

Desarrollo de competencias transversales de los egresados universitarios: el programa de movilidad Galeuropa

Development of graduates' transversal competences: the mobility program Galeuropa

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-579>

Mar Lorenzo-Moledo

<https://orcid.org/0000-0002-2768-3329>

Universidade de Santiago de Compostela

María José Ferraces-Otero

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

Universidade de Santiago de Compostela

Ígor Mella-Núñez

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

Universidade de Santiago de Compostela

Jesica Núñez-García

<https://orcid.org/0000-0002-6573-8933>

Universidade de Santiago de Compostela

Resumen

El desarrollo de las competencias transversales, más allá de las estrictamente académicas, se ha convertido en uno de los pilares centrales de la educación universitaria actual, apoyada por la formación del Espacio Europeo de Educación Superior. Por ello, es conveniente identificar todas las posibilidades educativas que ayuden al desarrollo de dichas competencias, fuera de los planes de estudio y actividades establecidas en el sistema universitario, como los programas de

educación no formal. El objetivo de este estudio es determinar si la participación de los/as estudiantes universitarios/as en un programa de movilidad (Galeuropa) les ayuda a mejorar las competencias transversales fundamentales para la empleabilidad. También pretende identificar el perfil de los/as estudiantes universitarios/as que más se benefician de la participación en este programa. A tal fin, se aplicó un cuestionario a 439 jóvenes (titulados/as que participan en Galeuropa y estudiantes universitarios/as de último curso). Los resultados mostraron que los/as participantes en el programa demostraron un mayor desarrollo de las competencias transversales (proactividad y adaptabilidad personal, competencia intercultural y liderazgo). Así pues, la educación no formal (especialmente en los programas de movilidad) contribuye a reforzar la educación académica, especialmente en lo que respecta a la empleabilidad de los/as jóvenes.

Palabras clave: educación superior, educación no formal, competencias transversales, empleabilidad, movilidad.

Abstract

The development of transversal skills, beyond those that are strictly academic, has become one of the central pillars of university education today. It is supported by the formation of the European Higher Education Area. This means that it is useful to identify all of the educational possibilities that help in the development of competences beyond the set curricula and activities in the university system, such as non-formal education programs. The objective of this study is to determine whether university students' participation in a mobility program (Galeuropa) helps them to improve their transversal skills that are fundamental for employability. It also aims to identify the profile of university students who benefit the most from participation in this program. A questionnaire was applied to 439 young people (graduates participating in Galeuropa and final year university students). The results showed that the participants in the program demonstrated the greatest development of transversal competences (proactivity and personal adaptability, intercultural competence, and leadership). Non-formal education (particularly in mobility programs) helps reinforce academic education, especially in terms of youth employability.

Keywords: higher education, non-formal education, transversal competences, employability, mobility.

Introducción

En los últimos años, y especialmente desde el comienzo del siglo XXI, la universidad se está enfrentando a una serie de transformaciones

sin precedentes. Sus principios y funciones han sido reformulados, tanto desde el punto de vista social como desde el más estrictamente educativo. En el caso de Europa, la conformación de un nuevo modelo de universidad ha corrido pareja a la creación y consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), desde el que se promulgan los principios rectores de una educación universitaria ajustada a las exigencias de la sociedad del conocimiento, de corte postindustrial, en la que el conocimiento y la tecnología se han convertido en los principales motores de desarrollo (Santos Rego, 2016).

La universidad se postula como la principal institución en torno a la que se vertebra el nuevo modelo social, cuyas demandas justifican la reconversión en la que se ha visto sumida la educación superior europea. En las diferentes declaraciones y comunicados ministeriales se proponen cuestiones de calado como: incremento de la movilidad, aprendizaje centrado en el estudiante y en su trabajo autónomo, fortalecimiento de la dimensión social del aprendizaje y de los vínculos con la comunidad, o la mejora de la empleabilidad del alumnado atendiendo al desarrollo de competencias transversales (Gargallo et al., 2011; Santos Rego et al., 2020).

Lo que se espera de las nuevas dinámicas universitarias es que contribuyan a un adecuado desarrollo de las competencias que han de garantizar un mejor transcurso personal y profesional de los/as estudiantes en un momento en el que las distintas realidades laborales se encuentran en constante evolución (Välimaa y Hoffman, 2008). Todo ello sin olvidar las elevadas tasas de desempleo juvenil que, en el caso de Europa, sitúan a Grecia (31.1%) España (29.8%), e Italia (24.2%) a la cabeza de un ranking que arroja datos extremadamente alarmantes¹. Hace casi dos décadas que la propia Comisión de las Comunidades Europeas (2003) advertía que a la universidad de la sociedad del conocimiento se le planteaban nuevos retos y expectativas, ya que las necesidades sociales requerían complementar el aprendizaje técnico y específico con competencias transversales y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

Precisamente por ello, los vínculos entre universidad y empleo han de ser cada vez más estrechos. Sirvan como ejemplo los últimos encuentros y reuniones del EEES (Yereván, París y Roma) en los que se incidió directamente en la necesidad de mejorar y fortalecer la empleabilidad de los/as egresados/as apostando por una formación innovadora que

¹ Datos de Eurostat para octubre de 2021: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment_statistics#Youth_unemployment

se ajuste a los cambios en el mercado de trabajo y a los nuevos perfiles laborales del siglo XXI. Ahora bien, no por ello la orientación al mercado de trabajo convierte a la universidad en una institución instrumental al servicio del mundo del empleo y la formación técnica de trabajadores. Se trata de comprender la relación universidad-empleo desde la doble óptica que proponen Escámez y Sanz (2017) cuando hablan de una universidad que atiende a la lógica del mercado y/o del desarrollo humano, entendidas ambas orientaciones como necesariamente coexistentes. En resumidas cuentas, si el capital humano es percibido como un indicador de crecimiento y prosperidad económica y social, la universidad ha de jugar un papel incuestionable en el aprendizaje a lo largo de la vida de los trabajadores, lo que debe llevarla a prestar atención a las posibilidades de acceso y mantenimiento del empleo de sus egresados/as (Välimaa y Hoffman, 2008).

Ante los argumentos expuestos, y con el objetivo de capacitar a los profesionales y ciudadanos/as, la educación superior debe transmitir a su alumnado una serie de aprendizajes de corte genérico y transversal que, en concomitancia con el dominio de los contenidos disciplinares, les permitan desarrollarse con éxito en un mercado de trabajo y en un entorno social caracterizados por la inestabilidad y los cambios acelerados (Barrie, 2006). Así se recogía en el propio Comunicado de Bucarest (2012), en el que se llamaba a combinar competencias transversales, multidisciplinarias e innovadoras con aquellas de tipo específico, con la intención de hacer frente a los requerimientos del mercado de trabajo.

Por todo ello, conviene explorar vías y espacios educativos que permitan ampliar el recorrido de las competencias adquiridas en el aula. No cabe duda de las posibilidades que en el plano curricular y formal abren iniciativas como las prácticas profesionales, el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje-servicio (Santos Rego et al., 2020), pero no por ello han de olvidarse las experiencias y programas que se enmarcan en el ámbito de la educación no formal. De hecho, el desarrollo de competencias transversales y para la empleabilidad puede verse fortalecido a través de la participación en estas iniciativas que tienen lugar fuera de las aulas, pero que ofrecen a la juventud la posibilidad de adquirir aprendizajes contextualizados y conectarse con el mundo del empleo. La operatividad y proyección de estos aprendizajes puede considerarse mayor, pues son adquiridos en el contexto en el que son útiles.

Este trabajo se enfoca en los programas de movilidad, considerados un medio idóneo para apoyar a las instituciones de educación superior en sus propósitos de contribución al desarrollo de una ciudadanía global. No obstante, Rodríguez-Izquierdo (2022) indica que conviene investigar como estas experiencias internacionales se reflejan en el desarrollo de aprendizajes en el alumnado, entre ellos los de tipo intercultural. Sin olvidar su repercusión en la mejora del compromiso social, la empleabilidad del alumnado o de competencias interculturales, toda vez que el contacto con otras culturas supone una mejora en su capital social y humano, entendidos como ejes catalizadores de dicha empleabilidad (Bracht et al., 2006; Jones, 2013; Vázquez-Rodríguez et al., 2021).

El objetivo del presente estudio es, en primer lugar, analizar si la participación de los/as jóvenes universitarios/as en el programa de movilidad Galeuropa² les permite mejorar competencias transversales que son básicas para su empleabilidad; y, en segundo lugar, conocer el perfil de joven universitario que más se beneficia de su participación en este programa. El programa Galeuropa es una iniciativa de la Xunta de Galicia que arranca en el año 2012 con la intención de potenciar la movilidad de los/as jóvenes, de entre 18 y 30 años, con titulación universitaria o de formación profesional, favoreciendo el conocimiento de la diversidad y la riqueza cultural, fomentando la adquisición de conocimientos, competencias y cualificaciones, lo que debe contribuir a su formación y posterior inserción laboral. La última convocatoria del programa fue en el año 2019, pues la situación de pandemia generada con la COVID-19 ha dado lugar a su suspensión, debido a las dificultades para activar la movilidad internacional.

Los objetivos de Galeuropa incluyen la mejora de las competencias genéricas de los/as participantes, su empleabilidad (especialmente la de aquellos que no se integran en los sistemas de educación y/o formación), y potenciar los programas de formación profesional como complemento al desarrollo personal y profesional de los/as más jóvenes. Cabe destacar, además, que los/as participantes en el programa seleccionan el lugar y ámbito de la movilidad en función de sus intereses personales y profesionales. Así, pueden solicitarlo jóvenes con edades comprendidas en el tramo 18-30, con titulación universitaria o formación profesional obtenida en los últimos cinco años, y conocimiento suficiente de idiomas.

² <https://xuventude.xunta.es/programas-eu/galeuropa>

Su duración se ha ido ampliando continuamente, desde un máximo de 4 semanas en la convocatoria de 2012, a un mínimo de 2 meses (y un máximo de 4) en la última edición (Santos Rego et al., 2018).

Educación no formal, universidad y desarrollo de competencias transversales

La educación no formal puede ser definida como un “proceso educativo organizado que tiene lugar junto a los sistemas de educación y formación convencionales, y que no siempre conduce a una certificación. Las personas participan de forma voluntaria y, por lo general, son conscientes de que están aprendiendo” (Souto-Otero et al., 2013, p. 12). Como se desprende de su definición, estas actividades pueden contribuir a completar la formación que ofrecen las instituciones de educación superior, en tanto que permiten consolidar los aprendizajes de tipo genérico y transversal que han de acompañar a la formación específica de cada área, suponiendo además una aproximación directa a los posibles ámbitos profesionales del alumnado (Santos Rego et al., 2018; Souto-Otero, 2016). Es más, lo que aportan los programas educativos no formales frente a la formación reglada es un mejor aprendizaje procedimental, derivado de la acción en la práctica y la participación de los/as jóvenes en la resolución de problemas reales (Colom, 2005).

Sin embargo, este tipo de actividades no siempre han gozado de este reconocimiento en la formación universitaria. Tal y como proponen Fernández García y Rodríguez Menéndez (2005), en la universidad europea la educación no formal ha pasado por tres momentos desde la década de 1970 hasta la llegada del EEES: un primer periodo donde no encontraba cabida dada la rigidez del currículo y la prevalencia del aprendizaje teórico; una segunda etapa, cuando la práctica comienza a ganar presencia en la formación universitaria; y una tercera, con el Proceso de Bolonia que introduce y potencia programas próximos a la educación no formal, como pueden ser el voluntariado, los programas de emprendimiento juvenil o la movilidad. No obstante, como reconoce Talbot (2015), tal vez el principal motivo para la introducción del aprendizaje no formal en la universidad venga dado por los avances en las teorías del crecimiento económico y el capital humano. Lo que este autor sostiene es que las instituciones de educación superior son vistas en la agenda política como

pilares del desarrollo y crecimiento económico, dando lugar así a una readaptación de los sistemas universitarios en aras a promover nuevos modelos de aprendizaje y de desarrollo de competencias.

Desde los enfoques de capital humano, la inversión en educación y formación es fundamental para fortalecer la empleabilidad de los/as egresados/as universitarios/as (Becker, 1962, 1994; Schultz, 1961). Diversos estudios destacan la importancia de desarrollar competencias genéricas de distinta índole en la formación universitaria, para así promover la incorporación y ajuste adecuados de los/as estudiantes al mundo social y laboral. Se evidencia un desajuste educativo entre las competencias transversales que se desarrollan en el sistema universitario y las demandadas en los procesos de contratación de personal (Freire et al., 2013; Santos Rego et al., 2018).

En este contexto, la educación no formal, entendida como un gran conjunto de actividades sociales y educativas que se desarrollan fuera de instituciones formales y regladas, se convierte en una modalidad clave para establecer mayores vínculos entre el mundo académico y la esfera comunitaria y social. Este tipo de programas educativos permiten completar la formación de los/as estudiantes universitarios/as y potenciar su empleabilidad dentro de una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida (Colom, 2005). En este artículo destacamos los programas de movilidad no formal que, a diferencia de aquellos promovidos desde la esfera universitaria como ERASMUS+, se gestionan desde entidades no académicas (principalmente la administración pública) y se convierten en medios propicios para ampliar la formación universitaria en contextos internacionales (Vázquez- Rodríguez et al., 2021).

La buena convivencia que en los últimos tiempos han demostrado la educación superior y la no formal es la consecuencia del marco formativo universitario actual, donde el desarrollo de competencias a partir del trabajo autónomo del alumnado es su principio rector. En concreto, en la universidad europea esta idea se refleja en las proposiciones derivadas del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), donde se reconoce que la formación universitaria ha de prestar atención por igual al desarrollo de competencias tanto específicas (estrictamente académicas y asociadas a cada área de estudio) como genéricas y transversales (transferibles a cualquier titulación). La finalidad de la conjunción de ambos tipos de aprendizaje es prístina y apunta a la mejora de la empleabilidad del alumnado, entendida como

las competencias que le han de ser exigidas para un adecuado acceso y mantenimiento del empleo (Sá y Sherpa, 2018).

Este modelo basado en competencias genéricas ha sido fruto del diálogo entre universidades y entidades sociales y profesionales para definir cuáles son los aprendizajes básicos para las distintas profesiones (Villa y Poblete, 2007). En esta línea, Vilcea (2014) afirma que una cultura universitaria enfocada a la calidad debe promover aprendizajes que trasciendan al ámbito profesional de inmediata referencia para cada titulación, confiando además en que la introducción de programas de educación no formal resulta beneficiosa en esta vía. No obstante, la perspectiva de las instituciones de educación superior y de los empleadores no siempre confluye, pues, como reconocen Sá y Sherpa (2018), el currículo tiende a priorizar los contenidos teóricos frente a las aplicaciones prácticas, dificultando el desarrollo de competencias transversales. En todo caso, la implicación en actividades de educación no formal es valorada por los empleadores y seleccionadores de personal en el acceso al empleo (Souto-Otero, 2016).

Se trata, en definitiva, de entender la educación no formal como un continuum de la formal, con el objetivo de preparar a los individuos para los cambios e innovaciones a los que han de hacer frente en su vida personal, pero también profesional (Colom, 2005). Todo ello en un momento en el que la titulación universitaria ya no es garante de inserción laboral como lo era en tiempos pasados, lo que la lleva a perder su condición de posible “ventaja” en un mercado de trabajo definido por altos niveles de competitividad, y en el que otras actividades extracurriculares comienzan a ganar importancia en la educación de los graduados (Tomlinson, 2008).

La investigación ha demostrado el poder de estos programas educativos para trabajar competencias que resultan de gran utilidad en términos de empleabilidad de la juventud (Santos Rego y Lorenzo, 2019). En este sentido, Souto-Otero (2016) hace uso del “Youth organisations and employability (YOE) database”, que recoge 1076 respuestas de jóvenes de más de 40 países europeos, para concluir que aquellos que participan en actividades de educación no formal en el marco de organizaciones juveniles experimentan mejoras en su capital en tres vertientes:

- Capital humano, que el autor identifica con las “soft skills”, destacando las vinculadas con habilidades comunicativas,

adaptabilidad y flexibilidad, trabajo en equipo, competencia intercultural y autoconfianza.

- Capital social, ya que el 80% considera haber establecido contactos y redes que le serán útiles en el futuro, y dos tercios afirman que dichos contactos les serán de utilidad para encontrar un empleo.
- Capital psicológico, concretado en términos de resiliencia, y donde los encuestados afirman haber ampliado sus expectativas en la búsqueda de empleo, tanto en la intensidad de esta, como en el tipo de trabajo o su localización geográfica.

Años antes, el mismo autor dirigió un estudio (Souto-Otero et al., 2013), con una muestra directa de 1301 jóvenes europeos/as que participaban en educación no formal, que ya confirmaba estos mismos resultados. Coinciden aquellas “soft skills” en las que se constatan las mejoras más significativas, añadiendo, además, que son las más demandadas por los empleadores. Por su parte, Giancaspro y Manuti (2021) afirman que la implicación en actividades de voluntariado se vincula al desarrollo de competencias personales (conciencia de sí mismo, asumir responsabilidades y respeto), de comunicación (gestionar discusiones y construir redes sociales) e interpersonales (trabajar en equipo, adaptarse a nuevas situaciones y negociación). De igual forma, Tang et al. (2017) en un trabajo con maestros/as en formación descubren que la participación en estos programas les permite mejorar su competencia en clase, su conocimiento pedagógico general, su aprendizaje organizacional y sistémico, así como la competencia para trabajar en equipo. La educación no formal también puede facilitar entornos de aprendizaje flexibles y tácitos, lo que puede contribuir a desarrollar competencias emprendedoras en el alumnado universitario (Ripollés y Michavila, 2020).

Programas de movilidad y empleabilidad de la juventud en una sociedad global

En el marco de la educación no formal, los programas de movilidad se sitúan como iniciativas que, aunque de compleja operativización, inciden considerablemente en la empleabilidad de los/as jóvenes, al ofrecerles la oportunidad de tener experiencias vitales y profesionales en un plano internacional (Santos Rego y Lorenzo, 2019; Van Mol et al., 2021). La

Comisión de las Comunidades Europeas (2009) considera que la movilidad educativa es el medio para convertir a la Unión Europea en un espacio óptimo para el desarrollo del potencial y el talento de los/as más jóvenes, defendiendo también la movilidad transfronteriza más allá del sistema educativo formal, caso de los/as jóvenes voluntarios.

Su importancia es mayor, si cabe, en la educación superior, ya que en el EEES la movilidad es pieza angular del proceso de armonización, reestructuración e internacionalización de los sistemas universitarios, que busca establecer un área educativa abierta y sin fronteras, tal y como es demandado por el Consejo Europeo de Lisboa (2000). Sin embargo, también responde a un nuevo modelo educativo, pues permite una educación contextualizada (en este caso en un plano internacional), que al basarse en la experiencia del alumnado sitúa los procesos de aprendizaje en circunstancias concretas que tienen lugar en contacto con otras personas (Ortega y Romero, 2021).

La movilidad va más allá de la esfera estrictamente académica, enmarcada dentro de los propios planes de estudio y que, en el caso de la universidad europea, encontró un fuerte desarrollo al amparo del programa ERASMUS (actualmente conocido como ERASMUS+) (Haug, 2010). Concretamente, lo que aquí nos interesa es el potencial de la movilidad como estrategia de educación no formal, cuyo crecimiento ha sido considerable en los últimos años (Devlin, 2017), pues a pesar de que muchas iniciativas de movilidad se originaron para favorecer a aquellos/as jóvenes que no se encontraban en el sistema formal, lo cierto es que gran parte de los/as participantes siguen siendo estudiantes, especialmente universitarios/as (Şenyuva y Nicodemi, 2017). Esto implica reconocer que el capital social y humano de los/as jóvenes y de sus familias es una variable que incide directamente en la decisión de implicarse en estas experiencias internacionales (Vázquez-Rodríguez et al., 2021). Además, desde el punto de vista de su preparación para el mercado de trabajo, la investigación demuestra que el alumnado obtiene más beneficios al participar en movilidad profesional (“internship abroad”) que al hacerlo en programas académicos (“study abroad”) (Petzold, 2021; Van Mol et al., 2021).

Si la posesión de un título ya no garantiza el empleo, puesto que se exige a los/as egresados/as un mínimo de experiencia laboral, para lo que necesitarían trabajar, la movilidad internacional (por ejemplo, el Servicio Europeo de Voluntariado) entra en escena como un recurso para desarrollar competencias y ganar experiencia más allá de trabajos

precarios o prácticas no remuneradas (Şenyuva y Nicodemi, 2017). Distintos estudios dan cuenta de las posibilidades que genera la movilidad educativa. Esta ayuda a que el alumnado pueda desarrollar competencias, pues estas experiencias en un contexto internacional y fuera de la zona de confort pueden implicar mejoras tanto en capital humano como social, con notables derivaciones en términos de empleabilidad (Potts, 2015; Vázquez- Rodríguez et al., 2021). El Consejo de la Unión Europea (2011, p. C 199/1) se hace eco del potencial que tiene la movilidad en el desarrollo educativo y profesional de los/as más jóvenes:

La movilidad en la formación significa la oportunidad de desplazarse a otro país para adquirir nuevos conocimientos, capacidades y competencias, es uno de los medios fundamentales de que disponen los jóvenes para mejorar su empleabilidad futura y su conciencia intercultural, así como su desarrollo personal, su creatividad y su ciudadanía activa.

Buena prueba de ello es el programa ERASMUS. Jacobone y Moro (2015) realizaron una investigación experimental y encontraron que los/as estudiantes que participaban en este programa europeo mejoraban significativamente frente a compañeros que no participaban en competencias lingüísticas, empleabilidad -en términos de desarrollo competencial genérico-, autoeficacia y sensibilidad intercultural. Precisamente sobre la competencia intercultural, y también con estudiantes ERASMUS, Almeida et al. (2016) demostraron que acompañar la experiencia internacional con actividades educativas tanto formales como no formales incidía en dichos aprendizajes.

En la misma línea, Souto-Otero et al. (2013) concluyen que los/as jóvenes que participan en educación no formal en el extranjero experimentan, comparándolos con los que se implican en estos programas en el país de origen, un incremento mayor en competencias en idioma extranjero, competencia intercultural y liderazgo. También Geudens et al. (2017), a partir del proyecto RAY (Research-based Analysis of Youth in Action), constatan el desarrollo de competencias transversales en programas juveniles internacionales: comunicación en un idioma extranjero, competencia social y cívica, emprendimiento y conciencia cultural. En este mismo trabajo se destaca también el diferente desarrollo en función del perfil de los/as jóvenes, pues aquellos con pocas oportunidades muestran mejores resultados en cuanto a autoconfianza, objetivos

profesionales, ideas sobre educación de tipo superior, participación en la vida política, competencia intercultural, y competencia de planificación y organización. Dato este último que se aleja de los resultados del estudio de Souto-Otero et al. (2013), en el que eran los/as jóvenes con un nivel educativo superior los que mayor crecimiento competencial experimentaban en actividades de educación no formal.

En definitiva, las experiencias internacionales, tanto en el marco académico como en el no formal, inciden en el desarrollo de competencias transversales en la juventud. Y así lo demuestra Wordelmann (2017) en un trabajo sobre el programa de movilidad “Integration durch Austausch” (Integración a través del intercambio) en Alemania. Los responsables de los centros de destino confirmaban, al término de la implicación en el programa, una mejora en los/as participantes en toda una serie de competencias personales y profesionales. Al realizar el seguimiento de estos/as jóvenes seis meses después de finalizar el programa, constató que el 35% se encontraba trabajando y el 25% seguía formándose.

Además, cuando la movilidad como estrategia no formal tiene lugar en el ámbito universitario, permite a los/as estudiantes observar y conocer las dinámicas y los procedimientos de su profesión en otros países (Tang et al., 2017), lo que necesariamente ha de acompañarse de un serio proceso de reflexión que les permita analizar su experiencia en un marco de comparación riguroso y crítico.

Conviene tomar en consideración ciertas variables que puedan incidir en la intensidad con que los/as jóvenes desarrollan estas competencias transversales cuando participan en programas de educación no formal. Así, son aquellos/as jóvenes que más frecuentemente y con mayor duración se implican en organizaciones juveniles los que más desarrollo competencial experimentan; y, además, cuanto mayor es el nivel educativo formal que poseen, mayor es también el desarrollo de competencias (Souto-Otero et al., 2013). En el caso de la movilidad internacional, además de la duración de la estancia, también incide directamente el nivel de implicación en las actividades de la entidad receptora (Wordelmann, 2017). Del mismo modo, conviene una adecuada preparación lingüística, cultural y psicológica de los/as jóvenes antes de iniciar la movilidad, lo que los predispondrá a los desafíos y problemas con los que han de lidiar. También son necesarias intervenciones al regreso, con la finalidad de reflexionar sobre las experiencias vividas con la intención de convertirlas en aprendizajes

significativos (Wordelmann, 2017). Un buen ejemplo de estas actividades de apoyo al regreso es el programa holandés de movilidad Xplore, en el que los/as jóvenes comparten su experiencia con un amplio público a través de presentaciones, teatro, workshops, etc., demostrando mejores resultados en cuanto a competencias desarrolladas que otros programas de naturaleza similar (Janssen y Nuyens, 2013).

A continuación, se presenta un estudio en el que se analiza cómo la participación en un programa de movilidad (Galeuropa) permite a los/as jóvenes universitarios/as mejorar el desarrollo de competencias transversales desde el marco de la educación no formal. Asimismo, trataremos de identificar cuáles son aquellas variables que definen al perfil de egresado universitario en el que el beneficio es mayor.

Método

Participantes

Los/as 439 participantes en este estudio fueron seleccionados/as mediante muestreo no probabilístico intencionado entre los/as universitarios/as implicados/as en el programa de movilidad Galeuropa en las ediciones de 2013 y 2014, y entre estudiantes universitarios/as de las tres universidades públicas de Galicia (Universidade de Santiago de Compostela, Universidade de A Coruña y Universidade de Vigo). La muestra está compuesta por 160 (36.4%) varones y 279 (63.6%) mujeres, con una media de edad de 21.14 (DT=3.78). Los/as participantes fueron divididos en tres grupos:

- 194 egresados/as universitarios/as participantes en el programa Galeuropa (44.2%): 73 varones (37.6%) y 121 mujeres (62.4%) con una edad media de 27.51 (DT=3.58).
- 145 estudiantes cursando el último año del grado o en máster (33%) de las tres universidades públicas y que han estado involucrados/as en alguna organización de acción voluntaria en los últimos 12 meses: 52 varones (35.9%) y 93 mujeres (64.1%) con una edad media de 20.11 (DT=2.29).
- 100 estudiantes universitarios/as de último año del grado o en máster (28.8%) de las tres universidades públicas que no han participado

en esas organizaciones en los últimos 12 meses: 35 varones (35%) y 65 mujeres (65%) con una edad media de 20.81 (DT=2.39).

Instrumento

Se aplicaron dos cuestionarios: el “Cuestionario de educación no formal y empleabilidad de la juventud” (para participantes en el Programa Galeuropa) y el “Cuestionario sobre desarrollo de competencias para la empleabilidad de la juventud” (para no participantes) (Santos Rego, 2015; Santos Rego et al., 2018). En ambos casos se incluía una escala de competencias genéricas con 14 ítems significativos (inicialmente eran 20, que se vieron reducidos tras la realización de un análisis factorial exploratorio y confirmatorio) (Vázquez-Rodríguez, 2020). Esta escala tiene como finalidad evaluar el grado en que los sujetos valoran que han desarrollado una serie de competencias genéricas que la literatura científica considera fundamentales para la empleabilidad de la juventud.

El cuestionario para participantes en Galeuropa fue enviado al correo electrónico personal de cada uno/a de los/as jóvenes que ya habían dado su consentimiento, en el momento de hacer su solicitud, para participar en posibles estudios. La recogida de datos con este cuestionario se hizo entre los meses de julio y septiembre de 2015. El segundo cuestionario fue administrado presencialmente en las aulas universitarias, de forma colectiva y dirigida por miembros del equipo de investigación en octubre de 2015.

La dimensionalidad de la escala se determinó primero mediante un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) siguiendo el método de extracción de componentes principales con rotación Varimax (Vázquez-Rodríguez, 2020). La extracción inicial arrojó tres factores significativos que explican el 50.56% de la varianza: proactividad y adaptabilidad personal (ítems 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 y 10), competencia intercultural (ítems 1, 7 y 11) y liderazgo (ítems 12, 13 y 14). La matriz de componentes rotados muestra los siguientes resultados.

- Proactividad y adaptabilidad personal ($\alpha = .79$): ítem 3 (.671), ítem 2 (.645), ítem 9 (.640), ítem 5 (.600), ítem 4 (.599), ítem 6 (.565), ítem 10 (.493) e ítem 8 (.474).

- Competencia intercultural ($\alpha = .65$): ítem 11 (.785), ítem 7 (.776), e ítem 1 (.501).
- Liderazgo ($\alpha = .68$): ítem 12 (.808), ítem 13 (.808), e ítem 14 (.564).

Análisis de datos

Para conocer si los/as jóvenes que participan en programas de educación no formal son más competentes en distintas habilidades básicas para su empleabilidad que aquellos/as que no se implican en tales programas, realizamos un Análisis de Varianza con el objeto de comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en las 14 competencias transversales de la escala. A continuación, y dadas las diferencias de edad -en tanto que los/as participantes en el programa son egresados/as universitarios/as, y los grupos de comparación están conformados por estudiantes que se encuentran cursando su último año de Grado o Máster- realizamos un Análisis de Covarianza para controlar el efecto de la edad en los resultados. Finalmente, identificamos el perfil de joven que más se beneficia de estos programas mediante una prueba t de Student.

Resultados

El análisis de los datos nos informa de que existen diferencias estadísticamente significativas en los grupos (Tabla I), salvo en el factor capacidad de liderazgo, donde en uno de sus ítems (soy capaz de coordinar a un grupo de personas) no hay diferencias entre los/as estudiantes.

TABLE I. ANCOVA entre grupos en las competencias transversales siendo la Edad la covariable

Variables dependientes	Grupos	Media/DT	F	Post Hoc	Edad
1. Me adapto con facilidad a otros ambientes culturales	1 2 3	3.69 (.584) 3.30 (.578) 3.30 (.595)	F(2,438)=23.689***	1-2*** 1-3***	F _(2,438) =1.19
2. Soy consciente de mis capacidades y actitudes	1 2 3	3.42 (.591) 3.20 (.640) 3.31 (.647)	F(2,438)=5.225**	1-2**	F _(2,438) =1.99

(continúa)

TABLE I. ANCOVA entre grupos en las competencias transversales siendo la Edad la covariable
(continuación)

Variables dependientes	Grupos	Media/DT	F	Post Hoc	Edad
3. Me resulta fácil adoptar una posición ante problema	1 2 3	3.18 (.585) 2.98 (.679) 2.90 (.628)	F(2,438)=7.646***	1-2 * 1-3 **	F _(2,438) =.289
4. Me resulta fácil evaluar y aceptar las consecuencias de mis decisiones	1 2 3	3.30 (.615) 3.05 (.641) 3.07 (.671)	F(2,438)=7.927***	1-2** 1-3*	F _(2,438) =.112
5. Siempre soy honesto conmigo mismo y con los demás	1 2 3	3.39 (.637) 3.15 (.625) 3.22 (.705)	F(2,438)=6.174**	1-2**	F _(2,438) =1.35
6. Soy capaz de identificar y controlar mis emociones y las de los demás	1 2 3	3.08 (.678) 2.68 (.731) 2.77 (.712)	F(2,438)=14.905***	1-2*** 1-3**	F _(2,438) =.751
7. Puedo comunicarme en una lengua extranjera	1 2 3	3.45 (.691) 2.90 (.847) 2.79 (.913)	F(2,438)=30.804***	1-2*** 1-3***	F _(2,438) =.988
8. Soy capaz de generar nuevas ideas (soluciones, productos, puntos de vista...)	1 2 3	3.28 (.625) 3.12 (.584) 3.13 (.506)	F(2,438)=3,952*	1-2*	F _(2,438) =1.628
9. Soy capaz de encontrar alternativas a los obstáculos y dificultades	1 2 3	3.26 (.609) 3.11 (.538) 3.11 (.510)	F(2,438)=4,019*	1-2*	F _(2,438) =.370
10. Soy capaz de analizar información desde un punto de vista crítico	1 2 3	3.42 (.608) 3.25 (.583) 3.20 (.534)	F(2,438)=6.016**	1-2 * 1-3 **	F _(2,438) =.347
11. Me siento cómodo en un ambiente internacional	1 2 3	3.55 (.619) 3.14 (.661) 3.11 (.723)	F(2,438)=22.751***	1-2*** 1-3***	F _(2,438) =1.53
12. Me gusta trabajar en equipo	1 2 3	3.53 (.645) 3.14 (.755) 3.29 (.743)	F(2,438)=13.102***	1-2*** 1-3*	F _(2,438) =.001
13. Me relaciono fácilmente con otras personas	1 2 3	3.42 (.710) 3.18 (.794) 3.20 (.682)	F(2,438)=5.239**	1-2*	F _(2,438) =.007
14. Soy capaz de coordinar a un grupo de personas	1 2 3	3.07 (.709) 3.07 (.663) 3.02 (.586)	F(2,438)=.247		F _(2,438) =.069

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

* 1º Grupo: Galeuropa; 2º Grupo: Participantes en organizaciones de acción voluntaria; 3º Grupo: No participantes en organizaciones de acción voluntaria

Las pruebas post hoc nos indican que las diferencias se producen entre los/as jóvenes que se implican en el programa Galeuropa y los otros dos grupos, indicando que son los primeros los que afirman mayores niveles de competencias. Es decir, tienen mayor capacidad proactiva y de adaptabilidad personal, mayor competencia intercultural y más capacidad de liderazgo. Concretamente, es en aquellos ítems vinculados con la competencia intercultural donde se encuentran las mayores diferencias.

Dado que el grupo de Galeuropa tiene mayor edad (27.51) que los otros dos (20.11 y 20.8), se puede sospechar que la variable edad covaríe con la variable dependiente, lo que podría explicar el mayor desarrollo de las competencias transversales en el grupo participante en el programa. En función de esto se llevó a cabo una ANCOVA (Análisis de Covarianza) con el objetivo de controlar estadísticamente el efecto de la edad y analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las 14 competencias transversales de la escala. Como se comprueba en la tabla anterior, podemos concluir que la edad no es una variable que incida significativamente en los resultados.

Por otro lado, identificamos el perfil de jóvenes del programa Galeuropa que más se beneficiaron, a nivel de mejora de competencias, de esta participación (3º Cuartil). Se trata de 164 jóvenes, mayoritariamente mujeres (64.6%) con una media de edad que supera los 27 años ($M=27.47$; $DT=3.11$). Sus padres tenían estudios primarios (39.9% padre y 38% madre) o universitarios (35.6% padre y 35.6% madre). El 44.6% declara haber participado, en los 12 últimos meses, en alguna organización juvenil de acción voluntaria y el 78% se implicó en actividades relacionadas con el trabajo que les gustaría desarrollar en el futuro.

En el otro extremo (1º cuartil) se sitúan 30 jóvenes con una edad media de 28.03 ($DT=5.423$) que se reparten al 50% entre hombre y mujeres. El nivel educativo tanto de la madre (50% primarios y 28.6% universitarios) como del padre (46.7% primarios y 26.7% universitarios) es más bajo que en el grupo anterior. Declaran una alta participación (60%) en organizaciones juveniles de acción voluntaria en el último año, pero nada o poco relacionadas con sus expectativas laborales (80%).

Al comparar ambos grupos, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos que están en el primer cuartil ($n=30$) y los que están en el tercer cuartil ($n=164$) en todas las competencias analizadas (Tabla II).

TABLA II. Diferencias en las competencias entre participantes de mayor y menor puntuación del grupo Galeuropa

Variables dependientes	Grupos	Media/DT	t
1. Me adapto con facilidad a otros ambientes culturales	1º cuartil 3º cuartil	2.93 (.828) 3.82 (.398)	$t_{(31.500)} = -5.768^{***}$
2. Soy consciente de mis capacidades y actitudes	1º cuartil 3º cuartil	2.53 (.571) 3.29 (.507)	$t_{(36.757)} = -5.396^{***}$
3. Me resulta fácil adoptar una posición ante problema	1º cuartil 3º cuartil	2.80 (.664) 3.40 (.561)	$t_{(192)} = -7.390^{***}$
4. Me resulta fácil evaluar y aceptar las consecuencias de mis decisiones	1º cuartil 3º cuartil	2.80 (.714) 3.50 (.559)	$t_{(192)} = -5.200^{***}$
5. Siempre soy honesto conmigo mismo y con los demás	1º cuartil 3º cuartil	2.47 (.730) 3.20 (.605)	$t_{(192)} = -6.022^{***}$
6. Soy capaz de identificar y controlar mis emociones y las de los demás	1º cuartil 3º cuartil	2.43 (.774) 3.68 (.505)	$t_{(36.648)} = -5.149^{***}$
7. Puedo comunicarme en una lengua extranjera	1º cuartil 3º cuartil	2.90 (.691) 3.47 (.847)	$t_{(192)} = -5.781^{***}$
8. Soy capaz de generar nuevas ideas (soluciones, productos, puntos de vista...)	1º cuartil 3º cuartil	2.63 (.669) 3.40 (.539)	$t_{(192)} = -6.905^{***}$
9. Soy capaz de encontrar alternativas a los obstáculos y dificultades	1º cuartil 3º cuartil	2.60 (.675) 3.38 (.512)	$t_{(192)} = -7.312^{***}$
10. Soy capaz de analizar información desde un punto de vista crítico	1º cuartil 3º cuartil	2.97 (.809) 3.51 (.525)	$t_{(192)} = -4.707^{***}$
11. Me siento cómodo en un ambiente internacional	1º cuartil 3º cuartil	2.83 (.699) 3.68 (.505)	$t_{(34.739)} = -6.361^{***}$
12. Me gusta trabajar en equipo	1º cuartil 3º cuartil	2.97 (.809) 3.63 (.556)	$t_{(192)} = -5.545^{***}$
13. Me relaciono fácilmente con otras personas	1º cuartil 3º cuartil	2.50 (.861) 3.59 (.530)	$t_{(33.133)} = -6.677^{***}$
14. Soy capaz de coordinar a un grupo de personas	1º cuartil 3º cuartil	2.30 (.702) 3.21 (.614)	$t_{(192)} = -7.319^{***}$

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Como podemos comprobar en la tabla, el grupo del tercer cuartil siempre puntúa de un modo superior, por lo que es el que más se beneficia de este programa. Por lo tanto, el programa es más efectivo para las mujeres, con padres y madres con mayores niveles de estudio, que participan en entidades de acción voluntaria donde participan en actividades que están relacionadas con el trabajo que les gustaría desarrollar en el futuro.

Conclusiones

El desarrollo de competencias transversales por parte del alumnado se configura como uno de los mayores desafíos para la educación superior del siglo XXI. Precisamente por ello, y dadas las consecuencias de este tipo de aprendizajes en términos de empleabilidad, urge encontrar espacios y momentos que, más allá de las aulas y los tiempos académicos, permitan al alumnado adquirir estos aprendizajes. Un buen ejemplo de ello son los programas de educación no formal (Santos Rego y Lorenzo, 2019). Esta es la idea que da sustento a este trabajo, en el que hemos podido constatar cómo la participación en programas de movilidad internacional permite a los/as jóvenes universitarios/as adquirir una serie de competencias transversales que, finalmente, terminarán incidiendo en sus posibilidades de acceso y permanencia en el mercado de trabajo (Potts, 2015; Vázquez-Rodríguez et al., 2021).

Hemos demostrado, en definitiva, que la participación en programas de movilidad completa y optimiza la formación que recibe el alumnado universitario, contribuyendo así a un mejor desarrollo de aprendizajes de tipo genérico que, en tanto que comunes a cualquier titulación, han de garantizar una mejor preparación para desarrollarse en un contexto social definido por la incertidumbre y las veloces transformaciones. En concreto, los resultados arrojaron que son los/as jóvenes que habían participado en el programa Galeuropa los/as que demuestran un mayor nivel de desarrollo en las competencias evaluadas, al compararlos/as con alumnado de último año de grado o máster, divididos/as estos/as últimos/as en función de si se habían implicado o no en organizaciones de acción voluntaria. Por tanto, los/as egresados/as que habían participado en este programa cuentan con una mayor capacidad proactiva y de adaptabilidad personal, mayor competencia intercultural, así como más capacidad de liderazgo, siendo esta última dimensión donde se encuentra el único elemento analizado en el que las diferencias no son significativas: la capacidad para coordinar a un grupo de personas (Santos Rego et al., 2018; Vázquez-Rodríguez, 2020).

Las posibilidades del programa Galeuropa a la hora de desarrollar competencias transversales vienen dadas por el hecho de que sean los/as jóvenes quienes, a partir de sus motivaciones, seleccionen el lugar y ámbito de la movilidad (Santos Rego et al., 2018). Estos programas no formales sitúan al alumnado en contextos próximos a su futuro ejercicio

profesional, favoreciendo así un desarrollo más ajustado de competencias transversales que terminarán por mejorar su empleabilidad e inclusión social (Souto-Otero, 2016).

Confirmamos, así, los resultados de estudios previos como el de Souto-Otero et al. (2013), donde coinciden en afirmar que, además de las competencias en un idioma extranjero, el liderazgo y las competencias interculturales son aspectos en los que se diferencian positivamente aquellos/as jóvenes que participan en educación no formal en el extranjero, de los que se implican en dichos programas en su propio país. Precisamente, queremos reparar en las posibilidades que generan los programas de movilidad en lo que atañe al desarrollo intercultural del alumnado, al situarlos en contextos internacionales en los que la diversidad cultural marca el transcurso de actividades que, en la mayor parte de las ocasiones, se vinculan con su futuro ejercicio profesional. Nuestro estudio coincide con el de Rodríguez-Izquierdo (2022), al demostrar correlaciones positivas entre las experiencias de movilidad y la sensibilidad intercultural, en tanto que dichas experiencias contribuyen a reducir el etnocentrismo. Dato que se constata en investigaciones centradas en evaluar programas de movilidad tanto en el sistema formal y académico (Jacobone y Moro, 2015), como en el marco de la educación no formal y las organizaciones juveniles (Cheng y Zhao, 2006; Geudens et al., 2017).

Podemos apoyar, en definitiva, que la movilidad internacional dispone a los/as jóvenes a mejorar su capital humano. Coincidimos, consecuentemente, con el trabajo de Souto-Otero (2016), donde la participación en actividades educativas no formales da lugar a una mejora en dicho capital, definido en términos de “soft skills”, destacando entre otras la adaptabilidad y la flexibilidad o las competencias interculturales. Del mismo modo, las competencias transversales más desarrolladas durante la movilidad son también las más demandadas por los empleadores (Nuijten et al., 2017), lo que nos sitúa en disposición de afirmar las posibilidades que programas como Galeuropa traen consigo para la mejora de la empleabilidad de la juventud.

Ahora bien, los resultados también nos indican la importancia de reparar en que estos programas no son igualmente efectivos para todos los/as jóvenes, pues el perfil es sumamente determinante: los efectos son superiores en mujeres, con padres con niveles educativos más altos, y que se implican en actividades que se relacionan con el

trabajo que les gustaría desarrollar en el futuro. Todo ello sin olvidar, por supuesto, la trascendencia que tienen aspectos como la duración de la experiencia, el nivel de implicación de la entidad receptora, la preparación previa de los/as jóvenes, o la difusión y comunicación final de su experiencia con diferentes públicos y agentes (Janssen y Nuyens, 2013; Souto Otero et al., 2013; Wordelmann, 2017). También influye el nivel educativo y socioeconómico de los/as jóvenes, aspecto este último en el que nos encontramos con trabajos que arrojan resultados dispares, caso del de Geudens et al. (2017), donde aquellos con menores oportunidades experimentan un mayor desarrollo de competencias, o el de Souto-Otero et al. (2013), en el que el mayor desarrollo de competencias se encontraba en los/as jóvenes con niveles educativos superiores. Conviene reconocer, por tanto, que el capital humano y social de los/as jóvenes (especialmente el que se refleja en su situación familiar), puede expresar tanto diferentes motivaciones a la hora de implicarse como diferencias en los resultados. Se trata de una “selectividad social” que condiciona la implicación y el impacto de los programas de educación no formal, destacando el efecto que ejercen variables como el nivel socioeconómico, los recursos financieros o el apoyo familiar (Holloway y Pilmott-Wilson, 2014; Purcell et al., 2012; Vázquez-Rodríguez et al., 2021). De igual manera, aspectos como la heterogeneidad de los mercados de trabajo de los países de destino, o de los sistemas universitarios en caso de una movilidad académica, también podrían explicar los resultados obtenidos por los/as jóvenes (Van Mol et al., 2021).

El estudio no está libre de limitaciones. Tal vez la principal de ellas sea la actualidad de los datos analizados, pues se refieren a los años 2013 y 2014. No obstante, son diferentes los motivos que nos llevan a reclamar e insistir en su utilidad. En primer lugar, conviene recordar que en España no existen estudios en los que se dé cuenta del desarrollo de competencias transversales como resultado de acciones educativas no formales de movilidad, pues los estudios existentes se centran en el programa ERASMUS+ (movilidad formal y académica) o en programas de voluntariado (educación no formal sin movilidad). Por otra parte, pese a que la última edición del programa fue en 2019, los últimos datos disponibles son del año 2014, dada la imposibilidad de ampliar la muestra como consecuencia de la política institucional de protección de datos de los solicitantes.

Nuestros resultados son relevantes con respecto a lo que Brown y Hesketh (2004) denominaron la “economía de la experiencia”. Es decir, si los empleadores prestan cada vez mayor atención a indicadores complementarios que justifiquen la toma de decisiones en los procesos de selección de personal, la participación en programas de educación no formal, como Galeuropa, permiten compensar la limitada experiencia profesional de la que dispone la juventud; a la vez que se espera que supongan la posesión de una serie de competencias transversales que no se encuentran reconocidas dentro de los títulos propios del sistema formal (Brown y Hesketh, 2004; Souto-Otero et al. 2013; Tomlinson, 2008).

Por todo lo anterior, los resultados que se derivan de este trabajo nos permiten reafirmar la utilidad de la educación no formal como complemento de la que se enmarca en el sistema universitario, toda vez que favorece un aprendizaje más instrumental que permitirá al alumnado hacer frente a los cambios que deberán enfrentar en su vida personal y profesional (Colom, 2005). En el marco de los programas de educación no formal defendemos el potencial de aquellos de movilidad internacional, como es el caso de Galeuropa, pues sin lugar a dudas suponen un estímulo al desarrollo de competencias que se pueden derivar de la participación en iniciativas de movilidad académica (Jacobone y Moro, 2015). Precisamente por ello, la movilidad de la juventud se convierte en un tema de interés para los sistemas universitarios más allá de Europa, destacando el caso de países como Australia (Potts, 2022) o Estados Unidos (Davis y Knight, 2021). En nuestro contexto, si la movilidad es una cuestión estratégica para la Unión Europea (Teichler, 2009), este trabajo nos ha permitido comprobar que, más allá de contribuir a la internacionalización del sistema universitario europeo, garantiza también un aprendizaje más ajustado a los intereses educativos propuestos por el EEES, combinando formación específica y transversal, y contribuyendo así a la mejora de la empleabilidad de los estudiantes.

Financiación

Esta investigación fue financiada por la Xunta de Galicia a través de un contrato con la Consellería de Política Social.

Referencias bibliográficas

- Almeida, J., Fantini, A. E., Simões, A. R., y Costa, N. (2016). Enhancing the intercultural effectiveness of exchange programmes: formal and non-formal educational interventions. *Intercultural Education*, 27(6), 517-533. <https://dx.doi.org/10.1080/14675986.2016.1262190>
- Barrie, S. C. (2006). Understanding what we mean by the generic attributes of graduates. *Higher Education*, 51(2), 215-241. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6384-7>
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), 9-49. <https://doi.org/10.1086/258724>
- Becker, G. S. (1994). *Human Capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. The University of Chicago Press.
- Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H., y Teichler, U. (2006). *The professional value of ERASMUS mobility*. International Centre for Higher Education Research.
- Brown, P., y Hesketh, A. (2004). *The Mismanagement of Talent. Employability and Jobs in the Knowledge Economy*. Oxford University Press.
- Cheng, D. X., y Zhao, C. M. (2006). Cultivating multicultural competence through active participation: extracurricular activities and multicultural learning. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 43(4), 13-38. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1721>
- Colom, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. <https://eur-lex.europa.eu/ES/legal-content/summary/the-role-of-universities-in-the-europe-of-knowledge.html>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2009). *Una estrategia de la UE para la juventud: inversión y capacitación. Un método abierto de coordinación renovado para abordar los desafíos y las oportunidades de los jóvenes*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009DC0200&from=EN>
- Consejo de la Unión Europea. (2011). *Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011. Juventud en Movimiento — Promover la movilidad*

- en la formación de los jóvenes*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0707\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0707(01)&from=EN)
- Consejo Europeo de Lisboa. (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Davis, K. A., y Knight, D. B. (2021). Comparing students' study abroad experiences and outcomes across global contexts. *International Journal of Intercultural Relations*, 83, 114-127. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.05.003>
- Devlin, M. (Ed.) (2017). *Learning mobility, social inclusion and non-formal education: Access, processes and outcomes*. European Commission and Council of Europe.
- Escámez, J., y Sanz, J. R. (2017). La misión actual de la universidad en la construcción ética de la ciudadanía. En M. A. Hernández (Ed.), *Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural* (pp. 145-150). Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Fernández García, C. M., y Rodríguez Menéndez, M. C. (2005). Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula Abierta*, 85, 45-56.
- Freire, M. J., Teijeiro, M. M., y Pais, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13-41. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-151>
- Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, P. R., y Fernández March, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre Educación*, 21, 9-40.
- Geudens, T., Hagleitner, W., Labadie, F., y Stevens, F. (2017). Do international inclusion projects work? Yes. En M. Devlin (Ed.), *Learning mobility, social inclusion and non-formal education: Access, processes and outcomes* (pp. 139-155). European Commission and Council of Europe.
- Giancaspro, M. L., y Manuti, A. (2021). Learning to be employable through volunteering: a qualitative study on the development of employability capital of young people. *Frontiers in Psychology*, 12(574232), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.574232>
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. University of Deusto.

- Haug, J. (2010). La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. *La Cuestión Universitaria*, 6, 20-29.
- Holloway, S. L., y Pimlott-Wilson, H. (2014). Enriching children, institutionalizing childhood? Geographies of play, extracurricular activities, and parenting in England. *Annals of the Association of American Geographers*, 104(3), 613-627. <https://doi.org/10.1080/00045608.2013.846167>
- Jacobone, V., y Moro, G. (2015). Evaluating the impact of the Erasmus programme: skills and European identity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(2), 309-328. <https://dx.doi.org/10.1080/02602938.2014.909005>
- Janssen, L., y Nuyens, N. (2013). Sharing the mobility experience: creating more effect. Comparison of the effects on young people of two Dutch learning mobility programmes. En J. Friesenhahn (Ed.), *Learning mobility and non-formal learning in European contexts. Policies, approaches and examples* (pp. 139-148). Council of Europe and the European Commission,
- Jones, E. (2013). Internationalization and employability: the role of intercultural experiences in the development of transferable skills. *Public Money & Management*, 33(2), 95-104. <https://doi.org/10.1080/09540962.2013.763416>
- Nuijten, M. P. J., Poell, R. F., y Alfes, K. (2017). Extracurricular activities of Dutch University students and their effect on employment opportunities as perceived by both students and organizations. *International Journal of Selection and Assessment*, 25(4), 360-370. <https://doi.org/10.1111/ijsa.12190>
- Ortega, P., y Romero, E. (2021). El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 89-110. <https://doi.org/10.14201/teri.23615>
- Petzold, K. (2021). Heterogeneous effects of graduates' international mobility on employers' hiring intentions-experimental evidence from Germany. *Higher Education*, 82, 1093-1118. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00524-3>
- Potts, D. (2015). Understanding the early career benefits of learning abroad programs. *Journal of Studies in International Education*, 19(5), 399-422. <https://doi.org/10.1177/1028315315579241>
- Potts, D. (2022). Employability development and career outcomes from short-term learning abroad programmes. *Higher Education Research*

- & Development*, 41(4), 1215-1230. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1901665>
- Purcell, K., Elias, P., Atfield, G., Behle, H., Ellison, R., Luchinskaya, D., Snape, J., Conaghan, L., y Tzanakou, C. (2012). *Futuretrack Stage 4: transitions into employment, further study and other outcomes*. Warwick Institute for Employment Research.
- Ripollés, M., y Michavila, F. (2020). Ambidexterity: the essence of entrepreneurial competencies and its non-formal learning. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 71-89. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13316>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2022). International experiences and the development of intercultural sensitivity among university students. *Educación XX1*, 25(1), 93-117. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30143>
- Sá, M. J., y Sherpa, S. (2018). Transversal competences: their importance and learning processes by higher education students. *Education Sciences*, 8(126), 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci8030126>
- Santos Rego, M. A. (Dir.). (2015). *Os programas de educación non formal e a empregabilidade da xuventude en Galicia*. Xunta de Galicia. https://xuventude.xunta.es/uploads/docs/Observatorio/Informe_Educacin_non_Formal_e_Empregabilidade_Xuventude_Galicia.pdf
- Santos Rego, M. A. (Ed.). (2016). *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e Innovación en la Universidad*. Biblioteca nueva.
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2019). Educación no formal y empleabilidad de la juventud. Un análisis centrado en la evaluación de programas. *Revista de Estudios de Juventud*, 124, 15-34.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Mella, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Octaedro
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Vázquez Rodríguez, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Síntesis.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Şenyuva, Ö., y Nicodemi, S. G. (2017). «I have a diploma, now I need a Youthpass»: European Voluntary Service as a shortcut to employment? En M. Devlin (Ed.), *Learning mobility, social inclusion and non-formal education: Access, processes and outcomes* (pp. 181-195). European Commission and Council of Europe.
- Souto-Otero, M. (2016). Young people's views of the outcomes of non-formal education in youth organisations: its effects on human, social

- and psychological capital, employability and employment. *Journal of Youth Studies*, 7. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1123234>
- Souto-Otero, M., Ulicna, D., Schaepkens, L., y Bognar, V. (2013). *Study on the impact of Non-Formal Education in youth organisations on young people's employability*. https://euroscoutinfo.com/wp-content/uploads/2012/10/ReportNFE_PRINT.pdf
- Talbot, J. (2015). Recognising non-formal and informal learning: modernising Russian higher education or irrelevant? *The Education and Science Journal*, 4, 142-157. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-4-142-157>
- Tang, S., Wong, A., Li, D., y Cheng, M. (2017). The contribution of non-formal learning in higher education to student teachers' professional competence. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 550-565. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1342052>
- Teichler, U. (2009). Internationalisation of higher education: European experiences. *Asia Pacific Educational Review*, 10(1), 93-106. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9002-7>
- Tomlinson, M. (2008). 'The degree is not enough': students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 49-61. <https://dx.doi.org/10.1080/01425690701737457>
- Välimaa, J., y Hoffman, D. (2008). Knowledge society discourse and higher education. *Higher Education*, 56, 265-285. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9123-7>
- Van Mol, C., Caarls, K., y Souto-Otero, M. (2021). International student mobility and labour market outcomes: an investigation of the role of level of study, type of mobility, and international prestige hierarchies. *Higher Education*, 82, 1145-1171. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00532-3>
- Vázquez-Rodríguez, A. (2020). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud. Algunas evidencias desde el análisis de dos programas* [Tesis doctoral, Universidade de Santiago de Compostela]. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/24674>
- Vázquez-Rodríguez, A., García-Álvarez, J., y Santos Rego, M. A. (2021). Movilidad internacional y empleabilidad: el impacto en el capital humano y social de la juventud. *Educación*, 57(1), 81-96. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1185>
- Vilcea, M. A. (2014). Quality culture in universities and influences on formal and non-formal education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 163, 148-152.

Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto.

Wordelmann, P. (2017). The German IdA programme: inclusión through learning mobility. En M. Devlin (Ed.), *Learning mobility, social inclusion and non-formal education: Access, processes and outcomes* (pp. 157-166). European Commission and Council of Europe.

Información de contacto: Mar Lorenzo-Moledo. Facultad de Ciencias de la Educación (Campus Vida). Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n, 15780, Santiago de Compostela (A Coruña - España), e-mail: mdelmar.lorenzo@usc.es