

Formación para la toma de decisiones y desarrollo de competencias transversales en Educación Superior. Un estudio de caso en la Universidad de Murcia

Training in Decision Making and Cross-cutting Competencies in Higher Education: A Case Study at the University of Murcia

Francisco Javier Pérez-Cusó^{*1}, Pilar Martínez-Clares*, Natalia González-Morga* y Cristina González-Lorente*

^{*}Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Universidad de Murcia (España)

Resumen

En un contexto social caracterizado por la constante transformación y la multiplicidad de opciones, la toma de decisiones se configura como una competencia transversal esencial para afrontar los desafíos del presente y del futuro. Desde esta premisa, se plantea una intervención formativa dirigida a alumnado universitario de dos asignaturas de los títulos de Grado en Educación Primaria y Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia, en la que se aborda el proceso de toma de decisiones junto con otras competencias transversales. Una vez desarrollada dicha propuesta, esta investigación persigue tres objetivos específicos: analizar la satisfacción del alumnado con la intervención formativa centrada en el desarrollo de la toma de decisiones, conocer el impacto en el desarrollo de otras competencias transversales e identificar la relevancia que le conceden al aprendizaje de la toma de decisiones. Para ello, se aplica un cuestionario al inicio y al final de la intervención con la finalidad de realizar un análisis comparado. Pese a que el cuestionario inicial lo cumplimentan 427 participantes, la muestra final se compone de 214 estudiantes que participan en ambos cuestionarios. Los resultados indican un alto grado de satisfacción del alumnado con la experiencia y de la importancia de recibir formación en toma de decisiones, así como un importante desarrollo de competencias transversales. Se concluye planteando algunas sugerencias para la formación en toma de decisiones y otras competencias

¹ **Correspondencia:** Francisco Javier Pérez-Cusó, Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. javierperezcuso@um.es

transversales en la educación superior, con el fin de promover la empleabilidad y mejora del proceso de inserción laboral de futuros egresados y egresadas

Palabras clave: educación superior; toma de decisiones; competencias transversales, estudiante universitario

Abstract

In a social context characterized by constant transformation and a multiplicity of options, decision-making emerges as a key transversal competency for addressing the challenges of both the present and the future. Building on this premise, a training intervention was designed for university students enrolled in two courses within the Bachelor's Degrees in Primary Education and Pedagogy at the University of Murcia, in which the decision-making process was addressed alongside other transversal competencies. Once this training proposal is developed, this study aims at three specific objectives: to analyze students' satisfaction with the intervention focused on the development of the decision-making skill, to discern its impact on other transversal competencies, and to examine the relevance they attribute to learning decision-making skills. To this end, a questionnaire was administered at the beginning and at the end of the intervention for subsequent comparative analysis. Although 427 participants completed the initial questionnaire, the final sample consisted of 214 students who responded to both instruments. The results indicate a high level of student satisfaction with the experience and underscore the importance of receiving training in decision-making, as well as a substantial development of transversal competencies. The study concludes by offering several suggestions for training in decision-making and other transversal competencies in higher education, with the aim of enhancing employability and improving the transition-to-work process for future graduates.

Keywords: higher education; decision making; soft skills, university student

Introducción

Más allá de la formación en un conjunto de competencias técnicas y específicas de un título y perfil profesional universitario concreto, la educación superior ha de hacer un esfuerzo en el desarrollo de competencias transversales por parte de sus estudiantes. En este trabajo se entiende la competencia transversal como el conjunto de atributos (conocimientos, habilidades, actitudes) transferibles a diversos contextos (personales, sociales, académicos y laborales) a lo largo de la vida, compartidos por cualquier titulación y ampliamente generalizables a tareas y situaciones distintas. En el ámbito europeo se utilizan diferentes terminologías como *soft skills*, *basic skills* o *core skills*, pero en todos ellos se hace referencia a un concepto transversal de la competencia que se establece como la base para tener éxito en el mercado laboral actual (Hart et al., 2021). Por lo tanto, la adquisición y mejora continua en este tipo de competencias es uno de los elementos clave para fomentar la empleabilidad de los egresados a corto y largo plazo, puesto que favorecen la adaptación a los requerimientos que se plantean en un futuro laboral cambiante (Succi y Canovi, 2020; Van den Beuken et al., 2025). Entre todas ellas, la toma de decisiones emerge como competencia transversal clave en una sociedad marcada por los continuos cambios y una amplia variedad de alternativas disponibles. La incertidumbre y el enorme abanico de oportunidades, pero también,

los retos y desafíos de un futuro incierto, da un mayor protagonismo a esta competencia, tanto en momentos de transición académica y profesional como a lo largo de la trayectoria profesional y vital. En muchas ocasiones, las dificultades que enfrentan miles de jóvenes en momentos de transición se deben, entre otras razones, a la falta de formación para realizar una toma de decisiones desde la reflexión y la autonomía (Blanco, 2025).

Para entender mejor el proceso implícito de esta competencia, las teorías constructivistas del desarrollo de la carrera, entre las que destaca el modelo *life design* de Savickas (2012) o el modelo de aprendizaje social para la toma de decisiones de Krumboltz (1979) han ido adquiriendo protagonismo en el siglo XXI hasta consolidar un paradigma que sitúa la toma de decisiones en el centro de la construcción de los proyectos profesionales y vitales. Según Savickas (2012), las trayectorias académico-profesionales en la actualidad están llenas de saltos e interrupciones donde es esencial encadenar decisiones continuas e interdependientes, muchas de ellas condicionadas por el entorno y las experiencias subjetivas de los individuos. Por su parte, Krumboltz (1979) destaca la relevancia que tienen las experiencias de aprendizaje en el desarrollo de la carrera, enfatizando la importancia de desarrollar las habilidades que permitan a las personas afrontar la toma de decisiones constantes.

Unas decisiones que nunca se realizan descontextualizadas o en el vacío, sino acompañadas de una serie de factores que influyen en su proceso. Si bien son muchos y variados (Sánchez-Sandoval y Verdugo, 2024), al igual que su influencia, la Teoría cognitivo social del desarrollo de la carrera (Lent et al., 2016) pone el foco tanto en los factores de carácter personal (autoeficacia, expectativas de resultado e intereses) como en los ambientales (apoyos y barreras) para poder explicar el proceso de toma de decisiones. Dentro de este último bloque, tiene especial relevancia el contexto familiar (Martínez Serrano et al., 2022), en el que afecta no solo la orientación que reciben de la familia, sino también los discursos, actitudes y prejuicios sobre la autoeficacia percibida y la perspectiva de logros en la toma de decisiones (De Prada et al., 2024). En el contexto nacional, la propuesta de Álvarez-González y Rodríguez Moreno (2006) con su enfoque comprensivo para la toma de decisiones en educación secundaria, pone el foco en tres grandes dimensiones para explicar los elementos que circunscriben este proceso: a) cognitiva, en la que incluye la información y conocimiento de las alternativas posibles y sus consecuencias; b) social, con todo lo relativo al apoyo recibido del entorno y de la familia en las distintas decisiones; y c) emocional, cada vez más recurrente en las investigaciones, referido a la gestión e inteligencia emocional demostrada en el proceso.

Otros estudios desarrollados en el ámbito de la educación superior abogan por una dicotomía diferenciada, en la que se priorizan los factores emocionales frente a los racionales (Nelson et al., 2018), mientras que el estudio de Taber (2013) presenta un enfoque diferente e interesante en el análisis de la toma de decisiones. Según este autor, este proceso no solo depende de las circunstancias y factores del presente, confiriéndole valor a las experiencias pasadas y a las expectativas para el futuro. De esta forma, no solo intervienen factores relacionales, personales (emocionales) y ambientales, sino también temporales, aportando un cáliz más a la complejidad que acompaña a la toma de decisiones. Asimismo, también existen otras investigaciones que relacionan dicho proceso con factores competenciales, siendo las de carácter transversal las que más

impacto pueden tener en su desarrollo (Delgado-Villalobos et al., 2021; García-Peñalvo et al., 2025) como el autoconocimiento, la tolerancia a la frustración o la capacidad de análisis y pensamiento crítico ante las diferentes alternativas. Todas estas competencias transversales se pueden englobar dentro de las *self-management skills* (competencias de autogestión) que permiten al individuo reflexionar sobre sus propias capacidades y potencialidades para aprovecharlas al máximo (Hart et al., 2021).

La toma de decisiones y su relación con otras competencias transversales

Contribuir al desarrollo de competencias transversales como la comunicación, la toma de decisiones o la autogestión tiene impacto en diferentes áreas de los estudiantes universitarios como el éxito académico, la inserción sociolaboral o la mejora del propio clima de convivencia en el contexto formativo (Delgado-Villalobos et al., 2021). Estos autores señalan la importante relación existente entre el dominio de las competencias emocionales y la toma de decisiones, especialmente, en el ámbito universitario, lo que puede incidir a su vez, en la permanencia en los estudios elegidos y evitar casos de abandono en educación superior.

Otra competencia transversal muy relacionada con la toma de decisiones en este contexto es el trabajo en equipo. Investigaciones recientes ponen de manifiesto la relación directa que presenta el trabajo grupal con la mejora en la competencia de decisión, además de vincularse al desarrollo de otras competencias de carácter transversal como el liderazgo, el desarrollo interpersonal, la adaptabilidad y flexibilidad (De Prada et al., 2022; Sibbald et al., 2023). La ética en el ámbito universitario y el pensamiento crítico son otro ejemplo de competencias transversales que se relacionan con la toma de decisiones y que adquieren especial relevancia en el contexto universitario actual para afrontar la realidad social, formativa y laboral que se plantea a partir del desarrollo de las herramientas de la Inteligencia Artificial generativa (García-Peñalvo et al., 2025). En este nuevo escenario, realizar una toma de decisiones continua sobre qué tipo de información se extrae de la IA requiere de una postura ética, reflexiva y consciente que es preciso abordar desde las aulas universitarias. Desde el Foro Económico Mundial (2025) se pone el foco en el compromiso ético y cívico como una competencia transversal esencial para que la persona pueda desenvolverse en un entorno laboral complejo y mediatizado por la IA. De esta forma, la toma de decisiones no se ve reflejada solo en el ámbito personal ni se circunscribe únicamente a los momentos de transición e inserción sociolaboral. A lo largo de la formación universitaria, el alumnado se somete a un número ingente de decisiones que debe solventar para avanzar y construir su propio conocimiento, siendo la adquisición y dominio de esta competencia esencial para su futuro académico y laboral.

Por otro lado, Abdinoor e Ibrahim (2019) muestran la relación de la toma de decisiones con el apoyo familiar, la autoestima y la autoeficacia percibida. Si bien algunos de estos factores se defienden en los modelos teóricos de toma de decisiones y de desarrollo de la carrera, a nivel competencial cobra especial interés la capacidad del alumnado para regular sus emociones y el estrés junto con una adecuada autoestima y mejora de la autoconfianza. Todas aquellas competencias transversales relacionadas con el desarrollo personal, en ocasiones definidas como competencias intrapersonales, forman

parte intrínseca del proceso de toma de decisiones. Durante los primeros momentos, es crucial que la persona sea capaz de realizar una adecuada exploración de sí mismo y del entorno (Álvarez-Justel y Ruiz-Bueno, 2021; Law y Watts, 2003) para afrontar la toma de decisiones de forma autónoma, reflexiva y contextualizada. Por lo tanto, resulta difícil separar la toma de decisiones de otras competencias transversales que influyen en su desarrollo. Su impacto e influencia en la educación superior responde a una mayor demanda que, desde estas instituciones, se debe asumir en consonancia con las recomendaciones europeas y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2015).

Propuestas formativas para el desarrollo de la toma de decisiones en educación superior

En la literatura académico-científica se pueden encontrar diferentes ejemplos de propuestas formativas que focalizan su objetivo en el desarrollo de la toma de decisiones como competencia transversal. En numerosas ocasiones, estos ejemplos se centran en el ámbito de la educación secundaria (Álvarez-Justel, 2020; Álvarez-Justel y Ruiz-Bueno, 2021) y ponen su atención tanto en los momentos de transiciones académicas (Mata-Correas et al., 2025) como en evitar el abandono escolar (Cahuc et al., 2021). En el ámbito de la educación superior, se proponen intervenciones relacionadas con el desarrollo de competencias socioemocionales, entre las que se encuentra la toma de decisiones, a través de la utilización de estrategias e instrumentos tecnológicos (Cejudo et al., 2020) y de metodologías activas como la gamificación (Latorre-Coscolluela et al., 2025) o el aprendizaje basado en la resolución de casos reales (Vázquez-Calatayud et al., 2024).

Reconociendo la importancia de esta competencia en la formación integral del alumnado universitario, se diseña una intervención específica en dos asignaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. El punto de partida es el catálogo de competencias transversales establecido por la propia universidad, complementado con las directrices del Foro Económico Mundial (2020), que también identifica la toma de decisiones como una competencia esencial, junto con otras como la creatividad, la resiliencia y la resolución de problemas. Esta propuesta formativa se estructura en cinco fases diferenciadas:

- Diseño inicial: Se lleva a cabo una revisión bibliográfica y la formulación de objetivos, con la participación activa del profesorado responsable de las asignaturas implicadas: Acción Tutorial e Investigación (Grado en Educación Primaria) y Orientación Educativa y Profesional (Grado en Pedagogía).
- Elaboración de materiales: Se diseña la ficha específica para el análisis del proceso de toma de decisiones, la cual se utiliza en todas las diferentes prácticas que desarrollan las y los estudiantes en las asignaturas asociadas al proyecto. La estructura común de esta ficha incluye una parte cualitativa de reflexión y un análisis más cuantitativo de desarrollo de elementos de la competencia de toma de decisiones. En este último caso, se les presenta una escala tipo Likert de 1 a 10 (siendo 10 la puntuación más elevada) con diferentes ítems relacionados con su habilidad para definir el problema, reunir la información relevante, detectar alternativas posibles o superar bloqueos, entre otras acciones de análisis. Todas

estas tareas concretas responden a elementos de la competencia de toma de decisiones que el alumnado debe valorar tanto en el desarrollo que se produce en la realización de las prácticas como en el dominio mostrado por el grupo de estudiantes que la llevan a cabo de manera conjunta. Respecto a la valoración más cualitativa, esta ficha presenta los mismos elementos de la competencia, pero con la opción de respuestas abiertas para que puedan expresar y reflexionar a través de la narrativa su experiencia con el proceso de decisión que experimentan en cada práctica de la asignatura. Además de esta ficha de análisis, también se elaboran ad hoc los cuestionarios inicial y final para la recogida de información como parte de la evaluación del proyecto. Parte de los resultados de esta evaluación se presentan en este trabajo.

- Seminario formativo: Durante la primera semana de clase, cuando se expone la finalidad de esta experiencia formativa, los docentes implicados imparten en su asignatura una sesión introductoria centrada en la competencia de toma de decisiones, en la que se explica el proceso y su relevancia en el contexto académico y profesional. De manera conjunta, el equipo docente implicado utilizan la misma presentación que se ha elaborado ad hoc para esta sesión formativa. En ella se expone qué es la toma de decisiones, por qué se considera una competencia transversal para la vida laboral, pero también para el desarrollo social y personal de cualquier ciudadano en la actualidad y cómo se relaciona con otras tan importantes como el compromiso ético, la comunicación o el pensamiento crítico. Esta sesión, si bien parte de una lección magistral, se intercala con preguntas de reflexión en las que se invita al estudiantado a reflexionar sobre si realmente están tomando sus propias decisiones y cómo realizan dicho proceso. Se presentan ejemplos de la vida cotidiana, con trayectorias académicas muy diferentes entre sí para que puedan identificar diferentes alternativas en procesos de toma de decisiones que, en muchas ocasiones, se presentan de forma intercalada.
- Desarrollo de actividades: A lo largo del curso, se integraron dinámicas que requerían la toma de decisiones en el marco de cada asignatura, permitiendo a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones concretas. Por ejemplo, una de las primeras decisiones que el alumnado debe tomar en la asignatura es con qué compañeros/as quiere conformar el grupo de trabajo y, a partir de aquí, se le pone en situación para tomar diferentes decisiones relacionadas con cada una de las actividades propuestas por los docentes. En el caso de la asignatura de Orientación Educativa y Profesional, el alumnado debe decidir qué bases de datos y documentación es más adecuada para la realización de una práctica o dilucidar qué roles asume cada miembro del grupo en la elaboración de un video podcast sobre la figura y las competencias del orientador/a en diferentes contextos de intervención. Aunque esto son solo algunos ejemplos de decisiones grupales, también se les da la oportunidad de reflexionar sobre este proceso de manera individual a la hora de decidir qué actividades voluntarias realizar en la asignatura o qué pasos han seguido para elegir el Grado que se encuentran actualmente.

- Evaluación reflexiva: Al finalizar cada actividad, el alumnado completa la ficha de análisis que les guía en la reflexión crítica sobre las decisiones tomadas, sus fundamentos y consecuencias, en un ejercicio claro de identificación de las fases y el proceso en sí mismo

Si bien la finalidad de esta propuesta es profundizar en el desarrollo de la toma de decisiones como competencia transversal, entendida como una clave para el futuro académico, profesional y personal del alumnado, el presente trabajo persigue un triple objetivo:

- a) Evaluar el grado de satisfacción del alumnado con la intervención formativa.
- b) Explorar la percepción del estudiantado sobre la relevancia del aprendizaje de la toma de decisiones en su formación universitaria.
- c) Identificar el impacto de la intervención en el fortalecimiento de otras competencias transversales.

Método

Diseño

Este estudio se enmarca en un diseño cuasi experimental de tipo pretest-posttest con un solo grupo, sin grupo control. Esta elección responde a la necesidad de evaluar el impacto de una intervención formativa en condiciones naturales de aula, respetando la estructura curricular existente. El diseño permite comparar las valoraciones del alumnado antes y después de la intervención, con el objetivo de identificar posibles cambios en la percepción de la competencia de toma de decisiones y el dominio de otras competencias transversales, para cuya valoración se toman los listados de competencias transversales explicitados por la Universidad de Murcia y por el Foro Económico Mundial (2020). Esta valoración de la percepción de dominio de competencias transversales por parte de los estudiantes se basa en la conceptualización de interdependencia en el desarrollo de la competencia de toma de decisiones, que depende y se relaciona con elementos como la gestión de la información, creatividad, etc.

Participantes

La muestra está compuesta por estudiantes de dos asignaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia: “Acción Tutorial e Investigación” (primer curso del Grado en Educación Primaria) y “Orientación Educativa y Profesional” (tercer curso del Grado en Pedagogía), en un muestreo por conveniencia, participantes en asignaturas relacionadas con la orientación y la acción tutorial. El cuestionario inicia lo complimentan 427 estudiantes, mientras que el cuestionario final lo completan 349. La muestra final, conformada por quienes participan en ambas mediciones, asciende a 214 estudiantes. Los criterios de inclusión son: estar matriculado en alguna de las dos asignaturas implicadas y haber completado ambos cuestionarios. Se excluyen los casos con respuestas incompletas o inconsistentes. La distribución por titulaciones y género se detalla en tabla 1.

Tabla 1

Participantes

	Orientación Educativa y Profesional (Grado en Pedagogía)	Acción Tutorial e Investigación (Grado en Educación Primaria)	Total
Hombres	8	64	72 (33.64%)
Mujeres	30	111	141 (65.89%)
NS/NC	0	1	1 (0.47%)
Total	38 (17.76%)	176 (82.24%)	214

Instrumentos

Para la recogida de datos se diseña un cuestionario ad hoc compuesto por dos escalas:

- Escala de valoración del aprendizaje de la competencia de toma de decisiones, integrada por siete ítems que evalúan aspectos como utilidad percibida, impacto en la empleabilidad, autoconocimiento y logro de objetivos. Cada ítem se responde en una escala tipo Likert de 1 (muy baja valoración) a 10 (muy alta valoración).
- Escala de dominio de competencias transversales, compuesta por 17 ítems basados en el marco de competencias definido por la Universidad de Murcia y el Foro Económico Mundial (2020). Esta escala incluye dimensiones como pensamiento crítico, creatividad, trabajo en equipo, resiliencia, liderazgo, uso de tecnologías y ética profesional, que de acuerdo con informes recientes del Foro Económico Mundial (2025) tienen una relación cercana con la competencia de toma de decisiones. Cada ítem se responde en una escala tipo Likert de 1 (muy baja valoración) a 10 (muy alta valoración).

El cuestionario ha sido revisado por un panel de ocho expertos en pedagogía y orientación educativa para garantizar su validez de contenido, mostrando su acuerdo tanto con la claridad del mismo como con su relevancia. Las puntuaciones de este panel de expertos son superiores a cuatro en todos los ítems valorados en una escala de 1 a 5. Posteriormente, se realiza un análisis factorial exploratorio con rotación Varimax para identificar la estructura subyacente de la escala de competencias transversales, así como un análisis de fiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach.

Procedimiento

La intervención formativa se desarrolla durante el segundo cuatrimestre del curso académico e incluye un seminario introductorio sobre la toma de decisiones, actividades prácticas integradas en las asignaturas, y una reflexión crítica guiada mediante fichas de análisis explicadas en la introducción de este trabajo. El alumnado debe cumplimentar un cuestionario en dos momentos diferenciados: al inicio de la intervención (tras la

sesión de presentación) y al finalizar el proceso formativo. La administración de este instrumento se realiza mediante una plataforma digital institucional, garantizando el anonimato y la voluntariedad de la participación. Por último, se procede al análisis de datos y la elaboración de conclusiones de este trabajo.

Análisis de datos

Los datos se procesan mediante el software estadístico SPSS (versión 27). Se calculan estadísticos descriptivos (media, desviación típica) y se aplican pruebas no paramétricas —U de Mann-Whitney, Wilcoxon y Friedman— debido a la naturaleza ordinal de las escalas y la ausencia de normalidad en la distribución de los datos, verificada mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Se establece un nivel de significación de $p < .05$ para todas las pruebas.

Resultados

En primer lugar, se procede a analizar las respuestas a las valoraciones iniciales y finales de la escala de dominio de competencias transversales, compuesta por 17 elementos. Para ello, se realiza un análisis factorial exploratorio mediante el método de extracción de componentes principales y rotación Varimax. En la tabla 2 se muestran los pesos factoriales de los diferentes elementos y la constitución de las diferentes subescalas, así como los resultados del análisis de fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach.

Tabla 2
Análisis factorial. Rotación Varimax

	INICIAL				FINAL			
	CyP	IyT	E	C	CyP	IyT	E	C
1. Ser capaz de expresarse correctamente en español				.757				.593
2. Comprender y expresarse en un idioma extranjero particularmente el inglés				.784				.774
3. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento incluyendo saber utilizar las herramientas básicas en TIC		.795				.716		
4. Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional			.842				.766	

	INICIAL				FINAL			
	CyP	IyT	E	C	CyP	IyT	E	C
5. Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo			.664				.637	
6. Capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional	.418						.719	
7. Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación educativa		.538				.583		
8. Pensamiento analítico e innovación	.503				.522			
9. Aprendizaje activo y estrategias de aprendizaje	.572				.442			
10. Resolución de problemas complejos	.742				.725			
11. Pensamiento crítico y analítico	.643				.771			
12. Creatividad, originalidad e iniciativa	.657				.535			
13. Liderazgo e influencia social	.696				.639			
14. Uso, seguimiento y control de la tecnología		.834				.754		
15. Diseño y programación de tecnología		.823				.851		
16. Resiliencia, tolerancia al estrés y flexibilidad	.402				.450			
17. Razonamiento, resolución de problemas e ideación	.615				.655			
Porcentaje varianza explicada	37.3	9.44	7.55	6.54	35.9	9.43	6.92	6.10
Alfa subescala	.804	.817	.669	.471	.848	.779	.657	.306
Alfa Escala	.885				.876			

Nota: Cognitivas y Personales (CyP); Investigación y tecnología (IyT); Éticas (E); Comunicación (C)

En el análisis factorial de la escala en su aplicación inicial y final se muestran resultados muy similares, con una estructura de cuatro factores. Sólo uno de los elementos, relacionado con el trabajo en equipo se comporta de modo diferente en la escala inicial y la final, por lo que se decide no considerarlo en la configuración de las subescalas basadas en el análisis factorial. El análisis de fiabilidad mediante Alfa de Cronbach, muestra resultados positivos en las dos escalas y las diferentes subescalas, a excepción de la escala que hemos denominado comunicación, y que engloba tan sólo dos elementos, relacionados con el idioma español y el inglés, lo que parece explicar la baja fiabilidad en las dos mediciones.

A continuación, se analizan de modo comparado los resultados de las escalas basadas en el análisis factorial, comenzando por la comparación entre las mismas, que se sintetiza en la tabla 3.

Tabla 3

Puntuaciones subescalas

	INICIAL		FINAL		Impacto		Prueba Wilcoxon
	M	DT	M	DT	M	DT	Z (Sig.)
Cognitivas y personales	7.473	0.927	8.210	0.752	0.726	0.871	-9,488 (<.000)
Investigación y tecnología	6.940	1.206	7.869	0.985	0.941	1.171	-9,233 (<.000)
Éticas	8.082	1.164	8.629	0.946	0.523	1.195	-5,796 (<.000)
Comunicación	7.305	1.255	8.097	1.132	0.747	1.053	-8,774 (<.000)
Friedman Z (g.l.) Sig	129.817 (3) <.000		129.817 (3) <.000		129.247 (3) <.000		

El estadístico no paramétrico de Friedman muestra en primer lugar diferencias significativas en las puntuaciones de las diferentes subescalas, tanto en la medición inicial, como en la final e incluso en las diferencias entre las mismas. La escala con un mayor grado de dominio es la referida a Competencias éticas, mientras que la que muestra un menor grado de dominio, tanto en la escala inicial como en la final es la referida a Investigación y tecnología. Sin embargo, es precisamente esta última subescala en la que se aprecia un mayor incremento entre ambas mediciones. Por otra parte, la prueba de Wilcoxon indica que en todas las escalas hay un incremento positivo estadísticamente significativo, es decir, que el alumnado participante incrementa su percepción de dominio sobre los cuatro tipos de competencias analizadas.

Profundizando en los datos, se analizan de modo comparado por sexos, utilizando el estadístico U de Mann-Whitney. En la tabla 4 se reflejan los datos de las subescalas en las que se aparecen diferencias significativas ($p < .05$).

Tabla 4

Diferencias sexos

		Hombre		Mujer		U DE Mann Whitney (Sig.)
		M	DT	M	DT	
INICIAL	Éticas	7.907	1.105	8.156	1.135	10011,000 (.016)
FINAL	Cognitivas y personales	8.117	0.709	8.332	0.755	7514,000 (.019)
FINAL	Investigación y tecnología	7.785	0.918	7.985	0.989	7820,000 (.050)
FINAL	Éticas	8.343	1.032	8.818	0.846	6280,500 (<.001)

En los cuatro casos en los que aparecen diferencias significativas son las mujeres quienes obtienen una mayor valoración de dominio. Destaca especialmente la dimensión de Competencias éticas, en las que aparecen diferencias tanto en la medición inicial como en la final, mientras que, en las referidas a competencias Cognitivas y personales o Investigación y tecnología, sólo aparecen diferencias en la medición final. También se analizan las diferencias entre estudiantes de las dos asignaturas participantes en la experiencia, datos que se reflejan en la tabla 5.

Tabla 5

Diferencias asignaturas. U de Mann-Whitney

		Orientación Educativa y Profesional		Acción Tutorial e Investigación		U DE Mann Whitney (Sig.)
		M	DT	M	DT	
INICIAL	Comunicación	6.878	1.408	7.471	1.318	8234 (<.000)
FINAL	Investigación y tecnología	7.528	0.933	7.992	0.964	3893,5 (.002)
FINAL	Comunicación	7.571	1.564	8.204	0.986	3916,5 (.015)

El estadístico U de Mann Whitney muestra diferencias en la aplicación final de la dimensión relacionadas con competencias relativa a investigación y tecnología, con mayor puntuación por parte de las y los estudiantes de Acción Tutorial e Investigación, así como en ambas mediciones en la dimensión relacionada con Competencias comunicativas. Debido a la baja fiabilidad que encontramos en esta subdimensión, lo que puede indicar que están funcionando de modo diferenciado, aplicamos el estadístico a cada uno de los dos elementos por separado, encontrando diferencias significativas sólo en el caso del dominio del inglés ($p<.05$). Son los estudiantes de la asignatura de

primer curso del Grado de Educación Primaria quienes reflejan mayor dominio tanto en la medición inicial ($M=6.340$, $DT=1.876$ frente a $M=5.085$, $DT=2.205$) como en la medición final ($M=7.211$, $DT=1.599$ frente a $M=6.214$, $DT=2.090$). En relación con esta competencia específica han de tenerse en cuenta dos consideraciones: uno de los grupos participantes es bilingüe, y el hecho de que el alumnado del Grado de Educación Primaria realiza a lo largo de primer curso una asignatura específica del idioma inglés (Comunicación oral y escrita en inglés para el aula de primaria).

Finalmente, se analiza de modo comparado la competencia de trabajo en equipo, sobre la que se decidió no considerar como parte de las subescalas. El análisis a través del estadístico U de Mann Whitney muestra diferencias ($p<.05$) en el dominio final de dicha competencia, tanto por sexos como por la asignatura que cursan los participantes. Las mujeres ($M=8.979$, $DT=1.000$) muestran un mayor dominio final de esta competencia frente a los hombres ($M=8.685$, $DT=1.029$), lo que unido al hecho de que no aparecen diferencias en la medición inicial, puede estar indicando que las mujeres muestran mayor sensibilidad a la intervención para la mejora de esta percepción de dominio de la competencia de trabajo en equipo. En el caso de las diferencias entre asignaturas, son los estudiantes de la asignatura de primer curso ($M=8.955$, $DT=0.955$), quienes muestran una mayor percepción de dominio que los participantes de la asignatura de tercer curso de Pedagogía ($M=8.452$, $DT=1.383$).

Tras el análisis de la escala de competencias transversales, se analiza la valoración del aprendizaje de la competencia de toma de decisiones, tanto en su valoración inicial como en la final, además de la valoración final de satisfacción con la intervención formativa, como se refleja en la tabla 6.

Tabla 6

Valoración del aprendizaje de la toma de decisiones

	Inicial		Final		Impacto		Wilcoxon
	M	DT	M	DT	M	DT	Z (Sig.)
Utilidad para el aprendizaje	9.528	0.803	9.408	0.965	-0.014	1.102	-1.500 (.134)
Inserción laboral	9.458	0.837	9.241	1.055	-0.090	1.096	-2.457 (.014)
Búsqueda de empleo	9.308	0.898	9.276	0.973	-0.190	1.168	-.312 (.755)
Mejora del conocimiento de uno mismo	9.364	0.913	9.321	0.939	-0.005	1.133	-.195 (.845)
Mejora del conocimiento de mi entorno	9.019	1.037	9.057	1.045	-0.014	1.102	-.727 (.467)
Facilitar la consecución de mis objetivos	9.439	0.900	9.433	0.885	0.057	1.125	-.200 (.841)
Aprender otras competencias transversales	9.324	0.933	9.251	0.904	0.019	1.131	.1190 (.234)

	Inicial		Final		Impacto		Wilcoxon Z (Sig.)
	M	DT	M	DT	M	DT	
Fisher							
Chi cuadrado (gl) Sig.	84.751 (6)	<.001	58.030 (6)	<.001	6.988 (6)	.322	
Satisfacción global con la intervención			8.609	1.240			

Del análisis de la tabla se desprende la alta valoración de los participantes del aprendizaje de la toma de decisiones, todos los elementos obtienen una puntuación media superior a 9, sin diferencias significativas entre la medición inicial y la final. El estadístico de Fisher sí muestra diferencias significativas en la valoración de los siete elementos, tanto en la medición inicial como en la final: en el cuestionario inicial el elemento con puntuación superior fue Utilidad para el aprendizaje (9.528), mientras que el que menor puntuación obtuvo fue Mejora del conocimiento de mi entorno (9.019). En cuanto a la satisfacción global con la intervención, que se mide sólo en el cuestionario final, se obtiene una puntuación también muy alta (8.609). Estos datos muestran la importancia que el estudiantado otorga a estas intervenciones y a la formación para la toma de decisiones, así como su impacto en el aprendizaje, la búsqueda de empleo y la inserción profesional, así como la incidencia en el desarrollo del resto de competencias transversales

A continuación, se comparan estas valoraciones teniendo en cuenta el sexo de los participantes, utilizando el estadístico no paramétrico U de Mann Whitney, cuyos resultados se presentan en la tabla 7.

Tabla 7

Valoración del aprendizaje de la toma de decisiones. Sexos

	Hombres		Mujeres		U de Mann Whit. (z) Sig.	
	M	DT	M	DT		
INICIAL	Utilidad para el aprendizaje	9.317	1.174	9.598	0.695	11092,500 (-2,082) .037
	Inserción laboral	9.160	1.195	9.570	0.704	9856,000 (-3,532) .000
	Búsqueda de empleo	9.069	1.185	9.379	0.878	10681,500 (-2,383) .017
	Mejora del conocimiento de uno mismo	9.020	1.263	9.418	0.895	9992,000 (-3,222) .001
	Mejora del conocimiento de mi entorno	8.710	1.395	9.080	1.093	10511,000 (-2,408) .016
	Facilitar la consecución de mis objetivos	9.150	1.192	9.550	0.797	10131,000 (-3,180) .001
	Aprender otras competencias transversales	9.109	1.199	9.383	0.841	11050,000 (-1,905) .057

		Hombres		Mujeres		U de Mann
		M	DT	M	DT	Whit. (z) Sig.
FINAL	Utilidad para el aprendizaje	9.188	0.910	9.490	0.944	7416,500 (-3,468) .001
	Inserción laboral	9.115	1.014	9.345	0.949	8284,000 (-1,886) .059
	Búsqueda de empleo	9.149	0.994	9.347	0.907	8214,000 (-1,640) .101
	Mejora del conocimiento de uno mismo	9.253	0.838	9.409	0.906	8160,000 (-2,049) .040
	Mejora del conocimiento de mi entorno	8.750	1.016	9.179	0.970	6988,000 (-3,721) .000
	Facilitar la consecución de mis objetivos	9.168	0.930	9.544	0.826	7109,000 (-3,676) .000
	Aprender otras competencias transversales	9.063	0.954	9.401	0.806	7436,500 (-3,117) .002
	Satisfacción global	8.313	1.371	8.810	1.077	7384,500 (-3,375) .001

Pese a que tanto hombres como mujeres valoran en gran medida el aprendizaje de la competencia de toma de decisiones, los análisis muestran diferencias significativas en casi todas las valoraciones, incluida la valoración de satisfacción final, siendo las mujeres quienes arrojan puntuaciones más altas. Se perciben así diferencias entre hombres y mujeres que pueden indicar la relevancia de atender a la hora de acompañar en los procesos de toma de decisiones de modo diferenciado a hombres y mujeres.

En la comparación entre los grupos de estudiantes de las dos asignaturas participantes en la experiencia, sólo se han encontrado diferencias significativas (U de Mann Whitney= 4638,5; $Z = -2,452$; $p = .014$) en el caso de la valoración final del elemento Facilitar la consecución de mis objetivos, con una valoración más alta de los estudiantes de Acción Tutorial ($x = 9.488$) respecto a los de Orientación Educativa y Profesional ($x = 9.064$)

Discusión y conclusiones

El presente trabajo conduce a una serie de conclusiones interesantes en base a los resultados obtenidos tras el desarrollo de la intervención formativa con universitarios. En primer lugar, los participantes en dicha propuesta manifiestan un alto interés y valoración por el desarrollo de la competencia de toma de decisiones en relación con los diferentes elementos que se les plantean (aprendizaje, inserción sociolaboral, conocimiento de sí mismos y del entorno, etc.). Estas puntuaciones son constantes tanto en la medición inicial como en la final y coinciden con las aportaciones de Palacios Parrales (2026), quien defiende la incorporación de metodologías activas para favorecer la toma de decisiones fundamentadas en el ámbito de la educación superior. También muestran una alta satisfacción en el cuestionario final en relación con la intervención desarrollada. Unos resultados que denotan la gran acogida

que tiene este tipo de propuestas entre el alumnado, quienes parecen ser conscientes de la importancia de trabajar la toma de decisiones para su futuro y presente, tanto académico como profesional. Así se manifiesta en otros trabajos en los que los universitarios (González-Morga y Martínez-Clares, 2020) y empleadores (Succi y Canovi, 2020) señalan la necesidad de priorizar esta competencia junto con otras de carácter transversal, aunque no siempre se consigue reflejar a nivel institucional. La investigación de Martínez-Clares et al. (2024) refleja la falta de concreción de esta competencia en las guías docentes de los títulos de Grado de la Universidad de Murcia, tanto en la planificación de las asignaturas como en el desarrollo y ejecución de las actividades.

En el análisis comparativo entre el género de los participantes se encuentran diferencias significativas, con mayores valoraciones por parte de las chicas en esta competencia tanto en la escala inicial como final. Este dato contrasta con el trabajo de De Prada et al. (2022) en el que no se detectan diferencias entre hombres y mujeres en la toma de decisiones pero concuerda con el estudio de Garzón et al. (2020), donde asocia la procrastinación en la universidad con un perfil de estudiante masculino que cuenta con una baja capacidad para la toma de decisiones. Si se atiende a estudios realizados en la toma de decisiones vocacional que se produce en la educación secundaria, existen otras investigaciones como la realizada por Álvarez-Justel (2020) que sí denotan una disparidad en el proceso de toma de decisiones según el género del alumnado como variable de análisis. En este caso, las chicas le conceden puntuaciones más altas a la dimensión cognitiva y social en la toma de decisiones, mientras que, para la dimensión emocional, las valoraciones más altas corresponden a los estudiantes varones. No obstante, en todos ellos, se muestran diferencias significativas por género. Asimismo, estudios centrados en el desarrollo de esta competencia entre adolescentes (Feraco y Meneghetti, 2023), las niñas muestran una mayor predisposición para aprender a gestionar sus tareas, establecer objetivos y tomar decisiones frente a sus homólogos masculinos.

Por otro lado, la comparación entre el alumnado de las dos asignaturas no muestra diferencias significativas, con la excepción del elemento referido a la toma de decisiones para facilitar la consecución de objetivos, en la que son los y las estudiantes de primer curso quienes muestran una mayor valoración. Este hecho puede estar relacionado con la reciente toma de decisiones que han enfrentado los estudiantes de primero en su transición académica, dando el paso a los estudios universitarios, con un impacto mucho más reciente de esta decisión en sus objetivos a corto plazo. Esta transición de la educación secundaria a la educación superior supone un momento importante de cambio, desde el que los y las adolescentes proyectan sus futuros (Carey et al., 2023), definiendo sus objetivos que modifican en base a sus aspiraciones y percepciones volátiles del mundo que les rodea (Mata-Correas et al., 2025).

Las puntuaciones de las cuatro subescalas obtenidas tras realizar el análisis factorial indican diferencias entre ellas en la valoración inicial y final, siendo las competencias de tipo ético las que el alumnado percibe con un mayor nivel de dominio, mientras que la subescala referida a Investigación y tecnología es la que menor puntuación refleja. Otros estudios también reflejan la falta de desarrollo de este último bloque de competencias transversales, en el que la investigación y tareas relacionadas con ella muestran siempre un menor dominio por parte del alumnado (González-Morga y Martínez-Clares, 2020). Sucede lo mismo con las competencias tecnológicas que, si bien en numerosas

investigaciones se pone de manifiesto su especial relevancia en la educación actual o educación 4.0 (Cejudo et al., 2020; Hu y Chan, 2024), aún existe un amplio espectro de mejora en su dominio por parte del alumnado (Herrera-Lillo y Urrejola-Contreras, 2024) y del profesorado (Román-Graván et al., 2024) en Educación Superior. Respecto al sexo de los participantes, aparecen algunas diferencias significativas reseñables en las subescalas analizadas, con valoraciones superiores en las mujeres en las competencias éticas en la medición inicial, mientras que, en la final, encontramos estas diferencias en las competencias Cognitivas y personales, Investigación y tecnología y Éticas y en Trabajo en equipo. Según estos resultados, son las alumnas las que parecen desarrollar más estas competencias, además de lograr una mejoría más notable tras la intervención propuesta en las asignaturas correspondientes. En otros casos la variable del sexo también refleja diferencias en el desarrollo de competencias transversales en las universidades (Martínez-Clares y González-Lorente, 2025), con especial incidencia en la capacidad de organización, la perseverancia o el trabajo en equipo, siendo siempre las alumnas las que manifiestan un mayor dominio de las mismas.

Es interesante, asimismo, comprobar que, tras el desarrollo de la experiencia formativa, el alumnado considera que ha incrementado su dominio en todas las competencias, con diferencias significativas en las cuatro subescalas si se toma como referencia las valoraciones iniciales y finales. Se puede dirimir, de este resultado, que el desarrollo de intervenciones formativas en educación superior que priorizan el proceso de toma de decisiones puede contribuir al desarrollo de otras competencias transversales incluidas en el desarrollo integral del universitario, según su propia percepción. Estos datos coinciden con lo expuesto con anterioridad a nivel teórico en otras investigaciones (García-Peñalvo et al., 2025; Sibbald et al., 2023) en las que se pone de relieve la estrecha relación que mantiene la toma de decisiones con otras competencias transversales como el trabajo de equipo, la resiliencia, la flexibilidad o la resolución de problemas.

En la comparación según la asignatura aparecen algunas diferencias en relación con las subescalas Comunicación e Investigación y tecnología. En este caso, son las y los estudiantes de primer curso quienes muestran un mayor nivel de dominio de estas competencias frente a los resultados de otros trabajos (De Prada et al., 2022) donde el alumando de mayor curso valoran de forma más positiva su dominio en competencias transversales. Según De Prada et al. (2022), esta diferencia puede estar mediatizada por la experiencia que van adquiriendo el estudiantado a lo largo de los años de educación superior. Otro estudio que difiere de los resultados obtenidos es el presentado por Álvarez-Justel y Ruiz-Bueno (2021), el cual se centra en el desarrollo de la toma de decisiones en educación secundaria. En este trabajo se identifican diferencias en esta competencia según el curso de los estudiantes, determinado tanto por la experiencia y madurez del alumnado como por el diferente momento vital y académico al que se enfrentan. Entendemos que, en la presente investigación, no sólo encontramos cursos diferentes, sino también dos títulos diferenciados y que, precisamente, es el alumnado de primero el que realiza de forma simultánea a la propuesta de intervención tres asignaturas muy relacionadas con las competencias que miden estas dos subescalas (Recursos en educación y TIC; Comunicación oral y escrita en lengua española; Acción Tutorial e Investigación), razón principal que puede estar detrás de dichas diferencias entre cursos en contraposición con lo que aparece en la bibliografía comentada.

Sin duda, las propias diferencias en el perfil del alumnado participante, procedente de dos títulos y cursos diferentes, con las connotaciones que puede implicar, es una de las principales limitaciones que se encuentran en el presente trabajo. Los resultados del análisis realizado se circunscriben a la experiencia y el estudio de caso realizado en una facultad concreta de una universidad española. Como prospectiva, se podría ampliar esta propuesta formativa a otros centros universitarios que incluyese representación de alumnado de las distintas ramas del conocimiento y de todos los cursos académicos, desde primero hasta cuarto, para poder consolidar las conclusiones que aquí se presenta. Además, se podría ampliar la escala de competencias transversales propuesta con otros estudios e informes internacionales que incluyesen, de forma actualizada, las últimas tendencias competenciales que se demandarán en el futuro próximo. De esta forma se le daría respuesta a otra de las limitaciones de este trabajo, con un listado de competencias transversales que se circunscribe, principalmente, a la propuesta que realiza la Universidad de Murcia.

La toma de decisiones, entendida como una competencia transversal, incide directamente en la autonomía personal, la empleabilidad, la participación ciudadana y el bienestar psicológico. Además, su enseñanza no puede limitarse a enfoques teóricos o descontextualizados. Requiere metodologías activas, escenarios reales o simulados, y una evaluación que valore tanto el proceso como el resultado. Solo así se logrará un aprendizaje significativo y transferible. En definitiva, integrar esta competencia en el currículo es apostar por una educación que no solo informa, sino que transforma; que no solo prepara para aprobar, sino para vivir, decidir y contribuir en un mundo en constante cambio.

Referencias

- Abdinoor, N. M. y Ibrahim, N. B. (2019). Evaluating self-concept, career decision-making self-efficacy and parental support as predictors career maturity of senior secondary students from low-income environment. *European Journal of Education Studies*, 6 (7), 480–490. <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/2703/5340>
- Álvarez-Justel, J. y Ruiz-Bueno, A. (2021). Perfiles y características de la toma de decisiones en estudiantes de secundaria. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 27(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21421>
- Álvarez-González, M. y Rodríguez Moreno, M. L. (2006). El proceso de la toma de decisiones en la educación secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de orientación educacional*, 20(36), 13–38.
- Álvarez-Justel, J. (2020). La Autoestima y Toma de Decisiones Académica y Profesional en el Alumnado de Secundaria. *Revista de Orientación Educativa*, 34(65), 37–54. <http://www.roeupla.cl/roe/index.php/roe/article/view/123>
- Blanco, E. (2025). La perspectiva sociológica sobre la racionalidad y la desigualdad educativa. *Revista Mexicana de Sociología*, 87(1), 69–96. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2025.1.62703>

- Cahuc, P., Carcillo, S. y Minea, A. (2021). The Difficult School-to-Work Transition of High School Dropouts. *The Journal of Human Resources*, 5(6), 159–183. <https://doi.org/10.3368/jhr.56.1.0617-8894R2>
- Carey, R. L., Bailey, M. J. y Polanco, C. I. (2023). How the COVID-19 pandemic shaped adolescents' future orientations: Insights from a global scoping review. *Current Opinion in Psychology*, 53, 101655. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101655>
- Cejudo, J., Losada, L. y Feltrero, R. (2020). Promoting Social and Emotional Learning and Subjective Well-Being: Impact of the “Aislados” Intervention Program in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 609. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020609>
- De Prada, E., Mareque, M. y Pino-Juste, M. (2022). Teamwork skills in higher education: Is university training contributing to their mastery? *Psicología: Reflexão e Crítica*, 35, Article 5. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00207-1>
- De Prada, E., Mareque, M. y Pino-Juste, M. (2024). Self-Esteem among University Students: How It Can Be Improved through Teamwork Skills. *Education Sciences*, 14(1), 108. <https://doi.org/10.3390/educsci14010108>
- Delgado-Villalobos, M., Maldonado-Paz, G. y Philippe-Jazé, J. (2021). Competencia socioemocional y toma de decisiones en la deserción de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 6(2), 13–29. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-2.2>
- Feraco, T. y Meneghetti, C. (2023). Social, Emotional, and Behavioral Skills: Age and Gender Differences at 12 to 19 Years Old. *Journal of Intelligence*, 11(6), 118. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060118>
- Foro Económico Mundial (2020). *Future of Jobs report 2020*. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2020/>
- Foro Económico Mundial (2025). *New Economy Skills: Unlocking the Human Advantage* [White Paper]. World Economic Forum. https://reports.weforum.org/docs/WEF_New_Economy_Skills_Unlocking_the_Human_Advantage_2025.pdf
- García-Peñalvo, F. J., Casañ-Guerrero, M. J., Alier-Forment, M. y Pereira-Varela, J. A. (2025). La ética de la inteligencia artificial generativa en educación a debate. Perspectiva desde el desarrollo de un caso de estudio teórico-práctico. *Revista Española de Pedagogía*, 83(291), 281–293. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4577>
- Garzón, A., Gil Flores, J. y de la Fuente Arias, J. (2020). Rasgos demográficos, académicos y personales asociados a tres tipos de procrastinación en el alumnado universitario. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(1), 49–65. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.01.69513>
- González-Morga, N. y Martínez-Clares, P. (2020). Relevancia de las competencias transversales en el desarrollo profesional del futuro graduado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 388–413. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15041>

- Hart, J., Noack, M., Plaimauer, C. y Bjørnåvold, J. (2021). *Towards a structured and consistent terminology on transversal skills and competences* (3rd report). CEDEFOP y Comisión Europea.
- Herrera-Lillo, A. y Urrejola-Contreras, G. (2024). Assessing Digital Competence Among Health Science Undergraduates: a Critical Analysis. *Revista de Investigación e Innovación en Ciencias de la Salud*, 7(1), 1–18. <https://doi.org/10.46634/riics.349>
- Hu, W. y Chan, C. K. Y. (2024). Evaluating technological interventions for developing teamwork competency in higher education: A systematic review and meta-ethnography. *Studies in Educational Evaluation*, 83, 101382. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101382>
- Krumboltz, J. D. (1979). A Social Learning Theory of Career Decision Making. En A. Mitchell, G. Jones y J. D. Krumboltz (Eds.). *Social Learning and Career Decision Making* (pp. 19–50). The Carroll Press.
- Latorre-Coscolluela, C., Sierra-Sánchez, V. y Vázquez-Toledo, S. (2025). Gamification, collaborative learning and transversal competences: analysis of academic performance and students' perceptions. *Smart Learning Environments*, 12,2. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00361-2>
- Law, B. y Watts, A. G. (2003). *The DOTS Analysis: Original version*. The career-learning network. <https://bit.ly/2GVUXjd>
- Lent, R. W., Ezeofor, I., Morrison, M. A., Penn, L. T. y Ireland, G. W. (2016). Applying the social cognitive model of career self-management to career exploration and decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 47–57. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.12.007>
- Martínez-Clares, P. y González-Lorente, C. (2025). Competencias transversales para la inserción sociolaboral de los universitarios. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(3), 1–20. <https://doi.org/10.15366/REICE2025.23.3.003>
- Martínez-Clares, P., González-Morga, N., González Lorente, C. y Pérez Cusó, J. (2024). La toma de decisiones en Educación Superior. Análisis de competencias transversales. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 28(1), 263–280. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.28001>
- Martínez Serrano, M. E., Pérez Herrero, M. del H. y Burguera Condon, J. L. (2022). Orientación para el desarrollo de la carrera en educación secundaria: Una revisión sistemática. *Revista De Investigación Educativa*, 40(1), 107–126. <https://doi.org/10.6018/rie.431491>
- Mata-Correas, M., Hernández-Franco, V. y Prieto-Ursúa, M. (2025). Indecisión vocacional evolutiva y compleja en Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional: una revisión sistemática exploratoria. *Educación XX1*, 28(2), 257–303. <https://doi.org/10.5944/educxx1.42209>

- Nelson, N., Malkoc, S. A. y Shiv, B. (2018) Emotions Know Best: The Advantage of Emotional versus Cognitive Responses to Failure. *Journal of Behavioral Decision Making*, 31, 40–51. <https://doi.org/10.1002/bdm.2042>
- Palacios Parrales, D. L. (2026). Estrategias didácticas activas y desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Científica: Ciencia Interdisciplinaria Internacional*, 4(1), 1–21. <https://doi.org/10.70577/cieninter.v4i1.21>
- Román-Graván, P., Fernández-Cerero, J., Montenegro-Rueda, M. y Reyes-Rebollo, M.M. (2024). University teaching skills in ICT and disability. The case of the Autonomous Community of Madrid. *Education and Information Technologies*, 29, 12653–12676. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12314-2>
- Sánchez-Sandoval, Y. y Verdugo, L. (2024). Madurez psicológica, expectativas de futuro y ajuste escolar en la toma de decisiones en educación secundaria, bachillerato o formación profesional. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(1), 63–81. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.1.2024.40759>
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling and Development*, 90(1), 13–19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Sibbald, S. L., Campbell, N., Flores-Sandoval, C y Speechley, M. (2023). Comparing Individual Versus Team Decision-Making Using Simulated Exercises in a Master of Public Health Program. *Pedagogy in Health Promotion*, 9(2), 116–123 <https://doi.org/10.1177/23733799231164609>
- Succi, C. y Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: Comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834–1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
- Taber, B. J. (2013). Time Perspective and Career Decision-Making Difficulties in Adults. *Journal of Career Assessment*, 21(2), 200–209. <https://doi.org/10.1177/1069072712466722>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Van den Beuken, M., Loos, I., Maas, E., Stunt, J. y Kuijper, L. (2025). Experiences of soft skills development and assessment by health sciences students and teachers: a qualitative study. *BMC Medical Education*, 25, Article 724 <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07289-2>
- Vázquez-Calatayud, M., García-García, R., Regaira-Martínez, E. y Gómez-Urquiza, J. (2024). Real-world and game-based learning to enhance decision-making. *Nurse Education Today*, 140, 106276. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106276>

Fecha de recepción: 15 diciembre, 2025

Fecha de revisión: 12 enero, 2026

Fecha de aceptación: 9 julio, 2026