






# Recursos de carrera en estudiantes de educación superior: un estudio de métodos mixtos

## *Career resources among higher education students: a mixed-methods study*

Sílvia Monteiro <sup>1</sup> \*   
Leandro S. Almeida <sup>1</sup>   
Tania Gómez Sánchez <sup>2</sup>   
Nuria Rebollo Quintela <sup>2</sup>   
Manuel Peralbo Uzquiano <sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Universidade do Minho, Portugal

<sup>2</sup> Universidade da Coruña, Spain

\* Autor de correspondencia. E-mail: [silviamonteiro@ie.uminho.pt](mailto:silviamonteiro@ie.uminho.pt)

### How to reference this article/Cómo referenciar este artículo:

Monteiro, S., Almeida, L.S., Gómez Sánchez, T., Rebollo Quintela, N., & Peralbo Uzquiano, M. (2023). Recursos de carrera en estudiantes de educación superior: un estudio de métodos mixtos [Career resources among higher education students: a mixed-methods study]. *Educación XX1*, 26(1), 93-115. <https://doi.org/31544>

**Fecha de recepción:** 20/09/2021  
**Fecha de aceptación:** 01/06/2022  
**Publicado online:** 02/01/2023

### RESUMEN

Las universidades han sido cuestionadas por su contribución al desarrollo de la empleabilidad de su alumnado. Este tema es particularmente relevante por la incertidumbre que genera el mercado laboral, especialmente para la juventud, acentuado por la crisis pandémica de la Covid-19. Con este punto de partida, se realiza una conceptualización de los recursos de carrera, configurados por un conjunto de factores que inciden en el desarrollo profesional: los recursos relativos al capital humano, al capital social, psicológicos y los relacionados

con la identidad. Seguidamente, se establece como propósito de la investigación explorar el desarrollo de los recursos de carrera y analizar la perspectiva del alumnado universitario sobre la contribución de sus estudios para conseguir sus metas profesionales. Para ello se realizó un análisis mixto explicativo secuencial. Se aplicó el cuestionario de recursos de carrera a 339 estudiantes de educación superior de una universidad pública española y se realizaron 18 entrevistas. Los resultados obtenidos muestran que los recursos de carrera son generalmente trabajados y desarrollados en los estudios universitarios de grado. Asimismo, se han identificado algunas dimensiones que presentan una mayor debilidad, como el conocimiento de las oportunidades de futuro en su entorno próximo; y la conexión entre sus características individuales y las experiencias educativas en el desarrollo de los recursos de carrera. Por tanto, este trabajo contribuye a identificar aquellos recursos profesionales específicos que necesitan una mayor atención en la enseñanza universitaria y supone un punto de partida para continuar la investigación en otras instituciones de educación superior en intervenciones, en términos curriculares, pedagógicos y de orientación para la carrera y poder ampliar el conocimiento en este sentido.

**Palabras clave:** recursos de carrera, empleabilidad, enseñanza universitaria, investigación con métodos mixtos

## ABSTRACT

Increased attention has been paid to the way Higher Education institutions contribute to the development of graduates' employability. Such issue is particularly relevant in the light of the current uncertainty experienced in the labour market, particularly among younger people, that was recently exacerbated by the Covid-19 pandemic crisis. Building on the career resources framework, which integrates a set of resources that are expected to predict career success, including human capital resources, social capital, psychological resources and career identity resources, this study aims to explore the development of student's career resources over their graduation courses and students' perceptions about the contribution of their higher education degree for career success. For this purpose, a mixed-method explanatory sequential design was conducted. The career resources questionnaire was applied to 339 Spanish higher education students from a public university, and then 18 interviews were conducted. The results obtained allow us to conclude that career resources are generally malleable and developed throughout higher education studies. It is also possible to identify dimensions where students present more fragilities, namely those related to the exploration of knowledge related to future professional opportunities in their surrounding environment, and to establish some relation between individual characteristics and educational experiences and the development of career resources. Thus, this research adds knowledge to the identification of specific career resources that need more attention in higher education programs. Implications from this study are discussed, taking its potential to higher education institutions in interventions, in terms of curriculum, pedagogical and/or career counselling actions.

**Keywords:** career development, employability, higher education, mixed-methods research

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se ha puesto el punto de mira en cómo las universidades contribuyen al desarrollo de la empleabilidad de su alumnado egresado. Pese a ello, el rol de la enseñanza universitaria no podría estar limitado a una perspectiva funcionalista al servicio de la economía y el empleo como única misión (Sin et al., 2019), pero es evidente que existe un mayor escrutinio sobre la contribución de las universidades al éxito profesional de sus graduados. Esta tensión es particularmente relevante a la luz de la incertidumbre actual que se vive en el mercado laboral, especialmente entre los más jóvenes, que se vio exacerbada por la crisis de la pandemia de Covid-19 (Timonen et al., 2021).

En el contexto español la crisis generada por la pandemia se suma a la que tuvo lugar en 2008. Esta afectó también seriamente el mercado laboral y la contratación de graduados universitarios. Como señalan Úbeda et al. (2020) al comparar la situación de la juventud española con la de la media europea:

La población española menor de 30 años parte de una peor situación en comparación con sus homólogos de la UE: 27.5 % de tasa de desempleo juvenil (14.1 puntos porcentuales por encima de la media de la UE); 56.1% de contratos temporales (20 puntos porcentuales por encima de la media de la UE); 15.3 % de jóvenes NINI (sin educación, empleo o formación) (2.4 puntos porcentuales por encima de la media de la UE); el 6.9 % de desempleo juvenil de larga duración (3.3 puntos porcentuales por encima de la media de la UE); y el 2.,5 % de contratos a tiempo parcial (de los cuales el 52.5 % son involuntarios, el doble de la media de la UE) (Úbeda et al., 2020, p. 545).

Sin embargo, cabe destacar que, en términos de jóvenes con estudios de educación superior, España supera el objetivo de la UE de tener al menos un 40% de la población entre 30 y 34 años con algún tipo de educación superior completa. En España, las decisiones educativas se trasladan a las administraciones educativas de las comunidades autónomas y a las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, de forma que la media de las diferentes 17 administraciones educativas y Ceuta y Melilla es del 44.8% (Eurostat, 2021). A pesar de los datos anteriores, la tasa de empleados graduados (20-34 años) que abandonaron la educación y la formación antes de finalizar el tercer año sigue la tendencia indicada. Esto supone una peor situación de la juventud española en comparación con la Unión Europea.

En este contexto, este estudio vinculará la literatura sobre la empleabilidad de los graduados de educación superior con el conocimiento actual sobre el éxito profesional, en particular, la formación individual y educativa y el éxito profesional. En este estudio, asumiremos la definición de empleabilidad propuesta por Guilbert et al. (2016, p. 85), es decir, “la posibilidad de acceder a un trabajo adecuado o de permanecer empleado, resultante de las interacciones dinámicas y evolutivas entre las políticas gubernamentales y educativas, la estrategia organizacional, las

características individuales y el contexto social, económico, cultural y tecnológico”. A pesar de la alineación de los dos campos de la literatura identificados anteriormente en términos de investigación y objetivos educativos, existe una reconocida falta de intercambio entre ellos (Healy et al., 2020). Para ello, tomaremos como base teórica el marco de éxito profesional desarrollado por Hirschi et al. (2018) y exploraremos cómo las experiencias individuales y educativas contribuyen al desarrollo de recursos profesionales durante los estudios de Educación Superior.

### **Marco teórico de los recursos de carrera**

Estableciendo como punto de partida el concepto de capital, Hirschi et al. (2018) proponen, a partir de una extensa revisión de la literatura, un marco integral para evaluar los predictores claves del éxito profesional. Este modelo está integrado por cuatro conjuntos de correlatos, basados empírica y teóricamente en los recursos profesionales: (i) conocimiento y habilidades; (ii) motivación; (iii) entorno; y (iv) conductas de gestión de carrera. Los recursos profesionales se definen aquí como “cualquier cosa que ayude a un individuo a alcanzar sus objetivos profesionales” (Hirschi et al., 2018, p. 4), mientras que el marco de recursos profesionales representa las dimensiones consideradas fundamentales de la literatura empírica y teórica para el desarrollo de una carrera exitosa (Haenggli & Hirschi, 2020). La operacionalización de este marco con estudiantes de educación superior resultó en la identificación de un conjunto de doce dimensiones que integran conocimientos y habilidades, recursos del entorno, motivacionales y conductas de gestión de carrera. Sin embargo, este valioso marco aún no ha sido objeto de una extensa investigación empírica, particularmente en el campo de la educación superior, donde puede ser particularmente útil para informar a las partes interesadas y los profesionales.

### **Educación superior y desarrollo de carrera**

Se ha estudiado en algunos trabajos cómo la educación superior puede contribuir al éxito profesional de los graduados. Ha cobrado especial relevancia en este campo el enfoque basado en competencias, que enfatiza las percepciones de habilidades, destrezas y capacidades como promotoras de la empleabilidad (Vanhercke et al., 2014). Por ejemplo, las percepciones de habilidades genéricas y específicas de este ámbito, como la comunicación oral o el pensamiento crítico, se han descrito como predictores significativos de la empleabilidad autopercebida del alumnado universitario (Qenani et al., 2014). De igual forma, García-Aracil et al. (2018) muestran que percibir el desarrollo de conocimientos prácticos y teóricos en el campo de estudio, junto con las competencias metodológicas, incide positivamente en la percepción del alumnado sobre su preparación para la transición laboral. Existe alguna evidencia de que esta

relación positiva entre la educación y el éxito profesional subjetivo parece persistir cuando los graduados se integran en el mercado laboral, con algunas investigaciones que muestran que la graduación aumenta su percepción sobre una mejora en su situación laboral, aunque esto podría no ser lineal, particularmente en cursos no profesionales (Tuononen et al., 2019). Además de las competencias científicas y las transversales tradicionales desarrolladas por los planes de estudios de educación superior, los recursos profesionales también parecen ser necesarios para que los graduados gestionen sus conocimientos y atributos y los capitalicen en términos de éxito profesional (Bridgstock, 2009). Además, dichos recursos profesionales parecen depender de las variables y experiencias de los individuos, ya que podrían influir en la relación que se supone existe entre la educación superior y el desarrollo y el éxito profesional (Monteiro et al., 2020). Por ejemplo, la edad y la experiencia laboral representan dos variables que frecuentemente se asocian con la capacidad de los egresados para activar y movilizar competencias frente a las demandas contextuales (di Meglio et al., 2019; Phillips et al., 2002), pero también parece estar relacionada con mayores niveles de madurez profesional, capacidad de toma de decisiones profesionales y autoeficacia (Edwards, 2014). Tal relación puede derivarse de una mayor percepción de competencia y comprensión del mercado laboral por parte de los estudiantes trabajadores, quienes frecuentemente también son mayores (Bennion et al., 2011; Edwards, 2014). Aunque, algunas investigaciones también han indicado que el alumnado que trabaja, particularmente aquellos que desempeñan distintos roles en la vida, pueden expresar menos confianza en sus perspectivas laborales futuras (Brine & Waller, 2004). Asimismo, las actividades extracurriculares, particularmente cuando se derivan de un plan reflexionado y deliberado (Clark et al., 2015; Díaz-Iso et al., 2020), generalmente están vinculadas a recursos profesionales, como la exploración de carreras (Munson & Savickas, 1998; Potts, 2015), mayor sentido de competencia derivado de la experiencia (Munson & Savickas, 1998), departamento de carrera (Munson & Savickas, 1998; Potts, 2015), desarrollo de habilidades (Jackson & Bridgstock, 2020) y perspectivas profesionales positivas (Potts, 2015). Algunas investigaciones también sugieren que las variables sociales podrían influir en el éxito profesional, a saber, la educación de los padres (Erola et al., 2016; Tomlinson, 2017b), o ser o no un estudiante de primera generación en la educación superior, con mejores perspectivas de carrera para los graduados con padres con niveles de educación superior o contexto social (Eimer & Bohndick, 2021).

En la actualidad, la heterogeneidad de características de los estudiantes podría contribuir a caminos de desarrollo de carrera diferenciados y necesidades que deben ser identificadas y consideradas si las instituciones de educación superior aspiran a convertirse en agentes promotores de la empleabilidad. Específicamente, es importante comprender mejor qué dimensiones o experiencias individuales pueden estar realmente relacionadas con los recursos profesionales, e identificar cómo se deberían mejorar estos de acuerdo con esas características individuales.

Para comprender mejor el impacto de las experiencias individuales y educativas en los recursos profesionales, se han realizado dos estudios, uno de naturaleza cuantitativa y otro cualitativa, que tratan de dar respuesta a cuatro preguntas de investigación: ¿Cómo se desarrollan los recursos profesionales a lo largo de la experiencia de educación superior? ¿Cuáles son los dominios más fuertes y débiles de los recursos profesionales en general y en subgrupos diferenciados? ¿Qué características/experiencias personales diferencian a los sujetos en términos de recursos profesionales? ¿Cuál es la percepción del alumnado sobre la contribución de su título de educación superior al éxito profesional?

## MÉTODO

Para responder a las preguntas de investigación, se empleó un método mixto, en el que se utilizaron datos tanto cuantitativos como cualitativos (Yvonne Feilzer, 2010). La complementariedad de los métodos brinda la posibilidad de tener un enfoque más global y una visión más completa del objeto de estudio. Por lo tanto, se utilizó un diseño mixto explicativo secuencial, que consta de dos fases distintas: los datos cuantitativos se recolectaron y analizaron primero, mientras que los cualitativos se recolectaron y analizaron en segundo lugar en secuencia (Creswell & Creswell, 2018). La Tabla 1 resume el diseño de investigación específico de este estudio, que presenta preguntas de investigación y objetivos de investigación cuantitativos y cualitativos. Todos los datos de esta investigación fueron recolectados entre el curso académico 2019/20 con alumnado en su mayoría de 1º y 2º año; y en el 2020/21 con los mismos estudiantes en 3º año que se encontraban, en gran medida, realizando las prácticas curriculares de sus títulos.

**Tabla 1**

*Preguntas de investigación y metodología*

Preguntas de investigación	Análisis de datos cuantitativos	Análisis de datos cualitativos
¿Cómo se desarrollan los recursos de carrera o profesionales a lo largo de la experiencia de cursar educación superior?	Comparación de alumnado de años iniciales (1º y 2º año) de formación con años de formación más avanzados (3º año o más)	Exploración del discurso de los participantes para profundizar sobre su percepción acerca del desarrollo de recursos de carrera en educación superior
¿Cuál es la percepción del alumnado sobre la contribución de su título de educación superior para el éxito profesional?		Exploración del discurso de los participantes para profundizar sobre su percepción acerca de la contribución de la educación superior al proceso de desarrollo de recursos para la carrera

Preguntas de investigación	Análisis de datos cuantitativos	Análisis de datos cualitativos
¿Cuáles son los dominios más fuertes y más débiles de los recursos profesionales o de carrera en general y en subgrupos diferenciados?	Estadísticas descriptivas de los recursos de carrera en general y en grupos diferenciados	
¿Qué características/experiencias personales diferencian a los sujetos en términos de recursos de carrera o profesionales?	Correlación de las características/experiencias del alumnado con respecto a los recursos de la carrera	

Fuente. elaboración propia.

## Estudio cuantitativo

### Muestra

En el estudio cuantitativo participó una muestra de 339 estudiantes (casi el 72% mujeres), de diferentes campos (Educación, Economía, Ingeniería) y cursos de una universidad pública española, con una media de edad de 22 años (DE = 4.54). Aproximadamente el 29% de estos participantes informaron ser estudiantes y trabajadores. Las estadísticas descriptivas detalladas de las variables sociodemográficas y de antecedentes académicos se presentan en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Descripción de variables sociodemográficas y académicas*

Variables descriptivas		Media (SD)
Edad		22.09 (4.54)
		(n) %
Género	Mujer	243 (71.7%)
	Hombre	96 (28.3%)
Curso	1	16 (4.7%)
	2	227 (67%)
	3	31 (9.1%)
	4	47 (13.9%)
	5	6 (1.8%)
	+ 5/Cursos de posgrado	12 (3.5%)
Estudiante trabajador	Si	99 (29.2%)
	No	240 (70.8%)

	VARIABLES DESCRIPTIVAS	Media (SD)
Estudios de la madre	Sin estudios	1 (0.3%)
	Educación primaria o equivalente	38 (11.2%)
	Educación Secundaria Obligatoria o equivalente	79 (23.3%)
	Bachillerato o equivalente	53 (15.6%)
	Formación Profesional Media o equivalente	43 (12.7%)
	Formación Profesional Superior o equivalente	42 (12.4%)
	Diplomado o equivalente	21 (6.2%)
	Licenciado o equivalente	27 (8%)
	Graduado o equivalente	25 (7.4%)
	Posgrado o equivalente	8 (2.4%)
	Doctorado o equivalente	2 (0.6%)
Estudios del padre	Educación primaria o equivalente	5 (1.5%)
	Educación Secundaria Obligatoria o equivalente	79 (23.3%)
	Bachillerato o equivalente	49 (14.5%)
	Formación Profesional Media o equivalente	45 (13.3%)
	Formación Profesional Superior o equivalente	46 (13.6%)
	Diplomado o equivalente	9 (2.7%)
	Licenciado o equivalente	13 (3.8%)
	Graduado o equivalente	–
	Posgrado o equivalente	8 (2.4%)
	Doctorado o equivalente	6 (1.8%)
Otro estado (valor perdido, no sabe/no contesta)	5 (1.5%)	
Rendimiento académico	5 – 6.99	87 (25.7%)
	7 – 8.99	242 (71.4%)
	9 – 9.99	10 (2.9%)
Experiencia laboral	Inexistente	108 (31.9%)
	Poca	93 (27.4%)
	Alguna	83 (24.5%)
	Bastante	55 (16.2%)
Experiencia extracurricular	Inexistente	66 (19.5%)
	Poca	105 (31%)
	Alguna	110 (32.4%)
	Bastante	58 (17.1%)
Satisfacción con la titulación	Inexistente	73 (21.5%)
	Poca	140 (41.3%)
	Alguna	112 (33%)
	Bastante	14 (4.1%)



## **Análisis y recogida de datos**

En primer lugar, se solicitó la colaboración de los centros de la universidad, mediante un correo electrónico al profesorado que impartía las distintas titulaciones de Educación, Economía e Ingeniería (N=36). Posteriormente, para ampliar la muestra, se envió un correo electrónico a la lista de distribución institucional. La muestra invitada fue todo el alumnado matriculado en títulos de grado en el curso académico 2019/2020 (alrededor de 13000 estudiantes).

Para garantizar el anonimato y la veracidad de la recogida de datos cuantitativos, se realizó mediante la aplicación de un cuestionario online. El instrumento se ha cumplimentado a través de la plataforma oficial de la universidad, en la que se encuentra alojada la herramienta de formularios de Microsoft, y a la que solo se puede acceder con el correo electrónico institucional. Luego los datos fueron exportados y analizados con el software IBM SPSS (versión 27.0).

## **Instrumento**

### ***Cuestionario de recursos de carrera***

El *Cuestionario de Recursos de Carrera* (CRQ) fue traducido y adaptado de la versión original desarrollada por Hirschi et al. (2018). El proceso de validación siguió los pasos recogidos en Sousa y Rojjanasrirat (2011). Para los primeros cuatro pasos (la traducción del original, la comparación de ambos, la retrotraducción ciega y la comparación de las dos versiones) se solicitó el apoyo de dos expertos lingüísticos (un profesor universitario de idiomas y un traductor profesional). Los pasos quinto y sexto se garantizaron con estudiantes de posgrado con diferentes dominios de la lengua; por último, se pasó la prueba psicométrica completa de la versión pre-final del instrumento traducido a una muestra de la población objetivo en la Facultad de Educación. Es la primera aplicación de este instrumento en idioma español (ver Anexo I).

Esta escala está compuesta por un total de 38 ítems en una escala tipo Likert de 5 puntos, que van desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo), dividida en doce dimensiones: (i) Experiencia laboral; (ii) Conocimiento del mercado laboral; (iii) Competencias transversales; (iv) Apoyo institucional; (v) Desafíos de los estudios; (vi) Apoyo social; (vii) Implicación ; (viii) Confianza; (ix) Claridad ; (x) Red de Contactos; (xi) Recopilación de información profesional; (xii) Aprendizaje continuo. Para la muestra del presente estudio, el CRQ mostró buena validez factorial para el modelo de doce factores ( $\chi^2/df = 1.50$ ; CFI= .957; GFI= .877; RMSEA= .039) y confiabilidad aceptable (CR= .71 - .92;  $\alpha = .69 - .92$ ).

## **Estudio cualitativo**

### ***Muestra***

En las entrevistas semiestructuradas ha participado una muestra intencional de 18 estudiantes, 16 del sexo femenino y 2 del masculino, con edades comprendidas entre 21 y 37 años, de cuatro titulaciones relacionadas con el ámbito educativo y social, concretamente del tercer curso. Se ha seguido la técnica de bola de nieve.

### ***Recogida de datos y análisis***

En primer lugar, la selección de los participantes se estructuró a partir de las puntuaciones obtenidas en el estudio cuantitativo anterior (CRQ: G1 - puntuaciones altas; G2 - puntuaciones intermedias; G3 - puntuaciones bajas). Posteriormente, para posibilitar la presencia de diferentes visiones, se consideraron como criterios de inclusión las variables incluidas en el estudio cuantitativo: sexo, edad, grado, si trabajaba, estudios de la madre, estudios del padre, experiencia laboral, participación en actividades extracurriculares, expediente académico y satisfacción con los estudios. Los datos cualitativos se recopilaban a través de entrevistas que se grabaron, transcribieron y analizaron utilizando el software MAXQDA Pro 2020.

Se realizó un análisis temático de las entrevistas releando los resultados e identificando los temas e ideas recurrentes para ser clasificados en categorías. El análisis de los datos fue de naturaleza deductiva con las categorías extraídas del cuestionario. Este método de análisis de la información a partir de la construcción de unidades de significado nos permitió comprender el fenómeno. La recogida de información finalizó cuando se alcanzó la saturación de categorías en las entrevistas.

## **Instrumento**

### ***Entrevistas semiestructuradas***

Las entrevistas semiestructuradas fueron analizadas desde un enfoque cualitativo fenomenológico. La estrategia metodológica se fundamenta en el propio objetivo de promover un análisis más profundo de la perspectiva del alumnado y de sus narrativas sobre la contribución de la educación superior al desarrollo de carrera. El foco está en el significado construido por los participantes y sus experiencias (Chan et al., 2015). En este sentido, el enfoque fenomenológico permite centrarse en la perspectiva de los estudiantes sobre los objetivos de la carrera, el conocimiento

del mercado laboral, el apoyo social a la carrera, el aprendizaje, la experiencia ocupacional y la creación de redes (Hirschi et al., 2018). La técnica utilizada para la generación de datos cualitativos fue un guion configurado por preguntas abiertas (Chan et al., 2015). Como resultado se han obtenido una gran cantidad de perspectivas diversas sobre el objeto de estudio, recopiladas por videoconferencia debido a las limitaciones de Covid-19 para el contacto cara a cara.

Se hicieron cuatro tipos de preguntas: 1) preguntas introductorias; 2) la visión del alumnado sobre la contribución de la educación superior al desarrollo profesional; 3) perspectivas sobre el apoyo a la carrera, el aprendizaje, la experiencia profesional y la creación de redes; 4) preguntas abiertas para que los participantes hagan otras aportaciones relevantes. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 20 y 40 minutos.

**Tabla 3**

*Guion de la entrevista*

<b>Preguntas introductorias</b>	La entrevista comienza explicando nuevamente el objetivo de la investigación y la confidencialidad. Es un primer contacto, que nos permitió aclarar posibles dudas sobre la investigación. A partir de las dudas o consultas podríamos enlazar las siguientes preguntas.
<b>Objetivos de carrera</b>	¿Cómo evalúas personalmente la importancia de los diferentes recursos de carrera para alcanzar tus objetivos profesionales? ¿Hasta qué punto los consideras importantes?
<b>Conocimiento del mercado laboral</b>	¿Cómo valoras la situación actual y el desarrollo futuro del mercado laboral con respecto a tu futura profesión? ¿Cómo obtienes información sobre el mercado laboral en relación con tus futuras metas profesionales? ¿Qué puedes hacer para estar preparado o preparada para la situación actual y futura del mercado laboral?
<b>Apoyo social</b>	¿Qué apoyo tienes para el desarrollo de carrera en tu titulación? ¿Crees que hay otras personas que podrían apoyarte mejor en tu desarrollo profesional? ¿Qué tendrías que hacer para recibir este apoyo?
<b>Aprendizaje Continuo</b>	¿Con qué frecuencia aprende algo voluntariamente para desarrollar aún más su conocimiento profesional? ¿Cuándo fue la última vez que has hecho algo así?
<b>Experiencia laboral</b>	¿En qué área de especialización en tu campo de estudio consideras que tienes más conocimiento? ¿Qué habilidades y competencias te resultan más fáciles de desarrollar y cuáles te han resultado más difíciles? ¿Qué puedes hacer para fortalecer el conocimiento y las fortalezas que has obtenido a través de tus estudios para el ejercicio de tu futura profesión?

<b>Red de Contactos</b>	En relación con los contactos, (por ejemplo, contactos de prácticas, ex-empleadores, profesores, conocidos), ¿en qué medida crees que podrían apoyar tu desarrollo profesional? ¿Cómo podría utilizar mejor los contactos existentes para tu desarrollo ocupacional/profesional? ¿Cómo podrías fomentar los contactos existentes? ¿Qué podrías hacer para mantener el contacto? ¿Qué podrías hacer por estos contactos?
<b>Preguntas abiertas</b>	Al finalizar la entrevista se realizaron preguntas abiertas, primero se les preguntó si querían aclarar, explicar, profundizar o agregar algún aspecto más y luego también se les preguntó si había otras personas que consideraran de interés como participantes en la investigación.

*Fuente:* Adaptado de Hirschi (2017)

## RESULTADOS

### Resultados del estudio cuantitativo

La Tabla 4 presenta estadísticas descriptivas de las 12 dimensiones del CRQ, organizadas en tres grupos, según su etapa y trayectoria formativa: etapa inicial (1° y 2° curso); etapa avanzada (3° o más curso de grado o posgrado); y la muestra total. A partir del estudio de las puntuaciones de los resultados, se observa que todas las dimensiones presentan curtosis y asimetría alrededor del valor 0, lo que significa que esta muestra se encuentra cercana a la distribución normal. Las puntuaciones más altas se dan en las dimensiones de Apoyo Social, Claridad y Participación en la Carrera en los tres grupos. Para el alumnado de etapas más avanzadas de su titulación, el Aprendizaje Continuo es igualmente alto. A su vez, la Experiencia Laboral, el Conocimiento del Mercado Laboral, el Apoyo Institucional y la Recopilación de Información profesional representan las dimensiones con puntuaciones más bajas en todos los grupos comparados. También es posible verificar que, con excepción de las dimensiones de Apoyo Institucional, Apoyo Social y Claridad, existe una tendencia general a que los recursos de carrera aumenten a medida que el alumnado avanza en sus estudios.

Se realizaron test-t para muestras independientes con el fin de identificar diferencias significativas entre los dos grupos: 1º y 2º curso frente a 3º o más., confirmando que el alumnado en una etapa más avanzada de la misma presentan puntuaciones más altas en Conocimiento del Mercado Laboral ( $t = -0.3222$ ;  $gl = 337$ ;  $p = .001$ ;  $d$  de Cohen =  $-0.39$ ), Competencias Transversales ( $t = -0.4939$ ;  $df = 337$ ;  $p = .000$ ,  $d$  de Cohen =  $-0.60$ ), Red de Contactos ( $t = -2.427$ ;  $df = 337$ ;  $p = .016$ ,  $d$  de Cohen =  $-0.29$ ), Recopilación de información profesional ( $t = -5.734$ ;  $df = 337$ ;  $p = .000$ ,  $d$  de Cohen =  $-0.69$ ) y Aprendizaje Continuo ( $t = -4.236$ ;  $df = 337$ ;  $p = .000$ ;  $d$  de Cohen =  $-0.51$ ).

**Tabla 4**

*Estadísticos descriptivos de las dimensiones del CRQ por subgrupos y muestra total*

Variables	1er y 2º año (n= 243)				3er año o más (n= 96)				Muestra total (n= 339)			
	Media	SD	Curtosis	Asimetría	Media	SD	Curtosis	Asimetría	Media	SD	Curtosis	Asimetría
OE	2.64	0.75	0.49	0.39	2.67	0.75	-0.66	0.20	2.65	0.75	0.15	0.34
JMK	2.52	0.79	0.24	0.21	2.83	0.84	-0.16	0.16	2.61	0.81	0.09	0.21
SS	3.29	0.75	0.09	-0.03	3.74	0.79	-0.01	-0.48	3.42	0.79	-0.15	-0.10
OCS	2.83	0.85	0.06	-0.18	2.66	1.10	-0.84	0.13	2.78	0.93	-0.30	-0.10
SCh	3.18	0.79	-0.07	-0.33	3.31	0.83	-0.47	-0.06	3.21	0.80	-0.17	-0.23
SCS	3.80	0.81	0.03	-0.57	3.76	0.93	-0.69	-0.40	3.79	0.85	-0.23	-0.51
CInv	3.56	0.83	-0.00	-0.45	3.67	0.96	-0.22	-0.43	3.59	0.87	-0.11	-0.42
CConf	3.49	0.73	0.50	-0.26	3.52	0.84	-0.52	-0.26	3.50	0.76	0.12	-0.25
CCI	3.67	0.81	-0.51	-0.15	3.65	1.00	-0.19	-0.62	3.66	0.87	-0.26	-0.36
CExp	2.75	0.99	-0.57	0.19	3.44	1.00	-0.68	-0.23	2.95	0.82	-0.71	0.09
Ntw	3.12	0.78	-0.08	0.18	3.36	0.89	-0.20	-0.47	3.19	1.04	-0.27	-0.01
Lear	3.36	0.80	-0.10	-0.16	3.76	0.77	-0.68	-0.08	3.47	0.81	-0.24	-0.14

OE- Experiencia laboral; JMK – Conocimiento del Mercado laboral; SS – Competencias Transversales; OCS - Apoyo ; SCh – Desafíos de los estudios; SCS – Apoyo social ; CInv – Implicación; CConf – Confianza ; CCI– Claridad ; CExp – Recopilación de Información Profesional; Ntw – Red de Contactos; Lear – Aprendizaje Continuo.

La Tabla 5 presenta la correlación entre algunas variables de antecedentes (edad, educación de los padres, experiencia laboral y experiencia extracurricular) y los resultados educativos (rendimiento del curso y satisfacción del curso) y las dimensiones del CRQ, en grupos separados: estudiantes de 1º y 2º año; 3er año o más de grado o posgrado y muestra total. La edad se correlaciona significativa y positivamente con varias dimensiones del CRQ, particularmente entre el grupo que se encuentra en los primeros años, y en el caso de Apoyo Institucional la correlación es negativa. La correlación significativa en sentido negativo se circunscribe a la variable Red de Contactos en el caso del alumnado de últimos cursos. La educación de los padres no muestra ninguna correlación significativa con los recursos profesionales. La Experiencia laboral y la Experiencia extracurricular se correlacionan significativamente con varias dimensiones del CRQ, y estas correlaciones también parecen ser más explícitas entre el alumnado de primer y segundo curso. El Rendimiento en la titulación correlaciona significativamente con el Apoyo Social y la Implicación en el caso del alumnado de primeros cursos, y únicamente con la Implicación en el caso del de últimos cursos. La Satisfacción con la titulación correlaciona positiva y significativamente con varias dimensiones

**Tabla 5**  
*Matriz de correlaciones entre CRQ y las variables sociodemográficas y académicas*

	1er y 2o año (n= 243)					3er año o más (n= 96)					Muestra total (n= 339)							
	Age	PE	WExp	Ext_Exp	Cach	CSat	Age	PE	WExp	Ext_Exp	Cach	CSat	Age	PE	WExp	Ext_Exp	Cach	CSat
OE	.13**	-.09	.23**	.16*	.12	.16**	.11	.09	.33**	.01	.06	.41**	.12*	-.05	.26**	.12*	.09	.23**
JMK	.24**	-.09	.18**	.18**	.05	.18**	.10	.00	.17	.17	-.15	.22**	.22**	-.08	.21**	.19**	-.05	.20**
SS	.11	.01	.18**	.25**	.10	.03	.02	.00	.18	.13	-.11	.17	.16**	-.01	.22**	.23**	-.02	.08
OCS	-.17**	.01	-.14*	.00	.01	.47**	.05	.08	.01	-.09	.17	.60**	-.10	.04	-.11	-.03	.09	.50**
Sch	-.12	-.02	-.10	.08	.05	.43**	.10	.03	.09	-.14	.03	.61**	.00	-.01	-.03	.02	.03	.48**
SCS	-.06	.03	-.03	.17**	.14*	.13*	-.13	.12	.07	.00	.08	.39**	-.09	.05	.00	.12*	.12*	.21**
CInv	-.06	.00	-.10	.02	.27**	.13*	-.18	.00	.04	-.06	.25*	.33**	-.08	.00	-.05	.00	.24**	.20**
CConf	-.05	.04	.03	.11	.11	.03	-.10	.14	.14	.14	-.04	.41**	-.06	.07	.07	.12*	.05	.15**
CCI	.04	-.08	-.02	.02	.07	-.02	.00	.04	.22**	.25**	.07	.41**	-.08	-.04	-.05	.00	.24**	.12*
CExp	.31**	-.08	.20**	.19**	-.07	.03	-.05	-.07	.11	.12	-.20	.16	.26**	-.10	.22**	.19**	-.16**	.07
Ntw	.10	-.04	.14*	.27**	.98	.00	-.21*	.14	.08	.28**	.04	.36**	.02	.00	.14**	.28**	-.01	.17**
Lear	.14**	.09	.21**	.28**	.02	.12	-.08	-.05	.04	.17	.07	.22**	.13*	-.03	.20**	.35**	-.01	.15**

Note: OE – Experiencia laboral; JMK – Conocimiento del Mercado laboral; SS – Competencias Transversales; OCS – Apoyo ; Sch – Desafíos de los estudios; SCS – Apoyo social ; CInv – Implicación; CConf – Confianza ; CCI– Claridad ; CExp – Recopilación de Información Profesional; Ntw – Red de Contactos; Lear – Aprendizaje Continuo  
\* Correlación significativa al nivel .05;  
\*\* Correlación significativa al nivel .01

del CRQ, particularmente entre el alumnado de últimos cursos. Todas las correlaciones oscilan entre débil (.13) y moderada (.47), a excepción de la relación entre Satisfacción Laboral y Apoyo Institucional y Desafíos de los estudios que alcanza una correlación fuerte para el alumnado de últimos cursos (.61).

### **Resultados del estudio cualitativo**

Este estudio cualitativo estuvo guiado por las siguientes preguntas: ¿Cómo se desarrollan los recursos de carrera a lo largo de la experiencia de educación superior? ¿Cuál es la percepción del alumnado sobre la contribución de su título de educación superior a su éxito profesional?

A continuación, los principales hallazgos de los datos analizados se sintetizan y evidencian mediante transcripciones de entrevistas.

#### ***Resultado 1: La contribución del aprendizaje al desarrollo profesional***

Las siguientes transcripciones evidencian la relevancia atribuida al aprendizaje, que consideran importante para orientar a los estudiantes en el desarrollo de su carrera.

Para los objetivos laborales, creo que todo lo aprendido en la carrera es absolutamente fundamental. Después de todo, la carrera [académica] y la titulación son la base y la guía para orientarme en el trabajo y poder desarrollar mi rol de la manera más adecuada en el futuro (CEPE4).

Este resultado posiblemente esté relacionado con la correlación entre la satisfacción con la carrera y el Apoyo Institucional y los Desafíos de los Estudios que alcanzan una correlación más fuerte en el caso del grupo con 3 o más años de estudios. Los participantes se refieren a un cierto efecto acumulativo de los recursos de carrera a lo largo del tiempo, como si el desarrollo de algunos en una etapa inicial potenciara el desarrollo de otros recursos profesionales:

(...) me parece que hay que aprovechar los recursos [recursos de carrera]. Tal vez, otras personas no las tengan y eso debemos tenerlo en cuenta. Es decir, hay que valorarlo, y siempre hay que tenerlo en cuenta, aunque luego podemos obtener otros recursos (...) Yo pongo en valor estos recursos (SEW2).

#### ***Resultado 2: La importancia del apoyo social para el desarrollo de recursos de carrera***

En general, el alumnado se refiere al papel de la familia, amigos y compañeros en términos de expectativas y apoyo emocional, lo que puede contribuir a una mayor percepción de confianza en el acercamiento al mercado laboral:

Pues yo creo que, con todo el apoyo de mi entorno, mi familia, mis amigos, mis compañeros de la universidad (...) En mi contexto tengo el apoyo de toda la gente que me rodea (EPEW5).

Oh sí mi familia, mis padres, no me puedo quejar, todo lo contrario. ¡Lo mejor que logré fue por las expectativas que tenían de mí, por su coraje de decirme que lo puedo conseguir! (...) Mi familia, sin duda, han sido el mayor apoyo (CEPE2).

### ***Resultado 3: La relevancia percibida sobre la formación continua y la práctica para el desarrollo de recursos de carrera***

El alumnado participante parece ser consciente de la relevancia de la formación continua tras titularse, pero también de la experiencia del voluntariado como forma de mejorar su contacto con la práctica profesional. Estas referencias pueden reflejar una percepción sobre la necesidad de incorporar méritos de formación continua a su título como una forma de mejorar su empleabilidad.

Bueno, entonces seguiré aprendiendo cuando termine la carrera, haré cursos de formación, formación especializada, máster, doctorado, lo que sea, o también voluntariado en áreas, aunque no sea en educación infantil, para ampliar mis conocimientos un poco más (ECEW4).

Todos los años, además de la universidad, trato de hacer algo extra (...) En el segundo año, para tener un poco de experiencia, estuve de voluntaria con niños en la Cruz Roja (EPEW3).

### ***Resultado 4: Las diferentes contribuciones de las prácticas al desarrollo de los recursos de carrera.***

El contacto con el mercado laboral a través de las prácticas parece ser relevante en diferentes niveles. En primer lugar, como complemento al aprendizaje teórico la conexión con un contexto del mundo real:

Bueno, para mejorar más mi formación (...) después de leer mucho creo que sacamos de diferentes autores diferentes visiones (...) pero sobre todo las prácticas, creo que donde realmente, con los niños de la clase, escuchando la historia de cada uno de ellos, viendo el comportamiento del grupo e individualmente. Yo creo que esa es la mejor manera de trabajar, o tener la oportunidad de trabajar y así aprender (ECEW2).

(...) Creo que las prácticas también son muy importantes porque ahí es donde realmente se aprende de verdad (EPEM4).



También es cierto que, por otro lado, desde que he tenido las prácticas [en la escuela], puedo decir obviamente que lo teórico no es suficiente. La experiencia y la observación son muy importantes para adquirir ciertos hábitos o formas de actuar para mi propio ejercicio como docente (ECEW4).

El contacto con la práctica parece ser relevante no solo por la oportunidad adicional de aplicar y ampliar el conocimiento, sino también como una oportunidad para contactar con personas que pueden apoyar su experiencia formativa y ampliar su red de contactos. Este resultado refuerza el estudio cuantitativo, el alumnado en una etapa más avanzada de su carrera tienen más conocimiento sobre el mercado laboral y su red como consecuencia de las prácticas, por ejemplo:

(...) por ejemplo, mi tutora de prácticas me dijo, en el futuro, aunque no esté haciendo las prácticas allí, cualquier cosa que me pueda ayudar o lo que sea, pues puedo contar con ella (SEW1).

En todas las profesiones, los contactos son bastante útiles porque siempre pueden ayudarse unos a otros. Creo que, en este caso, por ejemplo, con mi profesor de prácticas, puede ayudar mucho más, por ejemplo, por su experiencia en la oferta en concursos públicos: cómo hacerlos o cómo presentarse (...) (EPEW1).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio se planteó con el objetivo de explorar el desarrollo de los recursos profesionales o de carrera del alumnado en la enseñanza universitaria, partiendo de la literatura sobre la empleabilidad y el éxito profesional de los graduados. Para ello se realizó un estudio con un diseño mixto explicativo secuencial.

Los datos cuantitativos han evidenciado que las dimensiones con puntuaciones más altas, entre el alumnado de primeros y últimos cursos son: Apoyo Social, Claridad e Implicación. En el caso de estudiantes de cursos superiores, el Aprendizaje Continuo también representa una de las dimensiones con puntuaciones más altas.

Por el contrario, Experiencia Laboral, Conocimiento del Mercado Laboral, Apoyo Institucional y la Recopilación de Información Profesional son las dimensiones con puntuaciones más bajas en todos los grupos comparados.

Los datos cualitativos han permitido profundizar sobre la forma en la que se desarrollan los recursos profesionales a lo largo del tiempo, así como la contribución del título de educación superior a dicho desarrollo. Los principales resultados obtenidos en este segundo estudio nos permitieron corroborar, a través de las entrevistas, que el alumnado percibe su graduación como un importante impulsor de su desarrollo profesional.

Además, se observó que los participantes percibieron que el desarrollo de algunos recursos profesionales o de carrera permite acceder al desarrollo de nuevos

recursos profesionales. Este enfoque acumulativo del conocimiento es común en el campo de la educación (ver, por ejemplo, Krathwohl, 2002), pero no tan evidente en los campos de la empleabilidad de los graduados y el desarrollo profesional.

Asimismo, los participantes destacaron el papel del apoyo social y la relevancia de la formación continua y la práctica como forma de mejorar el desarrollo de sus recursos profesionales.

A partir de los resultados del estudio cuantitativo, se ha advertido una tendencia general de aumento de los recursos de carrera a medida que el alumnado avanza en sus estudios, particularmente notable en las dimensiones de Conocimiento del Mercado Laboral, Red de Contactos, Recopilación de Información Profesional y Aprendizaje Continuo, donde surgieron diferencias estadísticas entre los estudiantes de cursos inferiores y de cursos superiores. Esto sugiere que, si bien los participantes evidencian carencias en su conocimiento sobre cómo actuar en el contexto laboral, estas dimensiones son maleables, como proponen Hirschi et al. (2018), y se desarrollan a medida que avanzan en su trayectoria académica.

En cuanto a la relación entre las características individuales y las experiencias y los recursos de carrera, la edad, el trabajo y las experiencias extracurriculares se relacionan significativa y positivamente con los recursos profesionales, concretamente, con el conocimiento del mercado laboral, la experiencia laboral y la recopilación de información profesional. La relación entre las prácticas y los recursos de la carrera también fue reconocida por el alumnado en el momento de la entrevista, particularmente en relación con la relevancia percibida de las prácticas. Esto es congruente con la literatura que se refiere a las experiencias de vida y profesionales individuales, que también tienden a aumentar con la edad, como un valor agregado para la empleabilidad (Dacre Pool & Sewell, 2007; Jackson, 2016, 2020). Sin embargo, los Recursos Institucionales están negativamente relacionados con la edad en el grupo de cursos iniciales, lo que puede sugerir que los estudiantes mayores son más exigentes con el apoyo institucional con respecto al desarrollo de carrera. Asimismo, la edad se correlaciona negativamente con la dimensión de Red de Contactos, en el alumnado de cursos superiores, lo que sugiere una actitud menos proactiva de los estudiantes mayores en cuanto a la exploración de redes. Una posible explicación de esto puede ser que estos últimos ya hayan establecido contactos, lo que les hace sentir menos necesidad de iniciar nuevas redes. Al contrario de lo que podría esperarse de investigaciones previas (Eimer & Bohndick, 2021; Erola et al., 2016), la educación de los padres no correlacionó significativamente con ninguna de las dimensiones. Esto puede ser debido a que el entorno familiar asume un impacto más significativo después de la transición laboral, cuando los graduados están expuestos a un entorno menos protector y cuando el capital social y cultural juega un papel más determinante en la forma en que se mueven y se adaptan al mundo del trabajo (Hirudayaraj, 2011; Tomlinson, 2017a). Este resultado se evidenció en el estudio cualitativo, cuando la mayoría de

los participantes expresaron dudas sobre su futuro o decisiones al respecto, pero no preocupación por ingresar al mercado o por establecer redes laborales. Quizás, este hallazgo pueda tener relación con la situación social vivida durante la pandemia, a la que, sin embargo, apenas han aludido en las entrevistas.

El Rendimiento en los estudios se relaciona positivamente con el Apoyo social en el alumnado de primeros cursos y la Implicación, en ambos grupos, lo cual es congruente con investigaciones previas que mejoran el papel de las influencias sociales en el rendimiento académico y el compromiso de los jóvenes (Hilts et al., 2018; Pan et al., 2017). Por último, la Satisfacción con el título representa la variable con una correlación más positiva con las dimensiones de recursos de carrera, lo que confirma la estrecha interconexión entre el desarrollo de los recursos de carrera a lo largo de la educación superior y esta dimensión subjetiva del éxito.

Los resultados obtenidos sugieren que los recursos profesionales son generalmente maleables y se desarrollan a lo largo de los estudios de educación superior. También permiten identificar dimensiones donde el alumnado presenta más fragilidades, a saber, aquellas relativas a la exploración de conocimientos relacionados con futuras oportunidades profesionales en su entorno, y establecer alguna relación entre las características y experiencias individuales y el desarrollo de recursos para la carrera. Por lo tanto, esta investigación contribuye a la literatura sobre empleabilidad y éxito profesional de los graduados al aportar conocimiento sobre la forma en la que se desarrollan los recursos profesionales a medida que el alumnado avanza en sus estudios y a la identificación de recursos profesionales específicos que necesitan más atención en los programas de educación superior.

Esta investigación también tiene algunas limitaciones que deben mencionarse como una forma de situar con mayor precisión los resultados discutidos y estimular más investigaciones en este campo. Este es un estudio transversal, con una muestra intencional, por lo que supone que los recursos de carrera se desarrollan de manera similar entre individuos con las mismas características. Serían necesarios estudios longitudinales, con una muestra representativa a lo largo de años, de programas de enseñanza universitaria, para confirmar esta tendencia creciente en los recursos de carrera y para confirmar la posibilidad de generalización de estos resultados a otras poblaciones. La investigación adicional también debería aclarar si las dimensiones más fuertes y débiles son las mismas entre diferentes contextos y programas de educación superior y si el patrón de desarrollo de dichos recursos profesionales es similar en otras muestras.

En este sentido, sería interesante realizar estudios específicos por titulaciones aplicando este instrumento, con el fin de tener un enfoque más focalizado en las diferentes áreas de especialización.

La situación socio-sanitaria ha condicionado la recogida de datos, lo que ha dificultado disponer de un mayor tamaño muestral, así como la posibilidad de tener contacto presencial con las personas participantes en el estudio cualitativo.

Sin embargo, ha sido posible contar con información sobre el acceso a recursos de carrera en un momento crucial de cambio social y necesidades del mercado laboral.

La evaluación y comprensión de la influencia de los contextos educativos, las características individuales y las experiencias en el desarrollo de los recursos abre las puertas a las intervenciones institucionales, en términos de acciones curriculares, pedagógicas y/o de orientación vocacional con jóvenes, que a nivel mundial se encuentran en una posición de desventaja en la coyuntura socioeconómica actual. Específicamente, los programas curriculares y las prácticas pedagógicas deben estimular la participación en actividades de exploración de carreras a medida que avanzan los cursos. Las actividades curriculares y extracurriculares pueden brindar espacios importantes para que el alumnado, en las interacciones con sus pares, tengan la oportunidad de pensar sobre sí mismos a lo largo del tiempo, sobre sus diversos roles sociales y en el ejercicio de una actividad o experiencia profesional. Hoy en día, la empleabilidad de las personas egresadas requiere oportunidades para aprender de forma activa y cooperativa y aplicando el conocimiento a la organización de proyectos y resolución de problemas, dentro y fuera de las aulas, y reconociendo cómo las habilidades académicas se pueden aplicar a los desafíos socioeconómicos actuales (Monteiro et. al, 2020).

## AGRADECIMIENTOS

Esta investigación cuenta con el apoyo financiero de fondos nacionales a través de la Fundación Portuguesa para la Ciencia y la Tecnología (FCT), en el ámbito del proyecto PTDC/CED-EDG/0122/2020 y de los proyectos UIDB/01661/2020 y UIDP/01661/2020.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bennion, A., Scesa, A., & Williams, R. (2011). The benefits of part-time undergraduate study and UK Higher Education policy: A literature review. *Higher Education Quarterly*, 65(2), 145–163. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2010.00482.x>
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 31–44. <https://doi.org/10.1080/07294360802444347>
- Brine, J., & Waller, R. (2004). Working-class women on an access course: Risk, opportunity and (re)constructing identities. *Gender and Education*, 16(1), 97–113. <https://doi.org/10.1080/0954025032000170363>
- Chan, Z., Fung, Y., & Chien, W. (2015). Bracketing in Phenomenology: Only Undertaken in the Data Collection and Analysis Process. *The Qualitative Report*, 18, 1–9. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2013.1486>

- Clark, G., Marsden, R., Whyatt, J. D., Thompson, L., & Walker, M. (2015). 'It's everything else you do...': Alumni views on extracurricular activities and employability. *Active Learning in Higher Education*, 16(2), 133–147. <https://doi.org/10.1177/1469787415574050>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. L. A. Sage. (2018). *Research design: qualitative, quantitative & mixed methods approaches*. Sage.
- Dacre Pool, L., & Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, 49(4), 277–289. <https://doi.org/10.1108/00400910710754435>
- Díaz-Iso, A., Eizaguirre, A., & García-Olalla, A. M. (2020). Una revisión sistemática del concepto de actividad extracurricular en Educación Superior. *Educación XX1*, 23(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.25765>
- di Meglio, G., Barge-Gil, A., Camiña, E., & Moreno, L. (2019). The impact of internships on job attainment: An applied analysis of economics and business administration degrees. *Educacion XX1*, 22(2), 235–266. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22579>
- Edwards, M. (2014). The impact of placements on students' self-efficacy. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 4(3), 228–241. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-05-2014-0015>
- Eimer, A., & Bohndick, C. (2021). How individual experiential backgrounds are related to the development of employability among university students. *The Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 12(2), 114–130. <https://doi.org/10.21153/jtlge2021vol12no2art1011>
- Erola, J., Jalonen, S., & Lehti, H. (2016). Parental education, class and income over early life course and children's achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 44, 33–43. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.01.003>
- Eurostat. (2021). *Education and Training 2020 Bruselas: Eurostat*.
- García-Aracil, A., Monteiro, S., & Almeida, L. S. (2018). Students' perceptions of their preparedness for transition to work after graduation. *Active Learning in Higher Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1177/1469787418791026>
- Haenggli, M., & Hirschi, A. (2020). Career adaptability and career success in the context of a broader career resources framework. *Journal of Vocational Behavior*, 119, 103414. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103414>
- Healy, M., Hammer, S., & McIlveen, P. (2020). Mapping graduate employability and career development in higher education research: a citation network analysis. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1804851>
- Hilts, A., Part, R., & Bernacki, M. L. (2018). The roles of social influences on student competence, relatedness, achievement, and retention in STEM. *Science Education*, 102(4), 744–770. <https://doi.org/10.1002/sc.21449>

- Hirschi (2017) *Your Career Resources. Workbook for in-depth knowledge on the Career Resources Questionnaire. Student version* <http://www.cresogo.com/downloadsengl>
- Hirschi, A., Nagy, N., Baumeler, F., Johnston, C. S., & Spurk, D. (2018). Assessing key predictors of career success. *Journal of Career Assessment, 26*(2), 338–358. <https://doi.org/10.1177/1069072717695584>
- Hirudayaraj, M. (2011). First-generation students in higher education: Issues of employability in a knowledge based economy. *Online Journal for Workforce Education and Development, V*(3), 1–10.
- Jackson, D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity. *Higher Education Research and Development, 35*(5), 925–939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1139551>
- Jackson, D. (2020). *Perceived employability among undergraduates and the importance of career self-management , work experience and individual characteristics. September 2016.* <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1229270>
- Jackson, D., & Bridgstock, R. (2020). What actually works to enhance graduate employability? The relative value of curricular, co-curricular, and extra-curricular learning and paid work. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00570-x>
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom’s taxonomy: An overview. *Theory Into Practice, 41*(4), 212–218. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)
- Monteiro, S., Almeida, L. S., Gomes, C., & Sinval, J. (2020). Employability profiles of higher education graduates: a person-oriented approach. *Studies in Higher Education, 1*–14. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1761785>
- Monteiro, S., Almeida, L. S., & García-Aracil, A. (2020). “It’s a very different world”: Transition to work and perceived employability of Higher Education graduates. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning, 11*(1), 164–181. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-10-2019-0141>
- Munson, W. W., & Savickas, M. L. (1998). Relation between Leisure and Career Development of College Students. *Journal of Vocational Behavior, 53*(2), 243–253. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1998.1616>
- Pan, J., Zaff, J. F., & Donlan, A. E. (2017). Social Support and Academic Engagement Among Reconnected Youth: Adverse Life Experiences as a Moderator. *Journal of Research on Adolescence, 27*(4), 890–906. <https://doi.org/10.1111/jora.12322>
- Phillips, S. D., Blustein, D. L., Jobin-Davis, K., & White, S. F. (2002). Preparation for the School-to-Work Transition: The Views of High School Students. *Journal of Vocational Behavior, 61*(2), 202–216. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1853>
- Potts, D. (2015). Understanding the early career benefits of learning abroad programs. *Journal of Studies in International Education, 19*(5), 441–459. <https://doi.org/10.1177/1028315315579241>

- Qenani, E., MacDougall, N., & Sexton, C. (2014). An empirical study of self-perceived employability: Improving the prospects for student employment success in an uncertain environment. *Active Learning in Higher Education*, 15(3), 199–213. <https://doi.org/10.1177/1469787414544875>
- Sin, C., Tavares, O., & Amaral, A. (2019). Accepting employability as a purpose of higher education? Academics' perceptions and practices. *Studies in Higher Education*, 44(6). <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1402174>
- Sousa, V. D., & Rojjanasrirat, W. (2011). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: a clear and user-friendly guideline. *Journal of evaluation in clinical practice*, 17(2), 268–274. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2010.01434.x>
- Timonen, V., Greene, J., & Émon, A. (2021). 'We're Meant to Be Crossing Over ... but the Bridge Is broken': 2020 University Graduates' Experiences of the Pandemic in Ireland. *Young*, 1–17. <https://doi.org/10.1177/11033088211004792>
- Tomlinson, M. (2017a). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education and Training*, 59(4), 338–352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>
- Tomlinson, M. (2017b). Graduate employability in context. In M. Tomlinson, & L. Holmes (Eds.), *Graduate Employability in Context: Theory, Research and Debate*. Springer. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-57168-7>
- Tuononen, T., Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2019). Graduates' evaluations of usefulness of university education, and early career success – a longitudinal study of the transition to working life. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(4). <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1524000>
- Úbeda, M., Cabasés, M. À., Sabaté, M., & Strecker, T. (2020). The Deterioration of the Spanish Youth Labour Market (1985–2015): An Interdisciplinary Case Study. *YOUNG*, 28(5), 544–563. <https://doi.org/10.1177/1103308820914838>
- Vanhercke, D., de Cuyper, N., Peeters, E., & de Witte, H. (2014). Defining perceived employability: A psychological approach. *Personnel Review*, 43(4), 592–605. <https://doi.org/10.1108/PR-07-2012-0110>
- Yvonne Feilzer, M. (2010). Doing Mixed Methods Research Pragmatically: Implications for the Rediscovery of Pragmatism as a Research Paradigm. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(1), 6–16. <https://doi.org/10.1177/1558689809349691>

