of a humanistic element. We argue for combining both positions, as this is the focus of the mission of the university of the 21st century. Moreover, «preparation for the job market and education for becoming active citizens are presented as the two most relevant objectives of education in the upcoming decades and also as two of the key goals for university education» (Naval et al., 2011, pp. 80-81).

It is important to specify what we understand by civic and social learning. We start by citing Buxarraís (2006),

who asserts that ethical learning entails treating the all-round education of students as the primary objective of higher education, something that involves personal, professional, and social learning which is traversed by morality and ethics.

One central aspect of civic learning is its interpretation in terms of competence, involving knowledge (historical, political, and civic), skills (critical thinking, communication, public problem solving, and civic judgement), and values (justice, inclusion, and participation) (Saltmarsh, 2005). In this context, civic and ethical learning cannot be reduced to setting objectives and providing content delivered through a specific set of pedagogical activities, but instead must be directed at ensuring students learn competences (Martínez & Esteban, 2005). This is the civic-social competence, in other words a competence comprising

a group of cognitive and socio-affective factors (including behaviour, communication skills, interactive abilities, etc.) that drive an individual inclination to be, act, and feel in a particular way, but which can always be understood in accordance with patterns of communal life (Santos Rego & Lorenzo, 2010, p. 10).

In turn, it is now some time since the European Parliament and the Council of the European Union (2006) proposed a narrower classification, defining these competences as personal, interpersonal, and intercultural ones that include all forms of behaviour, with the purpose of preparing people to participate effectively

and constructively in social and professional life.

Similarly, civic-social competences are linked to the development of social capital, as this can be integrated into a focus based on community participation and relationships with peers. Universities should have links with their immediate social surroundings and should not cease to be one of the main centres for invigorating them. This is how civic participation is vital for leading people towards democracy, an altruistic spirit, and the prosperity of the community (Putnam, 2000). Therefore, social capital and collective action reinforce each other, creating a positive feedback cycle in their interaction (Wagner & Fernández-Giménez, 2008).

Universities, which are also educational institutions, must put in place an appropriate pedagogical response, encouraging learning processes that are directed at developing civic-social competences and that should focus solely on developing civic virtues and promoting the common good (Putnam, 2000). Examples of this include methodologies such as service-learning to create an active and participatory citizenship (Sotelino, Mella, & Rodríguez, 2019), or quality non-formal educational programmes, such as volunteering or international mobility, that contribute to social inclusion and employability goals (Santos Rego, Lorenzo, & Vázquez, 2018). In this context, the role played by many teachers who are committed to actions with a social scope (scholarship of engagement) to ensure that the

university contributes to effective democratic and civic-social development is indisputable (Ibáñez-Martín, 2001; Naval & Arbués, 2018).

However, a comprehensive overview of the university system involves considering the reciprocal relationship between civic learning and students' integration into the labour market. A relationship of this sort does not, pedagogically speaking, have to endorse a vision of civic-social competence merely as instrumental support for training individuals suitable for a civil society that barely considers the teleological scope of human formation through education (including university education).

Subordinating this competence solely to the requirements of the labour market is counterproductive, not just because it is intellectually short-sighted but also — paradoxically — because it encourages outcomes that clash with the intended ones. As noted in one classic text, universities must avoid pursuing an instrumental purpose that only serves industrial forces (Hutchins, 1964). It is not a competence that can be trained as a short-term strategy as part of an accelerated curriculum in order to find a job or improve one's existing employment.

It is precisely because of this competence's intrinsic value and not because of a pragmatic association with the productive fabric that it should be implemented in line with a framework of comprehensive training and well-rounded education of the human being (Jaspers, 1959; Nussbaum,

1997) to which universities must also contribute by ensuring their programmes have an approach in line with their social mission, and so it is necessary to consider the reasonable expectation that graduates will be responsible and public-spirited citizens.

Nevertheless, universities must also consider the labour market, just as this must take an interest in what happens in the university. A good example of this is the attention that has been paid to this link, which is of such strategic importance, since the Bologna process, especially in the Bucharest (2012) and Yerevan (2015) Communiqués, which consider graduate employability given the changes that have shaken the different productive sectors and the emergence of new job profiles. Consequently, there is a demand for graduates have the appropriate generic and specific competences to facilitate their employability (González & Wagenaar, 2003). We should not ignore the persistence of high rates of youth unemployment, which make it necessary to identify variables that facilitate this transition to the labour market.

Since the end of the last century, an increase in jobs that require skills that are not just cognitive but also social has become apparent (Weinberger, 2014). Focussing on the skills the jobs of the future require, a report by the European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP, 2018) concluded that the jobs with the best prospects place greater value on advanced cognitive and socio-emotional competences. This point is

endorsed by a report by the McKinsey Global Institute (2018) in which the outlook for the year 2030 (taking 2016 as a starting point) identifies social and emotional competences as having the second highest growth, behind only technological ones.

Similarly, an increase in demand for capacities associated with intercultural competence (communication, command of other languages, cultural sensitivity) can be observed, as it is widely accepted that employees with well-developed intercultural competence can attract potential clients, more easily integrate into diverse work teams, and improve an organisation's reputation (British Council, 2013).

In short, it is possible to maintain that teamwork, diversity, and oral communication competences are essential for the labour market of the 21st century (Casner-Lotto & Benner, 2006). Therefore, given the clear connection between social capital, civic-social competences, and long-term vocational outlooks (Deming, 2017), it would be advisable for higher education institutions to consider such dimensions in an effective way, showing off educational strategies aimed at all-round development and considering the social and workplace integration of their students and graduates.

### 3. Method

#### 3.1. Participants

A total of 996 students from the Universidade de Santiago de Compostela par-

participated in this study. They were selected using purposive non-probability sampling. Their ages were between 19 and 45 ( $M = 22.24$ ,  $SD = 3.47$ ) and the majority were women (73.2%). They were studying programmes in the fields of Social-Legal Sciences and Arts-Humanities (86.4%), and Health Sciences and Engineering-Architecture (13.7%).

### 3.2. Instrument

We used the Questionnaire on University Students' Civic and Social Competences and Self-Efficacy (CUCOCSA) (Santos Rego & Lorenzo, 2018). This comprises 13 questions: nine closed-ended ones and four that use a Likert-type scale with five answer options. It is organised in the following sections:

- Personal and academic biography: age, sex, degree programme, and year in which the student is enrolled, faculty, campus, involvement in mobility programmes, projects involving community service, and service-learning projects.
- Scales covering: training at university (7 items from strongly disagree to strongly agree), students' social participation (5 items from never to weekly), civic-social competences (20 items from strongly disagree to strongly agree), and perceived self-efficacy (14 items from strongly disagree to strongly agree).

This article focusses on the civic-social competences scale. These are evaluated using the students' self-perception. We

started with an initial scale of 34 items, 14 of which it was necessary to eliminate as the item-total correlation (degree of homogeneity) was not significant. Consequently, a final version with 20 items was constructed.

We used several instruments as references for developing it: the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ) (Moely, Mercer, Ilustre, Miron, & MacFarland, 2002); a self-evaluation scale designed by Santos Rego et al. (2018) regarding the development of generic competences; the Public Affairs Scale-Short Survey (PAS-SS) (Levesque-Bristol & Richards, 2014); and the Evaluation System for Experiential Educational Programs (ESEE) by Furco (1995).

The content validity was verified through external validation by a panel of five experts representing relevant academic fields. Their suggestions enabled us to proceed with the questionnaire's development and ensure consistency in its design. This allowed us to improve its form (the position and order of items) and its content (expanding and removing items and their degree of intelligibility).

### 3.3. Procedure

The instrument was applied during the 2016-2017 academic year. To collect as many responses as possible, we administered it in person. However, in some cases, at the request of the teachers, it was completed online using the Survey Monkey platform. We estimated it would take 10-15 minutes to complete. The study followed the recommendations of the Bio-

ethics Committee of the Universidade de Santiago de Compostela and scrupulously complied with the requirements of Spain's Personal Data Protection and Digital Rights Protection Organic Act 3/2018, of 5 December.

### 3.4. Data Analysis

To carry out the analysis, we divided the sample into two subsamples at random using the IBM-SPSS statistics package, version 24. The first one comprised 500 students ( $M = 22.26$ ,  $SD = 3.67$ ) and the second comprised 496 ( $M = 22.17$ ,  $SD = 3.39$ ).

Firstly, with subsample 1 (calibration sample), and in order to analyse the psychometric properties of the scale, we performed an exploratory factor analysis (EFA) and calculated the reliability of the factors using Cronbach's  $\alpha$ .

Next, with subsample 2 (validation sample), we performed a confirmatory factor analysis (CFA), using the AMOS 20 statistics package, with the purpose of checking that the factor structure previously obtained from the EFA adequately represented the information provided by the data. This process corresponds with what is known as *cross-validation* (Cudeck & Browne, 1983).

Finally, a  $2 \times 2$  multivariate analysis of variance (cycle  $\times$  field of knowledge) was performed, taking as dependent variables the factors obtained in the EFA and validated in the CFA. Our aim here was to establish whether the students display differences in their level of development of civic-social competences depending on their cycle (first and second cycle) and

their field of knowledge (a first group comprising Health Sciences and Engineering-Architecture degrees and a second group comprising Social-Legal Sciences and Arts-Humanities).

## 4. Results

We will now present the results obtained regarding the two research objectives. Accordingly, we refer first to the psychometric study of the scale of civic-social competences for university students.

### 4.1. Exploratory Factor Analysis and Reliability (Subsample 1)

We determined the scale's dimensionality through the exploratory factor analysis, using the principal components extraction method and varimax rotation. The sample size meets the criterion agreed on by methodologists of 5 to 10 subjects per item (Velicer & Fava, 1998).

$KMO = .846$  and  $\chi^2(190) = 2833.81$ ,  $p < .001$ , tests showed good suitability of the sample and a significant correlation between the items. The initial extraction gave four significant factors: «Prosocial behaviour» (items 4, 6, 7, 11, 12, 13, 14, and 15), «Leadership» (items 5, 16, 17, 18, 19, and 20), «Intercultural competence» (items 8, 9, and 10), and «Teamwork and relating to others» (items 1, 2, and 3). The 4 factors obtained explain a variance of 50.96% and good internal consistency can be seen ( $\alpha$  values ranging from .70 to .79). Tables 1 and 2 show the results obtained.

TABLE 1. Means and standard deviations.

| Items                                                                                                                                            | <i>M</i> | <i>SD</i> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-----------|
| 1. I am able to work cooperatively with other people.                                                                                            | 4.42     | .64       |
| 2. I am able to properly communicate with others.                                                                                                | 4.25     | .65       |
| 3. I easily relate with other people.                                                                                                            | 4.01     | .89       |
| 4. I try to put myself in others' place, trying to understand their situation.                                                                   | 4.35     | .66       |
| 5. I am able to lead groups and motivate others to achieve common goals.                                                                         | 3.53     | .89       |
| 6. We have to look beyond people to understand their problems.                                                                                   | 4.42     | .61       |
| 7. We need to change people's attitudes to solve social problems.                                                                                | 4.45     | .64       |
| 8. I enjoy meeting people from backgrounds and cultures different from mine.                                                                     | 4.31     | .80       |
| 9. Cultural diversity makes a group more interesting and effective.                                                                              | 4.51     | .68       |
| 10. I easily adapt to other cultural environments.                                                                                               | 3.98     | .85       |
| 11. In everything I do, I strive to be a better person.                                                                                          | 4.31     | .68       |
| 12. I try to make sure that my actions do not intentionally harm another person.                                                                 | 4.46     | .62       |
| 13. When working in a group, I try to make sure that everyone is heard before making a decision.                                                 | 4.26     | .68       |
| 14. I think that if people learned and worked cooperatively, many of society's problems could be solved.                                         | 4.41     | .70       |
| 15. To get a job, having good personal competences (such as responsibility, honesty, etc.) is as important as having good technical competences. | 4.40     | .72       |
| 16. It is easy for me to evaluate and accept the consequences of my decisions.                                                                   | 3.70     | .85       |
| 17. I am able to identify and control my own emotions as well as the emotions of others.                                                         | 3.46     | .91       |
| 18. I am able to present my ideas and viewpoints with confidence.                                                                                | 3.69     | .90       |
| 19. I am able to generate new ideas (solutions, products, viewpoints, etc.).                                                                     | 3.97     | .66       |
| 20. I am able to analyse information from a critical point of view.                                                                              | 4.08     | .65       |

Source: Own elaboration.



TABLE 2. Rotated Component Matrix for the Scale.

| Items                                                | Factor I | Factor II | Factor III | Factor IV |
|------------------------------------------------------|----------|-----------|------------|-----------|
| Item 12                                              | .727     |           |            |           |
| Item 13                                              | .686     |           |            |           |
| Item 6                                               | .683     |           |            |           |
| Item 11                                              | .658     |           |            |           |
| Item 4                                               | .574     |           |            |           |
| Item 14                                              | .574     |           |            |           |
| Item 15                                              | .537     |           |            |           |
| Item 7                                               | .449     |           |            |           |
| Item 18                                              |          | .725      |            |           |
| Item 19                                              |          | .665      |            |           |
| Item 20                                              |          | .639      |            |           |
| Item 17                                              |          | .590      |            |           |
| Item 16                                              |          | .560      |            |           |
| Item 5                                               |          | .449      |            |           |
| Item 9                                               |          |           | .724       |           |
| Item 8                                               |          |           | .715       |           |
| Item 10                                              |          |           | .615       |           |
| Item 2                                               |          |           |            | .756      |
| Item 1                                               |          |           |            | .707      |
| Item 3                                               |          |           |            | .679      |
| <i>Cronbach's <math>\alpha</math> of the factors</i> | .79      | .72       | .73        | .70       |

Source: Own elaboration.

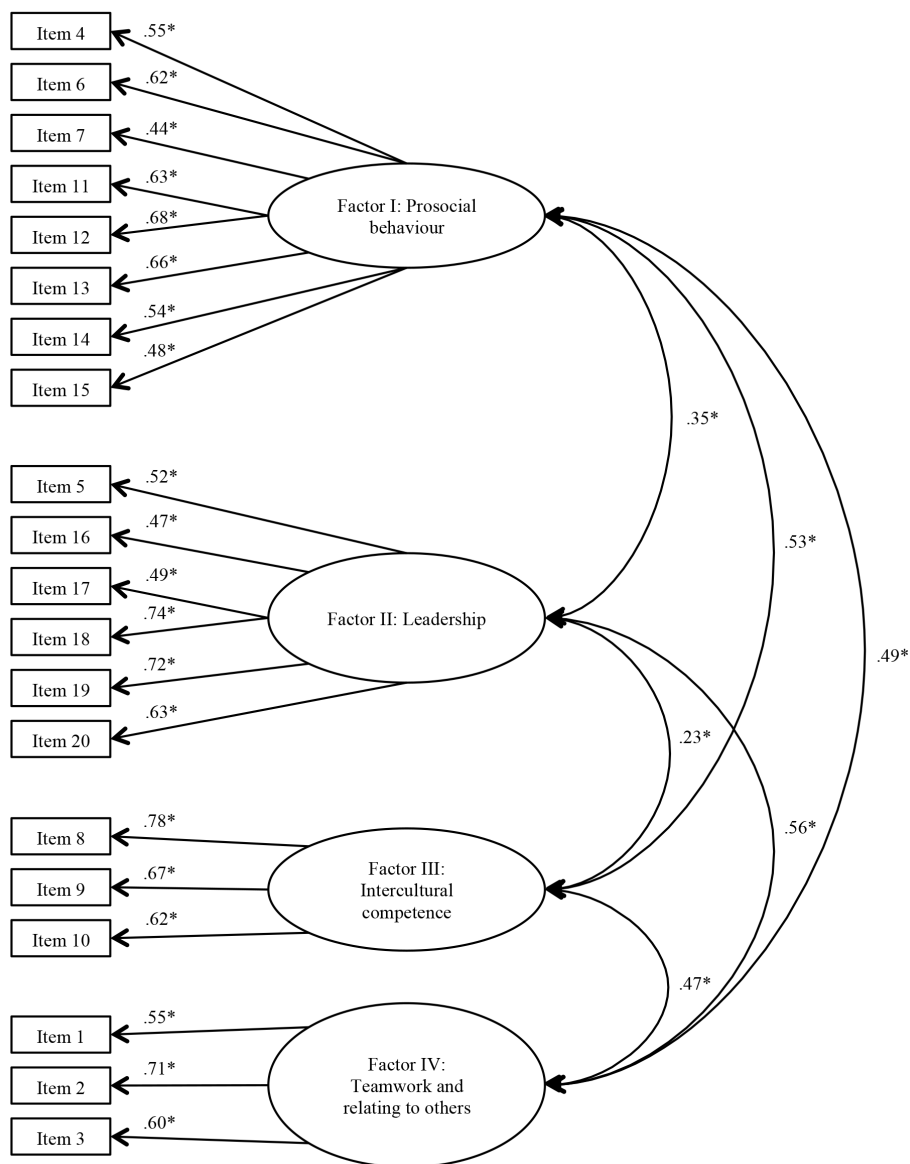
#### 4.2. Confirmatory Factor Analysis (Subsample 2)

The evidence for the construct validity provided by the EFA with subsample 1 was taken into account when carrying out the four-factor CFA with subsample 2. Graph 1 and Table 3 show the indexes of fit and the measurement model for the scale. As we can see, all of the factorial weights and correlations are significant ( $p < .01$ ).

The test of  $\chi^2 = 487.56$ ,  $p = .000$  relates to the distance between the sample

and hypothetical variance/covariance matrices. This value not being significant confirms there is no discrepancy between the two matrices (Bentler & Bonett, 1980). However, as this statistic is very sensitive to sample size ( $n \geq 200$  is usually significant), it should be accompanied by other indexes: GFI (Tanaka & Huba, 1985), CFI (Bentler, 1990), RMSEA (Steiger, 1990), and SRMR (Hu & Bentler, 1999). Taking into account the relevant parameters for each of the indexes, we established that the model has a good fit.

GRAPH 1. CFA Model for the Scale.



Source: Own elaboration.

TABLE 3. Indicators of the Model's Goodness of Fit

| $\chi^2$ | df  | p    | $\chi^2/df$ | GFI | CFI | RMSEA[CI]        | SRMR |
|----------|-----|------|-------------|-----|-----|------------------|------|
| 487.56   | 164 | .000 | 2.97        | .92 | .91 | .060 [.050-.076] | .051 |

Source: Own elaboration.

### 4.3. Cycle × Field of Knowledge Multivariate Analysis of Variance

We now set out the results of the analysis of civic-social competences depending on the students' academic profile, taking the cycle and field of study as units of study. Specifically, the multivariate analysis performed between the scale's significant factors depending on these two variables gave the following results.

Firstly, no significant effect of the field of knowledge on the variables analysed was observed; that is to say, there were no statistically significant differences between students taking degrees in Health Sciences and Engineering-Architecture on the one hand and Social-Legal Sciences and Arts-Humanities on the other. This means we can conclude that students from the different areas of knowledge do not differ in how much they claim to possess the civic-social competences evaluated.

Secondly, we observed a significant effect on the «Leadership» variable by the students' cycle [ $F(1, 961) = 5.75, p = .001, \eta^2 = .07, 1-\beta = .67$ ]. So, students from the first cycle ( $M = 3.73$ ) gave higher scores than those from the second cycle ( $M = 3.69$ ) to the competences that comprise this factor, that is to say, competences relating to decision making, emotional intelligence, creativity, and critical thinking.

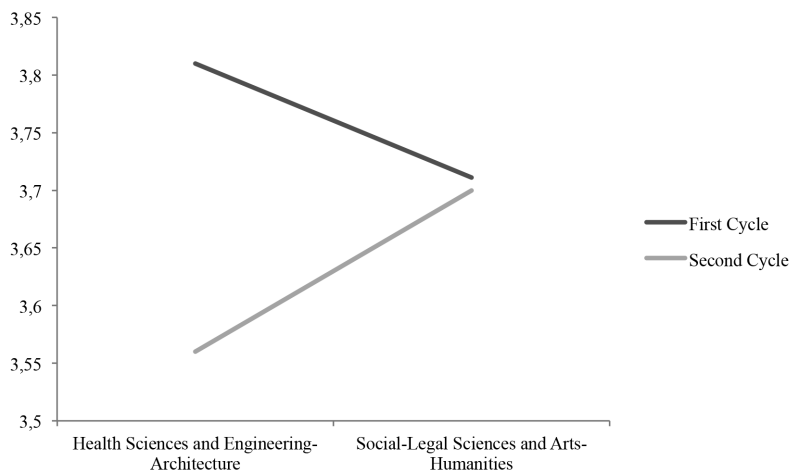
Similarly, the effect of the cycle on the «Teamwork and relating to others» variable is identical [ $F(1, 961) = 10.37, p = .017, \eta^2 = .01, 1-\beta = .89$ ]. Again, students from the first cycle ( $M = 4.27$ ) rate most

positively the skills associated with what, *sensu stricto*, is known as social competence ( $M = 4.19$ ).

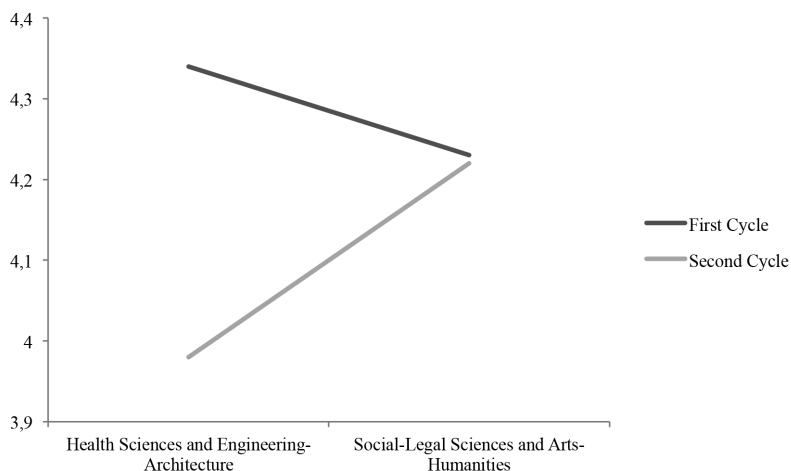
The interaction between cycle and field of knowledge also has a significant effect on the «Leadership» variable [ $F(1, 961) = 6.39, p = .020, \eta^2 = .07, 1-\beta = .64$ ]. The Post Hoc comparisons show a statistically significant difference between students from the first and second cycles of Health Sciences and Engineering-Architecture ( $M_{\text{first\_Msecond}} = .25, p = .01$ ). That is to say, students from the first two years of these degrees score higher on competences relating to leadership than those who are in higher years.

For their part, as Graph 2 shows, Social-Legal Sciences and Arts-Humanities students achieve similar scores on this variable, regardless of their cycle. Students from the early years of Health Sciences and Engineering-Architecture clearly display the highest scores, contrasting with those reported by their course mates in higher years, who have the lowest scores.

Furthermore, a significant effect of the interaction between cycle and field of knowledge is apparent in the «Teamwork and relating to others» variable [ $F(1, 961) = 8.46, p = .004, \eta^2 = .09, 1-\beta = .83$ ]. The post hoc comparisons indicate differences between students from the first and second cycles in the field of Health Sciences and Engineering-Architecture ( $M_{\text{first\_Msecond}} = .37, p = .001$ ). Once again, the younger students in these areas have higher scores in a factor that combines the variables relating to social competence (Graph 3).

GRAPH 2. Cycle  $\times$  Field of Knowledge Interaction in the «Leadership» Variable.

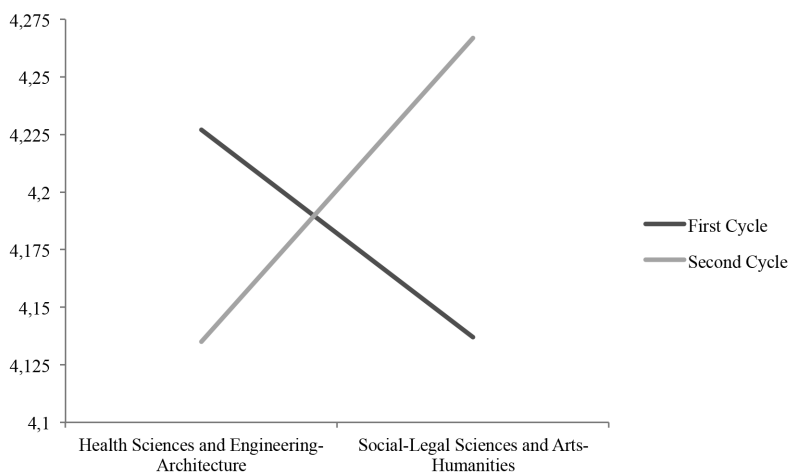
Source: Own elaboration.

GRAPH 3. Cycle  $\times$  Field of Knowledge Interaction in the «Teamwork and Relating to Others» Variable.

Source: Own elaboration.

Next, a significant effect on the «Intercultural competence» variable [ $F(1, 961) = 3.79, p = .050, \eta = .06, 1-\beta = .50$ ] is also apparent. The post hoc comparisons indicate a statistically significant difference between first- and second-cycle students in the field of Social-Legal Sciences and

Arts-Humanities ( $M_{\text{first}} - M_{\text{second}} = -.12, p = .003$ ). Nonetheless, what is apparent here is that students from higher years report a higher score, reflecting an improvement in this competence as they progress through the years in the corresponding degrees (Graph 4).

GRAPH 4. Cycle  $\times$  Field of Knowledge Interaction in the «Intercultural Competence» Variable.

Source: Own elaboration.

Finally, no significant effects were found in the «Prosocial behaviour» variable, either with regards to cycle or with regards to its interaction with the field of knowledge.

## 5. Discussion and Conclusions

The main focus of this work is an analysis of university students' perception of their civic-social competences in view of their clear benefits in terms of community engagement and transition to employment (Deming, 2017). Specifically, our first objective was to study the psychometric properties of a scale for measuring these competences in students. We presented a proposal based on a solid and rigorous theoretical model comprising 20 items in order to establish the degree of development of civic and social capacities.

The exploratory and confirmatory factor analyses indicate a satisfactory solution,

both in the scale's factorial structure and in the levels of internal consistency evaluated. The scale includes four dimensions, with which, according to the literature on this subject (Reparaz et al., 2015; Santos Rego & Lorenzo, 2010), it is possible to analyse the development of civic-social competences: «Prosocial behaviour», «Leadership», «Intercultural competence», and «Teamwork and relating to others». Furthermore, with this scale we established that the students' cycle and field of knowledge influence their self-perception with regards to the study variables.

Firstly, we found that university students rate themselves very positively in all of the items on the scale. The factor where they rated the development of this competence development the lowest was «Leadership». Nevertheless, both cycle and area of knowledge influence self-perception.

First-cycle students scored higher in the «Leadership» and «Teamwork and relating to others constructs». Consequently, the idea that students from higher years achieve higher scores in civic-social competences simply as a consequence of having spent longer in class, is not confirmed. This could be explained by most students becoming involved in more competitive dynamics in later years given that they will soon be leaving the university system. It is no surprise that the results of the study by Reparaz et al. (2015) led them to conclude that the university must reinforce the social dimension of its educational mission.

Nonetheless, the fact that second-cycle students have lower scores could be linked to the continued prevalence of traditional methodologies in universities. That is to say, in a model based on competitiveness and teaching where acquiring technical content still has the greatest weight, a large proportion of students might end up accepting a more passive view of their learning as they move through the years (Gargallo, Suárez, Garfella, & Fernández, 2011). It therefore becomes clear that there is a limited connection between an educational paradigm based on the development of civic-social competences and a traditional model that persists in many higher education institutions despite not fitting in with the current agendas of university policies.

In this context, strategies that transcend the university setting, establishing direct relations with the surrounding context, start to make sense. We should

not disregard the evidence linking participation in community activities with the development of social capital, above all in regards to equality and mutual respect (Wagner & Fernández-Giménez, 2008).

Civic-social competences are the subject of attention by universities, taking into account labour integration indicators, especially if we take into account graduates' long-term career and promotion prospects, where having better developed social and cognitive competences can decide access to employment and promotion to higher-paying positions (Deming, 2017; Deming & Khan, 2018; Weinberger, 2014). Furthermore, it seems that the companies that require these competences do not see their results suffer (Deming & Khan, 2018), perhaps because, in diverse work teams, interactions are more fluid if workers have better social competences (Baron & Markman, 2003).

In addition, the data enable us to confirm the absence of a significant effect by the area of knowledge on the competence dimensions evaluated. That is to say, we did not observe any differences between students according to the programme they study.

These two results led us to propose a final level in which we studied the interaction between cycle and field of knowledge. At the intersection of these two variables there are significant effects with regards to «Leadership» and to «Teamwork and relating to others», with students from the first cycle of Health Sciences and Engi-



neering-Architecture showing the highest scores. A reduction in the socio-civic competences of students from these areas as they progress to higher years is therefore apparent.

Our results agree with those of Conlon (2008) and Gilbert, Held, Ellzey, Bailey, & Young (2015), who identify the need to expand syllabuses on engineering degrees to include a focus on social responsibility, given that the social aspects of technological development are critical for these professionals. Accordingly, measures directed at the introduction of the principles of social justice and equality, the promotion of community development, and the offer of specific modules on ethics and social sciences will be effective.

It should be noted that a situation like this could prejudice graduates' transition to the world of work, given the increased demand for social skills in the positions in a labour market that is increasingly globalised and influenced by technology (Deming, 2017). The study by Martín, Rabadán, and Hernández (2013), which collates the views of employers of graduates from engineering courses, reports an imbalance between students' level of acquisition of competences such as teamwork and leadership and what companies require. It goes without saying that such competences are highly valued by those responsible for recruitment in these companies (Santos Rego et al., 2018). Furthermore, the study by Martín et al. (2013) cited above concludes that the ideal profile for an engineering graduate includes social competences such as

teamwork, communication skills, and the ability to adapt to new settings, among others. The same can be extrapolated to Health Science programmes, where competences such as teamwork and respect for the opinions of others are a central component of optimal professional performance (Baños & Pérez, 2005).

In the case of students from Social-Legal Sciences and Arts-Humanities, those from the second cycle of the programmes display the highest scores, in this case relating to Intercultural competence. In contrast with the case of Health Sciences and Engineering-Architecture students described above, an increase in this competence over the years of university education is confirmed.

This approach can be explained by taking into account the involvement of students from these programmes in learning focusses aimed at a greater connection and at appreciating culturally diverse settings, educational strategies that, in opposition to the idea of a «passive student», promote learners with the capacity to explore new ideas (Riley, Bustamante, & Edmonson, 2016). It might be relevant to analyse and compare the methodologies implemented as the key to understanding how intercultural competence is promoted in these degrees. Indeed, it would be a good idea to consider this particular question in greater depth, analysing the influence of the teaching culture on the students' perception. In any event, our results highlight the need to put a greater emphasis on teaching innovation processes in Health Science and Technology degrees.

In this regard, research works that analyse the views of the workplace of people responsible for large-scale recruitment report that applicant profiles with command of languages and knowledge of other cultures are highly valued, given their potential for working effectively with clients, suppliers, and companies from other cultures and countries (Casner-Lotto & Benner, 2006; Damari et al., 2017). Skills associated with intercultural competence mean people who have them are visible within an organisation and, consequently, improve their promotion opportunities (British Council, 2013).

Finally, this work opens up a field of research in the sphere of higher education, as it identifies significant differences in the factors that contemplate civic-social competences by cycle and area of knowledge. Consequently, it is important to carry out comparative studies that analyse civic-social competences and their positioning from a perspective considering the quality and social responsibility of university institutions in greater depth.

## References

- Baños, J. E., & Pérez, J. (2005). Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades. *Educación Médica*, 8 (4), 216-225. doi: 10.33588/fem.84.132
- Baron, R. A., & Markman, G. D. (2003). Beyond social capital: the role of entrepreneurs' social competence in their financial success. *Journal of Business Venturing*, 18 (1), 41-60. doi: [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(00\)00069-0](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(00)00069-0)
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107 (2), 238-246. doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88 (3), 588-606. doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- British Council (2013). *Culture at work. The value of intercultural skills in the workplace*. Manchester, UK: British Council.
- Buxarrais, M. R. (2006). La misión de la universidad en la construcción de la ciudadanía europea. In M. A. Murga & M. P. Quicios (Coords.), *La reforma de la universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa* (pp. 39-56). Madrid: Dykinson.
- Casner-Lotto, J., & Benner, M. J. (2006). *Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century U.S. Workforce*. Retrieved from <https://bit.ly/2lWW7As> (Consulted on 2019-11-15).
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Conlon, E. (2008). The new engineer: between employability and social responsibility. *European Journal of Engineering Education*, 33 (2), 151-159. doi: <https://doi.org/10.1080/03043790801996371>
- Cudeck, R., & Browne, M. W. (1983). Cross-validation of covariance structures. *Multivariate Behavioral Research*, 18 (2), 147-167. doi: [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr1802\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr1802_2)
- Damari, R. R., Rivers, W. P., Brecht, R. D., Gardner, P., Pulupa, C., & Robinson, J. (2017). The Demand for Multilingual Human Capital in the U.S. Labor Market. *Foreign Language Annals*, 50 (1), 13-37. doi: 10.1111/flan.12241
- Deming, D. J. (2017). The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market. *The Quarterly Journal of Economics*, 132 (4), 1593-1640. doi: <https://doi.org/10.1093/qje/qjx022>
- Deming, D. J., & Khan, L. B. (2018). Skill Requirements across Firms and Labor Markets: Evidence from Job Postings for Professionals. *Journal of Labor Economics*, 36 (1), 337-369. doi: <https://doi.org/10.1086/694106>
- Esteban, F. (2019). *La universidad light. Un análisis de nuestra formación universitaria*. Barcelona: Paidós.
- European Centre for the Development of Vocational Training (2018). *Insights into skill shortages and skill mismatch. Learning from Cedefop's European skills and jobs survey*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- European Parliament and Council of the European Union (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)*. Retrieved from <https://bit.ly/2JTJLDr> (Consulted on 2019-10-20).
- Furco, A. (1995). *Evaluation System for Experiential Education Programs (ESEE)*. Retrieved from <https://bit.ly/32Vy8D1> (Consulted on 2019-11-05).
- Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, P. R., & Fernández, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre Educación*, 21, 9-40.
- Gil, F., & Jover, G. (2003). La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 109-129.
- Gilbert, D. J., Held, M. L., Ellzey, J. L., Bailey, W. T., & Young, L. B. (2015). Teaching 'community engagement' in engineering education for international development: Integration of an interdisciplinary social work curriculum. *European Journal of Engineering Education*, 40 (3), 256-266. doi: <https://doi.org/10.1080/03043797.2014.944103>
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55. doi: <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hutchins, R. M. (1964). *The university of utopia*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2001). El profesorado de Universidad del Tercer Milenio. El nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades. **revista española de pedagogía**, 59 (220), 441-466.
- Jaspers, K. (1959). *The idea of university*. Boston, MA: Beacon Press.
- Lans, T., Verhees, F., & Verstegen, J. (2016). Social Competence in Small Firms—Fostering Workplace Learning and Performance. *Human Resource Development Quarterly*, 27 (3), 321-348. doi: <https://doi.org/10.1002/hrdq.21254>
- Levesque-Bristol, C., & Richards, K. A. (2014). Evaluating civic learning in service-learning programs: creation and validation of the Public Affairs Scale-Short Survey (PAS-SS). *Journal of Public Affairs Education*, 20 (3), 413-428. doi: <https://doi.org/10.1080/15236803.2014.12001796>
- Martín, M., Rabadán, A. B., & Hernández, J. (2013). Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las enseñanzas técnicas universitarias: la visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 360, 244-267. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-110>
- Martínez, M., & Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. **revista española de pedagogía**, 73 (230), 63-84.
- McKinsey Global Institute (2018). *Skill shift. Automation and the future of the workforce*. Retrieved from <https://mck.co/2sGMG93> (Consulted on 2019-10-20).
- Moely, B. E., Mercer, S. H., Ilustre, V., Miron, D., & MacFarland, M. (2002). Psychometric properties and correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A measure of students' attitudes related to service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8 (2), 15-26.
- Naval, C., & Arbués, E. (Eds.) (2018). *Hacer la universidad en el espacio social*. Pamplona: EUNSA.
- Naval, C., García, R., Puig, J., & Santos Rego, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77-91.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Organic Law 3/2018, of 5 December on the Protection of Personal Data and the Guarantee of Digital Rights. *Spanish Official Gazette*, 294, 6 December 2018, pp. 119788- 119857. Retrieved from <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3> (Consulted on 2020-04-15).
- Pichler, F., & Wallace, C. (2007). Patterns of Formal and Informal Social Capital in Europe. *European Sociological Review*, 23 (4), 423-435. doi: <https://doi.org/10.1093/esr/jcm013>
- Polo, L. (2018). *Claves de la universidad y del profesor universitario*. Pamplona: EUNSA.

- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Reparaz, C., Arbués, E., Naval, C., & Ugarte, C. (2015). El Índice Cívico de los universitarios: sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. *revista española de pedagogía*, 73 (260), 23-51.
- Riley, R. L., Bustamante, R. M., & Edmonson, S. L. (2016). Intercultural competence and student engagement of U.S. community college Students: a mixed method study. *Community College Journal of Research and Practice*, 40 (1), 34-46. doi: <https://doi.org/10.1080/10668926.2014.961588>
- Saltmarsh, J. (2005). The civic promise of service learning. *Liberal Education*, 91 (2), 50-55.
- Santos Rego, M. A., & Lorenzo, M. (2010). Dimensión cívica y desarrollo formativo de los estudiantes universitarios en el contexto español. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Número Especial, 1-17.
- Santos Rego, M. A., & Lorenzo, M. (Eds.) (2018). *A guide for the institutionalization of service-learning at university level*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da USC.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., & Vázquez, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Madrid: Síntesis.
- Sotelino, A., Mella, I., & Rodríguez, M. A. (2019). El papel de las entidades cívico-sociales en el aprendizaje-servicio. Sistematizando la participación del alumnado en el tercer sector. *Teoría de la Educación*, 31 (2), 197-219. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20156>
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: an interval estimation approach. *Multivariate Behavioural Research*, 25 (2), 173-180. doi: [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502_4)
- Tanaka, J. S., & Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38 (2), 197-201. doi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1985.tb00834.x>
- Ugarte, C., & Naval, C. (2008/2009). El desarrollo de las competencias cívicas en la universidad. Una experiencia de enseñanza on line-presencial. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 115-140.
- Velicer, W. F., & Fava, J. L. (1998). Effects of Variable and Subject Sampling on Factor Pattern Recovery. *Psychological Methods*, 3 (2), 231-251. doi: <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.2.231>
- Wagner, C. L., & Fernández-Giménez, M. E. (2008). Does Community-Based Collaborative Resource Management Increase Social Capital? *Society & Natural Resources: An International Journal*, 21, 324-344. doi: <https://doi.org/10.1080/08941920701864344>
- Weinberger, C. J. (2014). The increasing complementarity between cognitive and social skills. *Review of Economics and Statistics*, 96 (5), 849-861. doi: [https://doi.org/10.1162/REST\\_a\\_00449](https://doi.org/10.1162/REST_a_00449)

## Authors' biographies

**Miguel A. Santos Rego.** Professor at the Universidade de Santiago de Compostela. He is the Coordinator of the ESCULCA research group and the RIES (Immigration, School and Society) network. He is currently Head of the Department of Pedagogy and Didactics at the Universidade de Santiago de Compostela and President of the Galician Committee on Reports, Verification, Certification, and Accreditation (CGIACA-ACSUG). His main research interests are intercultural pedagogy, theory of educational processes, and service-learning and higher education.

 <https://orcid.org/0000-0002-8593-6881>

**María José Ferraces Otero.** Associate Professor in the Department of Social and Basic Psychology and Methodology of the Universidade de Santiago de Compostela. She is a member of the ESCULCA Research Group and the RIES (Immigration, School and Society) network. Her main



research interest is research methodology in behavioural science, with a particular focus on educational processes.

 <https://orcid.org/0000-0003-4308-3427>

**Ígor Mella Núñez.** Doctor of education from the Universidade de Santiago de Compostela. He is a member of the ESCULCA research group, where he is currently a researcher on a project that is part of Spain's National Plan for Service-Learning and Employability. His main research interests are service-learning, academic performance, and competence development in higher education.

 <https://orcid.org/0000-0003-0189-4619>

**Ana Vázquez Rodríguez.** Graduate in Pedagogy, Master's degree in Research in Education, Cultural Diversity, and Community Development from the Universidade de Santiago de Compostela. She is a member of the ESCULCA research group, in which she did her doctoral thesis on non-formal education and youth employability thanks to a university teacher training (FPU) grant from Spain's Ministry of Universities.

 <https://orcid.org/0000-0002-5968-9549>

# Table of Contents

## Sumario

### Editorial

---

**José Antonio Ibáñez-Martín**

An educational consideration on the pandemic:  
endure...and progress

*Una consideración educativa sobre la pandemia: resistir...  
y adelantar*

181

### Studies

---

#### Estudios

**Bernardo Gargallo López, Fran J. García-García,  
Inmaculada López-Francés, Miguel Ángel Jiménez  
Rodríguez, & Salomé Moreno Navarro**

The learning to learn competence: An assessment  
of a theoretical model

*La competencia aprender a aprender: valoración de  
un modelo teórico*

187

**Miguel A. Santos Rego, María José Ferraces Otero,  
Ígor Mella Núñez, & Ana Vázquez-Rodríguez**  
University, civic-social competences, and the  
labour market

*Universidad, competencias cívico-sociales y mercado de  
trabajo*

213

**Jesús Miguel Jornet Meliá, María Jesús Perales  
Montolio, & José González-Such**

The concept of validity of teaching evaluation  
processes

*El concepto de validez de los procesos de evaluación  
de la docencia*

233

**Fernando Acevedo Calamet**

Explanatory factors for dropout from higher education  
in unfavourable socio-academic contexts

*Factores explicativos del abandono de los estudios en la educación  
superior en contextos socio-académicos desfavorables*

253

### Notes

---

#### Notas

**María-Carmen Ricoy, & Cristina Sánchez-Martínez**

A systematic review of tablet use in primary education

*Revisión sistemática sobre el uso de la tableta en la etapa de  
educación primaria*

273

**Jaime Carcamo-Oyarzun, & Christian Herrmann**

Construct validity of the MOBAC test battery for the  
assessment of basic motor competencies in primary  
school children

*Validez de constructo de la batería MOBAC para la evaluación  
de las competencias motrices básicas en escolares de  
educación primaria*

291



**Concha Iriarte Redín, Sara Ibarrola-García, & Maite Aznárez-Sanado**

Proposal for a school mediation evaluation tool (MEQ)

*Propuesta de un instrumento de evaluación de la mediación escolar (CEM)*

**Bruno Echauri Galván, & Silvia García Hernández**

Translating in colours: Translation as an assessment tool for reading comprehension in English as a second language

*Traducir en colores: la traducción como herramienta de evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera*

309

327

## Book reviews

---

**Esteban-Bara, F. (2019).** *La universidad light: Un análisis de nuestra formación universitaria [The light university: An analysis of our university education]* (José L. González-Geraldo). **Ruiz-Corbella, M., & García-Gutiérrez, J. (Eds.) (2019).** *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación [Service learning: The challenges of evaluation]* (Andrea Muñoz Villanueva). **Lafforgue, L. (2019).** *Recuperemos la escuela [Reclaiming the school]* (Beatriz Gálvez). **Ferraces-Otero, M. J., Godás-Otero, A., & García-Álvarez, J. (2019).** *Cómo realizar un estudio científico en ciencias sociales, de la educación y de la salud [How to do a scientific study in the social, educational, and health sciences]* (Carolina Rodríguez-Llorente).

347

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 276 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid