

Desarrollo de competencias socio-profesionales en contextos vulnerables

El caso de Peñascal Kooperatiba

Lourdes Villardón-Gallego*, Lara Yáñez-Marquina*, Lirio Flores-Moncada* y Roberto García-Montero**

Resumen. Las competencias socio-profesionales están muy valoradas en el mundo del empleo, por tanto, su desarrollo es fundamental en todas las personas y especialmente en aquellas en riesgo de exclusión, ya que actúan como factor de inclusión a través de la entrada al mundo laboral. A pesar de su importancia, no siempre se trabajan y evalúan de forma sistemática en los centros de formación. En este artículo se presenta una propuesta formativa de competencias socio-profesionales a través del diseño, validación y aplicación de un programa específico que puede ser adaptado a diferentes contextos. La evaluación del programa a través de los aprendizajes de los estudiantes y de sus valoraciones tiene implicaciones para la mejora de la formación de estas competencias, tales como la importancia de la sensibilización previa, la necesidad de flexibilidad para adaptarse al nivel de desarrollo de los estudiantes, y la importancia de su participación en el proceso a través, por ejemplo, de la autoevaluación.

Palabras clave: competencias socio-profesionales; evaluación de competencias; evaluación de programas; riesgo de exclusión; formación para el empleo.

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SÓCIO-PROFISSIONAIS EM CONTEXTOS VULNERÁVEIS. O CASO DE PEÑASCAL KOOPERATIBA

Resumo. As competências sócio-profissionais estão altamente valorizadas no mercado de trabalho, portanto, o seu desenvolvimento é fundamental em todas as pessoas e especialmente naquelas com risco de exclusão, uma vez que essas competências são um fator de inclusão por meio da inserção profissional. Apesar de sua importância, as competências sócio-profissionais nem sempre são desenvolvidas e avaliadas sistematicamente nos centros de formação. Este artigo descreve uma proposta de formação de competências sócio-profissionais mediante a elaboração, validação e implementação de um programa específico que pode ser adaptado a diferentes contextos. A avaliação do programa por meio da aprendizagem dos alunos e de suas visões tem implicações para a melhoria da formação destas competências, tais como a importância da sensibilização prévia, a necessidade de flexibilidade para se adaptar ao nível de desenvolvimento

*Universidad de Deusto, España.

** Peñascal Kooperatiba, España.

dos alunos e a importância da sua participação no processo por meio de, por exemplo, sua auto-avaliação.

Palavras-chave: competências sócio-profissionais; avaliação de competências; avaliação de programas; risco de exclusão; formação profissional.

DEVELOPMENT OF SKILLS FOR JOB IN VULNERABLE CONTEXTS. THE CASE OF PEÑASCAL KOOPERATIBA

Abstract. The skills for job are highly valued in the labor market; therefore, their development is fundamental in all people and especially in those at risk of exclusion, as they act as a factor of inclusion through entry into the labor world. In spite of their importance, there are not always worked and systematically evaluated in training institutions. This article shows a formative proposal of skills for job through the design, validation and application of a specific program that can be adapted to different contexts. The evaluation of the program through the student learning and their own assessment has implications for improving competences such as the importance of the initial awareness, the flexibility to adapt to the level of the students development and the significance of their participation in the process through, as an example, self-evaluation.

Keywords: skills for job; skills assessment; program evaluation; risk of exclusion, vocational training.

1. INTRODUCCIÓN

Las competencias profesionales en la sociedad global actual suponen un elemento clave en la socialización de los individuos que viven en ella. La relación existente entre el mundo profesional y el funcionamiento de la sociedad convierte prácticamente en imprescindible que los miembros de la sociedad, o cuando menos un número suficiente de ellos en un mismo núcleo familiar, posea estabilidad laboral, al menos a lo largo de lo que constituye su vida laboral activa (García-Montero, 2016). Hoy en día se antoja muy complicado alcanzar esa situación si no se cuenta con una mínima cualificación. Prueba de ello es que en la Unión Europea los empleos sin cualificación o de bajo nivel se han reducido a la mitad en los últimos veinte años, previendo que supondrán únicamente el 16% del total para el año 2020 en el territorio de la UE-28 (Viceconsejería de Formación Profesional, 2015).

En las últimas décadas se ha producido una tendencia a estructurar la formación, sobre todo la profesional, en base a competencias. Además, se han ido desarrollando una serie de estándares a nivel estatal para recoger las competencias profesionales presentes y necesarias en el mundo productivo. En la Unión Europea se han promovido y dictado una serie de orientaciones para facilitar el trasvase y adecuación de los sistemas utilizados entre cada uno de los estados miembros. En España esta realidad se concreta en el Sistema

Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017). La finalidad del SNCFP es “[...] promover y desarrollar la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017, párr. 1).

Este Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales es el referente principal de la formación profesional en España, tanto en el sistema educativo como en el sistema de empleo y supone la base principal para el reconocimiento y la acreditación de las competencias. El Catálogo está organizado en familias profesionales, cualificaciones y unidades de competencia, además de en niveles de cualificación, y recoge las competencias técnico-profesionales, es decir, aquellas habilidades con un componente tecnológico, reflejo de la ciencia aplicada a un contexto profesional.

Sin embargo, un funcionamiento adecuado en el contexto del empleo comporta no solo el desarrollo de competencias técnico-profesionales, sino también de otras competencias que no tienen un componente tecnológico. Se trata de competencias genéricas y universales comúnmente reconocidas como competencias socio-profesionales, por encontrarse relacionadas con la esfera personal y social del mundo del empleo. En este sentido, el planteamiento de McClellan (1973, 1976, 1994, 1998), iniciado en la década de los 70 del siglo pasado y los trabajos que sirvieron para desarrollar la metodología Hay Group, Towers Perrin, y Hewitt Associates Llc. (1996) de selección y evaluación por competencias, aún siguen vigentes como referentes en las investigaciones y en los modelos teóricos actuales sobre competencias.

Estas competencias socio-profesionales se sitúan en el nivel más alto de prioridad para los empleadores. Así, el 78,3% de los encuestados en un estudio realizado en empresas del País Vasco sitúa como máxima prioridad al contratar personal la actitud, la disposición y el interés, situando este criterio por encima de cuestiones como titulación, experiencia, idiomas u otras. Además, al ser preguntados por las habilidades, valores y actitudes más valorados, los empleadores participantes responden mayoritariamente aspectos relativos al ámbito de las competencias socio-profesionales (CON-FEBASK, 2015).

Se constata, por tanto, la paradoja de disponer de un Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales en el que no aparecen representadas las socio-profesionales, a pesar de la relevancia que estas tienen en el mundo del empleo. Se encuentra alguna mención a este tipo de competencias en el documento sobre las Competencias Claves para el Aprendizaje permanente de la Unión Europea (Dirección General de Educación y Cultura, 2007) y

en el de las Competencias Clave definidas por el Servicio Público de Empleo Estatal (2017), aunque en ambos documentos las competencias reflejadas son mayoritariamente instrumentales, referidas a conocimientos de índole formativo básico (lectura, redacción, aritmética, matemática, comunicación oral, entre otros).

Dada la relevancia que este tipo de competencias adquieren en el mundo del empleo, es imprescindible que los agentes dedicados a la formación profesional, desarrollen una propuesta formativa sistematizada y comprobadamente eficaz relacionada con estas competencias.

En coherencia con lo anterior, los objetivos de esta investigación son los siguientes:

1. Diseñar y aplicar un programa formativo para el desarrollo de competencias socio-profesionales en un contexto de vulnerabilidad social.
2. Evaluar el programa a partir de la valoración de los estudiantes y de los aprendizajes realizados.
3. En base de los resultados de la investigación evaluativa, reflexionar sobre las implicaciones del estudio para la mejora de la formación profesional.

150

2. PROGRAMA DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIO-PROFESIONALES

En la presentación del programa se incluye el contexto de actuación, los fundamentos teóricos en los que se basa, el proceso de diseño y la descripción del mismo.

2.1 Contexto

Peñasal Kooperatiba acumula 30 años de experiencia en la formación profesional con jóvenes que finalizaron su etapa de escolarización obligatoria sin alcanzar el éxito académico en dicho nivel. Durante este tiempo ha desarrollado multitud de programas formativos para tratar de cualificar del mejor modo posible a este colectivo y mejorar su nivel de empleabilidad como medio para luchar contra la exclusión social. Hoy en día desarrollan esta tarea a través de titulaciones de Formación Profesional Básica, Ciclos Formativos de Grado Medio, Educación Para Adultos, programas de tratamiento a la di-

versidad en la enseñanza obligatoria y acciones de Formación y Orientación para el empleo. Esta entidad cuenta con varios centros en el País Vasco y Navarra, desde los que se atiende anualmente a unas 3.000 personas.

Además de su labor formativa esta entidad socioeducativa ha promovido y promueve la creación de empresas, potenciando proyectos de autoempleo para fomentar la inserción de las personas con las que trabaja.

Los principios y prácticas de la institución formativa evolucionan hasta que en el año 2011 comenzó a implantar de modo progresivo el plan *Peñasca Socio-profesional*, como una propuesta sistemática de desarrollar competencias socio-profesionales en su alumnado.

2.2 Fundamentos teóricos

El plan *Peñasca Socio-profesional* parte del concepto de valores recogido por Elexpuru y Medrano (2002) basado en el modelo Hall-Tonna (Hall, 2003):

[...] Ideales que dan sentido a nuestras vidas, expresados a través de las prioridades que elegimos, que se reflejan en la conducta humana y que constituyen la esencia de lo que da significado a la persona, que nos mueven y nos motivan [...], citado en Elexpuru y Medrano (2002, pp. 11-12).

Desde esta perspectiva, los valores son una parte fundamental de las actitudes y conductas de una persona y, por tanto, son claves para el desarrollo de competencias socio-profesionales en el ámbito del empleo. El modelo Hall-Tonna (Hall, 1986, 1995, 2001) plantea una perspectiva de desarrollo en fases y distingue dos tipos de valores: metas y medios. Las metas representan la visión, lo que se espera lograr en el futuro. Los valores medio muestran el camino para alcanzar las metas (Elexpuru, Villardón, y Yániz, 2013) y, por tanto, están vinculados a destrezas y habilidades. Los valores medio tienen mayores posibilidades de desarrollo en un contexto de enseñanza-aprendizaje, por lo que son la base principal del programa.

El programa ha tomado como referencia la estructura de competencias planteada por Spencer y Spencer (1993) para desarrollar un alto rendimiento en el trabajo. No obstante, se ha realizado un ajuste y adaptación de la propuesta de estos autores al contexto de actuación de Peñasca Cooperativa, referido a niveles profesionales de baja responsabilidad y autonomía.

2.3 Diseño

Para el diseño del programa *Peñascal Socio-profesional*, un grupo de trabajo conformado por expertos y docentes de la entidad realizó, en primer lugar, un análisis de los referentes teóricos, normativos y de investigación más importantes, con el fin de seleccionar las competencias socio-profesionales relevantes para ser trabajadas con el alumnado.

La propuesta de competencias, así como el desglose en indicadores, se realizó por consenso, previa discusión en el grupo experto de trabajo. Posteriormente, este grupo experto de trabajo elaboró los materiales de trabajo y de evaluación de dichas competencias.

La primera versión del programa fue aplicada para su validación en un proyecto piloto que incluía a cinco grupos de alumnado de diferentes niveles formativos y de distintas familias profesionales. Los resultados y conclusiones de este estudio piloto se tuvieron en cuenta para diseñar la propuesta final del programa.

Una vez configurado el programa definitivo, se implantó de modo progresivo en las distintas titulaciones hasta su generalización. Para su aplicación, se impartió previamente formación a los docentes implicados. Durante la ejecución, el grupo experto de la entidad, realizaba seguimiento y apoyo al profesorado.

152

2.4 Descripción

Este apartado incluye los principios del programa, la estructura en cuanto a *clusters* y competencias, materiales y puesta en práctica.

Principios del programa

El programa está construido tratando de cumplir los siguientes principios:

1. Debe servir para reflexionar sobre los valores (reales) presentes en el centro educativo.
2. Debe sistematizar el trabajo docente en estas competencias (programación, intervención educativa y evaluación).
3. Ha de integrarse en la dinámica formativa habitual, creando relaciones sólidas y coherentes con el resto de dinámicas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. La evaluación debe ser válida y fiable, servir como toma de conciencia para el alumnado y como elemento de desarrollo personal.
5. En la evaluación deben participar todos los agentes implicados.
6. Debe contemplar que las competencias socio-profesionales son dinámicas y pueden variar a lo largo de la vida, en función de las prioridades y jerarquías personales.
7. Debe asegurar un equilibrio entre una mirada focalizada en un indicador y una mirada más amplia que abarca más competencias del plan.
8. Debe combinar acciones específicas destinadas al desarrollo de estas competencias, y acciones de refuerzo de estas competencias mientras se trabajan otros aprendizajes.

Estructura de competencias del plan

El programa *Peñasca Socio-profesional* incluye un listado de 23 competencias, agrupadas en siete grupos o *clusters*, los cuales están ordenados desde una perspectiva del desarrollo, desde un nivel bajo de madurez y autonomía hasta un nivel más alto de desarrollo.

1. *Acción y obtención de resultados*. Incluye competencias para la realización eficiente de tareas.
2. *Responsabilidad*. Incluye competencias relacionadas con la responsabilidad sobre la tarea o las normas.
3. *Análisis y planificación* de tareas.
4. *Efectividad personal*. Incluye competencias como el autocontrol o la autoconfianza.
5. *Ayuda y servicio*. Incluye competencias como la comprensión interpersonal o la orientación al cliente.
6. *Auto-situación y cooperación*. Incluye competencias tales como el trabajo en equipo o el liderazgo.
7. *Comunicación y relación interpersonal*. Incluye competencias comunicativas de relevancia en relaciones interpersonales.

Para cada competencia se han definido una serie de indicadores que sirven para operativizar el trabajo formativo y de evaluación del programa. El número total de indicadores es 63 (Ver Tablas 1-6).

Materiales de apoyo

El programa cuenta con una serie de instrumentos y herramientas que sirven para su puesta en práctica: documentación de referencia sobre el plan, donde se explican las finalidades y las características del mismo, las competencias incluidas, guías para el profesorado y materiales didácticos para trabajar cada indicador, así como herramientas informatizadas de evaluación y calificación.

Puesta en práctica

A continuación, se describen las fases de la puesta en práctica del plan tomando como referente las acciones desarrolladas en un grupo de alumnos/as:

Fase 1. Definición del itinerario

El equipo docente responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje de un grupo elige una serie de indicadores del listado total para trabajar con los estudiantes y los secuencia atendiendo a los siguientes criterios: características de la titulación, características del alumnado y resultados de aprendizaje esperados.

154

En el transcurso de la formación, el itinerario de indicadores definido para el grupo puede variar si el equipo docente lo considera en función de necesidades detectadas.

Fase 2. Desarrollo de los indicadores

Una vez definido el itinerario, se trabaja quincenalmente cada indicador, según el siguiente proceso.

El equipo docente se reúne para analizar la guía docente y proponer acciones para desarrollar el indicador.

Posteriormente, se desarrolla el denominado “lanzamiento” del indicador. El tutor del grupo plantea a los estudiantes el indicador a trabajar esa quincena señalando: a) la relevancia que tiene en el contexto formativo y en el mundo del empleo, b) los ítems de evaluación que se van a utilizar para su control, c) sugerencias para un buen desarrollo de la competencia y d) las medidas a tomar ante comportamientos inadecuados relacionados con dicho indicador. A continuación se realiza una actividad específica para la presentación y sensibilización del indicador, siguiendo las propuestas de los materiales elaborados en el programa.

Después del lanzamiento, el equipo docente presta especial atención al desarrollo y concreción del indicador en el conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje, reforzando o corrigiendo sus comportamientos en relación a este.

Fase 3. Evaluación de los indicadores

Finalizada la quincena, se lleva a cabo una tutoría específica donde cada estudiante realiza una autoevaluación con respecto al indicador, a la vez que es evaluado por el equipo docente y contrastado por sus compañeros/as. Además de esta evaluación detallada sobre el indicador quincenal, el profesorado evalúa para cada alumno/a el resto de indicadores trabajados previamente en el itinerario.

Los indicadores de las competencias socio-profesionales se tienen en cuenta en la evaluación formal del alumnado y tienen un peso ponderado en las calificaciones académicas del estudiante.

3. METODOLOGÍA

3.1 Participantes

En el curso académico 2015/2016 había un total de 666 estudiantes matriculados en los cinco centros de Peñasal Kooperatiba en los que se ha realizado la investigación, de acuerdo a la siguiente distribución: 94 estudiantes en el centro 1 (C1), 380 estudiantes en el centro 2 (C2), 47 estudiantes en el centro 3 (C3), 87 estudiantes en el centro 4 (C4) y 58 estudiantes en el centro 5 (C5). La información sobre el rendimiento académico de los estudiantes estuvo disponible en datos de archivo.

Además, con objeto de completar la información derivada del análisis de los datos de archivo, se realizaron entrevistas grupales semiestructuradas, a través de las que se recogió las opiniones de un total de 24 estudiantes. La composición de la muestra por centros fue la siguiente: 3 estudiantes de C1, 12 estudiantes de C2, 3 estudiantes de C3, 3 estudiantes de C4 y 3 estudiantes de C5.

3.2 Instrumentos

Por una parte, se dispone del archivo de datos del curso 2015/16, en el que se recoge el rendimiento para cada indicador trabajado por los estudiantes de Peñasal Kooperatiba. Dicho rendimiento se traduce en una variable dicotómica (Apto o No Apto), tanto en una primera evaluación (Acta 1) como en una segunda (Acta 2).

Por otra parte, se realizaron 8 entrevistas grupales semiestructuradas, con 3 estudiantes por entrevista. De acuerdo a los objetivos de la investigación, las preguntas de la entrevista se organizaron en torno a los siguientes ejes temáticos: (1) presentación personal y antecedentes, (2) importancia concedida a las competencias socio-profesionales para la vida y el empleo (3) puesta en marcha del programa, (4) valoración del sistema de evaluación, (5) satisfacción general con el programa.

3.3 Procedimiento

La dirección del centro proporcionó la base con los datos de rendimiento de los estudiantes eliminando los datos de identificación.

156

Para la realización de las entrevistas se seleccionó a los estudiantes asegurando que tuvieran asistencia suficiente para conocer el Programa. Todos ellos fueron informados de la investigación y aceptaron voluntariamente participar, así como ser grabados en audio. La duración de las entrevistas fue aproximadamente de 60 minutos. Las entrevistas fueron posteriormente transcritas para proceder a su análisis.

3.4 Análisis

Por un lado, se realizó un estudio descriptivo de los datos de archivo. En concreto, se calcularon los porcentajes de éxito tanto en Acta 1 como en Acta 2 para cada uno de los indicadores de las competencias socio-profesionales trabajadas en los itinerarios de Peñasal Kooperatiba durante el curso 2015/16. Esto es, porcentaje de alumnado con respecto al total que trabaja cada indicador que cumple satisfactoriamente su consecución en cada uno de los dos momentos de medición.

Finalmente, para complementar los resultados derivados del estudio descriptivo, se realizó un análisis del discurso de las entrevistas grupales de los estudiantes.

4. RESULTADOS

En primer lugar, se presentan los resultados del análisis de los datos de archivo y, posteriormente, se completa dicha información con las opiniones recogidas en las entrevistas grupales.

4.1 Datos de archivo

A continuación, se presenta el porcentaje de éxito de cada uno de los indicadores de las competencias profesionales incluidas en los diferentes clusters, tanto en Acta 1 como en Acta 2.

Con respecto al Cluster *Acción y obtención de resultados* (Tabla 1), al finalizar el curso (Acta 2), la mayoría de los indicadores habían sido conseguidos por la mitad o más de los estudiantes. En este sentido, la Producción en Cantidad Adecuada (69,8%), Iniciativa Básica (65,5%) y Preocupación por el modo de Realización de la Tarea (62,2%) son los indicadores más logrados. La Concentración sobre la Tarea (49,5%) y la Preocupación por el Orden (49,9%) son los menos conseguidos. Es reseñable que este último indicador evoluciona negativamente de Acta 1 a Acta 2, seguramente porque se trabaja explícitamente al inicio y después, al trabajar otros, los estudiantes no le prestan tanta atención.

Los indicadores del Cluster *Responsabilidad* son logrados por más de la mitad de los estudiantes (Tabla 2). El mayor porcentaje de logro corresponde al indicador Implicación en la Ejecución de la Tarea (67,5%), seguido por Asunción de Responsabilidad Particular en la Tarea (63,8%), ambos pertenecientes a la Competencia Responsabilidad sobre la Tarea, y los indicadores Higiene e Imagen Personal Adecuada (63,2%) y Uso adecuado de EPIs (62,7%), pertenecientes a la Competencia Responsabilidad sobre las normas. El indicador Asistencia y Puntualidad es el menos conseguido por los estudiantes, con un 51% de logro.

Con respecto al Cluster *Análisis y Planificación*, solo se han incluido en algunos itinerarios formativos indicadores de la Competencia Análisis de la Tarea. El indicador conseguido por un mayor número de estudiantes es la Identificación Anticipada de Dificultades sobre la Tarea (62,8%), que es a la vez el trabajado por más estudiantes (n=86). El resto de indicadores de la Competencia son alcanzados por más de la mitad del escaso alumnado que lo ha trabajado (tabla 3).

TABLA 1
Porcentaje de éxito de los indicadores del Cluster Acción y obtención de resultados

Competencia	Indicador	n	Acta 1	Acta 2
1. Interés por los resultados	Preocupación por el modo de realización de la tarea	524	57,82	62,21
	Preocupación por mejorar y aprender	493	57,20	57,40
	Optimizar los materiales en uso	406	57,14	57,39
	Preocupación por el resultado de la tarea	511	55,38	55,97
2. Preocupación por el orden, la calidad y la precisión	Preocupación por la calidad y la precisión	458	57,86	60,04
	Preocupación por el orden (herramienta, materiales y lugar de trabajo)	487	50,72	49,90
3. Control sobre el resultado	Control de la calidad en la tarea	462	49,35	50,00
	Control de la tolerancia	na	na	na
4. Concentración sobre la tarea	Producción en cantidad adecuada	86	68,60	69,77
	Concentración sobre la tarea	420	48,57	49,52
5. Iniciativa	Iniciativa básica	171	61,40	65,50
	Iniciativa intermedia	15	40,00	46,67
6. Búsqueda de información	Búsqueda de información autónoma	109	45,87	57,80

n= Número de estudiantes que han cursado el indicador; na= No aplica

TABLA 2
Porcentaje de éxito de los indicadores del Cluster Responsabilidad

Competencia	Indicador	n	Acta 1	Acta 2
7. Responsabilidad sobre la tarea	Implicación en la ejecución de la tarea	120	63,33	67,50
	Asunción de responsabilidad particular en la tarea	138	62,32	63,77
8. Responsabilidad sobre las normas	Higiene e imagen personal adecuada	372	62,10	63,17
	Uso adecuado de Equipos de Protección Individual (EPIs)	201	62,69	62,69
	Uso adecuado de la ropa	155	62,58	60,65
	Respeto por normas de seguridad	298	59,06	58,39
	Respeto por las normas de convivencia	403	51,61	53,35
	Asistencia y puntualidad	666	49,10	50,90
9. Compromiso con la organización	Compromiso con el propio rol dentro de la organización	na	na	na

n= Número de estudiantes que han cursado el indicador; na= No aplica

TABLA 3
Porcentaje de éxito de los indicadores del Cluster Análisis y planificación

Competencia	Indicador	n	Acta 1	Acta 2
10. Análisis de la tarea	Identificación anticipada de dificultades de la tarea	86	65,12	62,79
	Identificación de medios a utilizar	15	53,33	60,00
	Identificación de operaciones a realizar	15	46,67	53,33
	Identificación de autonomía personal en función de operaciones a realizar	15	46,67	53,33
	Identificación de tolerancias	na	na	na
11. Planificación	Jerarquización de operaciones a realizar	na	na	na
	Secuencias de operaciones a realizar	na	na	na
	Elaboración de plan de acciones	na	na	na

n= Número de estudiantes que han cursado el indicador; na= No aplica

En lo que se refiere al Cluster Efectividad Personal (Tabla 4), dos tercios de los estudiantes logran el indicador Autonomía Personal (74,2%). Asimismo, el indicador Confianza en Sí Mismo (66,2%) tiene un alto porcentaje de logro. Hay dos indicadores que no han llegado al 50% de éxito. Estos son Afán por Asumir Responsabilidades y Flexibilidad en las condiciones habituales, ambos con un 46,7% de logro.

159

TABLA 4
Porcentaje de éxito de los indicadores del Cluster Efectividad personal

Competencia	Indicador	n	Acta 1	Acta 2
12. Autocontrol	Uso del autocontrol	385	50,39	50,65
13. Confianza en sí mismo	Confianza en sí mismo	154	65,58	66,23
	Independencia a la presión de grupo	33	54,55	63,64
	Autoconcepto ajustado a la realidad	207	53,62	58,45
	Afán por asumir responsabilidades	15	33,33	46,67
14. Gestión de la crítica	Asimilación constructiva de la crítica	462	52,16	52,81
15. Resiliencia	Reacción positiva ante el fracaso	na	na	na
16. Flexibilidad	Adaptación al cambio	15	26,67	53,33
	Flexibilidad en las condiciones habituales	15	40,00	46,67
17. Autonomía	Autonomía básica	89	74,16	74,16
	Autonomía intermedia	15	46,67	60,00
	Autonomía alta	na	na	na

n= Número de estudiantes que han cursado el indicador; na= No aplica

En el Cluster Ayuda y Servicio a las Personas, el indicador Empatía con la Autoridad es logrado por cerca del 60% de los estudiantes que lo han trabajado (Tabla 5). El resto de los indicadores no han llegado a ser logrados por la mitad de los estudiantes; estos son, Orientación a la Utilidad de lo Realizado (42,9%) y Empatía con Compañeros (43,6%).

TABLA 5
Porcentaje de éxito de los indicadores del Cluster Ayuda y servicio a las personas

Competencia	Indicador	n	Acta 1	Acta 2
18. Comprensión interpersonal	Empatía con autoridad	362	58,84	59,94
	Empatía con compañeros	117	43,59	43,59
19. Orientación al cliente / Interés por la utilidad	Orientación a la utilidad de lo realizado	49	28,57	42,86
	Atención a la satisfacción del cliente	na	na	na

n= Número de estudiantes que han cursado el indicador; na= No aplica

Los indicadores de la Competencia Trabajo en Equipo y Cooperación, dentro del Cluster Autosituación y Cooperación (Tabla 6) han sido trabajados y logrados por un alto número de estudiantes. Es el caso del indicador Cooperación Esporádica (70,9%), Trabajo en Grupo (69,5%), Ayuda a Otros por Iniciativa (63,8%). Asimismo, más de la mitad (53,3%) de los 15 estudiantes que han trabajado el indicador Conciencia de su Rol en la Organización lo han desarrollado adecuadamente.

160

TABLA 6
Porcentaje de éxito de los indicadores del Cluster Autosituación y cooperación

Competencia	Indicador	n	Acta 1	Acta 2
20. Autosituación e influencia	Conciencia sobre su rol en la organización	15	46,67	53,33
21. Conciencia de organización	Compromiso con el cometido personal en la organización	na	na	na
	Atención a la satisfacción del cliente	na	na	na
22. Trabajo en equipo y cooperación	Cooperación esporádica con tareas puntuales	251	70,12	70,92
	Trabajo en grupo adecuadamente	200	64,50	69,50
	Ayuda a otros por iniciativa básica	105	57,14	63,81

n= Número de estudiantes que han cursado el indicador; na= No aplica

Finalmente, los indicadores del Cluster Comunicación y Relación Interpersonal, que corresponden a la Competencia Interés por los Resultados, no han sido incluidos en ningún itinerario formativo.

En resumen, el porcentaje promedio de éxito en los indicadores trabajados se sitúa en torno al 50%, superando el porcentaje en aquellos más básicos y trabajados por un número mayor de estudiantes. Se puede concluir, por tanto, la eficacia del programa para el desarrollo de competencias socio-profesionales.

4.2 Entrevistas grupales

El análisis del discurso de los estudiantes se estructura en función de las áreas temáticas del guion de la entrevista grupal.

Antecedentes

Los estudiantes participantes, antes de formarse en centros de Peñasal Kooperatiba cursaron la enseñanza obligatoria en otros centros. No son conscientes de haber trabajado valores en su vida académica previa, por tanto, señalan haber notado esa diferencia con la formación actual:

“Allí ni la puntualidad, si llegabas bien, y si no llegabas, pues te ponían un parte y listo” (C4fgE1).

“[...] aquí están encima de nosotros. En otros sitios pasan más de nosotros” (C1FgE3).

Importancia de las competencias socio-profesionales

La mayoría del alumnado vincula la importancia de la formación en competencias socio-profesionales al ámbito laboral, siendo menos conscientes de su importancia para la vida en general:

“[...]en la puntualidad, antes dormía hasta la hora que me daba la gana ahora no puedo porque tengo que llegar sí o sí.”(C2Fg2E2).

Consideran que la educación en Peñasal Kooperatiba les ha ayudado a estar más motivados por el aprendizaje, a ser más responsables y a valorar más la formación:

“Antes iba a clase por obligación, ahora vengo porque me gusta “(C4fgE1).

“[...] ahora sí que vengo a clase, cuando iba al instituto no iba tanto. ... Ahora me dicen para quedar un lunes a las 10 y les digo que no puedo, que estoy en clase” (C4fgE3).

“Hace unos años no valoraba y hoy en día sí valoro, no le daba importancia a la satisfacción de hacer las cosas bien y ahora sí, nos han enseñado a mirar un poco más lejos y a no perder las ganas nunca.”(C2Fg2E3).

El alumnado afirma que el respeto hacia los demás y a las normas de convivencia son aspectos que se valoran a la hora de conseguir y mantener un trabajo:

“[...] si eres respetuoso con tus compañeros y con tus jefes pues te van tratar bien en los trabajos. Si no, no, entonces todo esto es importante para nosotros mismos y nos esforzamos por ello.” (C1FgE3).

Puesta en marcha

A lo largo de las entrevistas grupales se constata que los estudiantes entienden, en general, la sistemática del programa Peñascal Socio-profesional, esto es, comprenden el significado del indicador que están trabajando la periodicidad, el sistema de evaluación, y las tutorías:

“[...] sí, sí, entendemos perfectamente lo que significa cada indicador.” (C1FgE2).

En cuanto a los distintos aspectos del proceso de implantación del Programa *Peñascal Socio-profesional* expresan diferentes valoraciones.

Consideran que las actividades de *lanzamiento* del indicador les sirven para sensibilizarse hacia él e intentar mejorar. Son conscientes de las estrategias que utiliza el profesorado para presentar el indicador:

“También lo explica en grupo y después lo explica en individual [...]” (C1FgE2). La mayoría de los estudiantes opinan que la duración está ajustada y es apropiada.

Sin embargo, algún estudiante considera que se dedica demasiado tiempo a estas actividades:

“... Pues en vez de coger una hora entera pues mejor coger 20 minutos o que nos lo den en otra clase” (C4FgE3).

También valoran positivamente las *tutorías*, tanto las individuales, en las que tratan el desarrollo de los valores de forma personalizada, comentan su significado, les dan pautas para la vida, y, en especial, para el ámbito laboral, comentan los avances individuales y sobre todo les ayudan a reflexionar:

“A veces nos llaman de uno en uno para hablar sobre el tema para hablar sobre los valores.”(C1FgE2).

Por otro lado, en las tutorías grupales, comentan los valores y el nivel de ejecución conjunto, lo que a la vez contribuye a mejorar el clima en el grupo:

“Es muy importante el compañerismo porque al final estamos mucha gente en el mismo taller y aprendemos a llevarnos todos [...]” (C3Fg3E1).

Los estudiantes sugieren que las actividades se vinculen a la formación técnica profesional:

“[...] es mejor que, por ejemplo, lo hagamos todo en la cocina ya que así aprenderemos todo a la vez porque al final los valores, como el respeto están en cada momento en cada actividad que tenemos que hacer” (C4FgE3).

Evaluación

Afirman que la *autoevaluación* les ayuda a reflexionar sobre su comportamiento con respecto al indicador. Además, les sirve para sensibilizarse hacia la honestidad:

“Mientras relleno la hoja me ayuda a pensar si lo he hecho o no [...]” (C4FgE1).

“[...]si tú has sido sincero pues realmente no va haber mucha diferencia entre lo que tú dices y lo que el profesor dice.”(C4FgE2).

En general valoran positivamente la evaluación grupal con los *compañeros*. Sin embargo, no todos los grupos la hacen explícitamente o los estudiantes no se dan cuenta de que la están haciendo. A esto hay que añadir que algún estudiante no quiere hacer una valoración negativa de los demás, porque no quieren “criticar”:

“[...] pero al final estás criticando.” (C4FgE2).

Por otro lado, hay diversidad de opiniones con respecto a la *evaluación* que hacen los profesores del logro de los indicadores. Algún estudiante considera que son justos:

“[...] yo creo que evalúan de una manera justa lo que pasa es que siempre hay el típico que nunca está de acuerdo con las notas que le ponen” (C1FgE2).

Otros estudiantes se quejan de que los profesores no tienen suficientes evidencias para hacer la valoración: “*Yo muchas veces no estoy de acuerdo con el profesor, no por lo que pone, sino porque cuando estamos en el matadero él no está siempre, entonces ¿cómo valora algo que no ve?*”. (C4FgE3).

Finalmente hay estudiantes que no dan importancia a este tipo de aprendizajes porque no son conscientes de cómo afecta a las notas finales: “*Es que yo realmente solo me fijo en las notas finales, no me fijo tanto en los valores.*” (C4FgE1).

Aprendizajes percibidos

El alumnado es consciente de que, además de aprender un oficio, se han desarrollado como personas; por ejemplo, afirman que la formación que reciben a través del programa les ha ayudado a tener más confianza en sí mismo, a controlarse mejor y manejar mejor el estrés:

“[...] ahora hay que tener confianza y pensar que hay que intentar mejorar... buscar un buen trabajo y seguir adelante.”(C2FgE3).

“... a saber comportarnos en clase porque a veces estamos muy hiperactivos y no sabemos controlarnos y desde que estamos aquí hemos aprendido a estar más tranquilos y a respetarnos también.”(C1FgE2).

“... a mí me gusta trabajar, pero me costaba mucho estar quieto en clase y aquí he aprendido a saber esperar, a estar más tranquilo.”(C1FgE1).

“tener control, autocontrol ese tipo de cosas está muy bien porque si no claro el primer trabajo que vas, [...] le hablas mal, vamos, a tu jefe... pues te van a echar.”(C1FgE3).

Por otra parte, se han percatado de que han aprendido a trabajar en equipo y a estar dispuestos a ayudar a otros, lo cual es clave para la vida laboral:

“[...] al final nos ayudamos y logramos acabar el trabajo entre todos.”(C1FgE3).

“llevarme mejor, hacer trabajos entre nosotros, convivir juntos...”(C2Fg2E1).

Algún participante comenta la utilidad de lo aprendido y su transferencia a la vida diaria:

“[...] todo lo que aprendas aquí lo llevas a cabo en la vida real”. (C2Fg2E3).

“Yo mismo he madurado en la vida, en la casa y en la calle, he sentado la cabeza”. (C1FgE2).

“[...] ahora hasta en mi casa cuando cojo un vaso y veo que algo está fuera de su sitio me da pena dejarlo mal puesto e intento hacerlo todo bien.”(C2Fg2E2).

164

Satisfacción general

Los estudiantes entrevistados están satisfechos con la formación que reciben en Peñascal Kooperatiba, tanto a nivel general como específicamente en competencias socio-profesionales, ya que consideran que les prepara para un futuro mejor:

“[...] yo tengo una situación muy mala en casa y al venir aquí me han hecho ver que yo tenía que sacarme las castañas del fuego, que soy yo el que tiene que sacar mis cosas.”(C2Fg2E3).

Además, les gusta el tipo de formación y, por tanto, están motivados para aprender:

“A mí si no me gusta no madrugo” (C4FgE1).

“... es esa variedad lo que te ayuda a seguir y a querer estar, no te aburres, el hecho de hacer taller, de hacer clases, todo ese tema pues te anima a querer seguir”. (C4FgE3).

Sin embargo, son conscientes de que hay compañeros/as que abandonan el programa porque simplemente no quieren seguir una rutina o unas normas:

“[...] hubo uno que se fue porque no quiere cumplir horarios y no quiere que le llamen la atención por nada.”(C1FgE1).

“... les *da mucha pereza, en mi clase ya han dejado tres a cuatro porque les da pereza venir, levantarse pronto, por ejemplo.*”(C1FgE2).

Por otro lado, los estudiantes destacan que se fomenta la utilidad de lo aprendido y les prepara para un futuro laboral:

“[...] para nosotros y para lo que queremos hacer en nuestra vida esto es suficiente.”(C1FgE3).

“Porque esto nos va a servir para nuestro futuro porque tenemos que aprender a *trabajar.*” (C1FgE1).

En resumen, los estudiantes son conscientes de la importancia de las competencias socio-profesionales para su futuro laboral y para la vida. Están satisfechos con la formación que reciben, por ser variada y práctica y se declaran motivados por aprender. En lo que se refiere a la puesta en marcha del programa, las actividades realizadas les ayudan a ser conscientes de los objetivos a trabajar, las tutorías ayudan a su desarrollo, al tiempo que la autoevaluación favorece la reflexión. Respecto a los aprendizajes percibidos destacan la responsabilidad, la confianza en sí mismos y el trabajo en grupo, los cuales son transferidos a otros aspectos de la vida, más allá del ámbito laboral.

En definitiva, tanto el análisis de rendimiento como la percepción de los estudiantes ofrecen evidencia de que el programa está obteniendo resultados positivos en un colectivo de personas vulnerables, en riesgo de exclusión social.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El desarrollo de competencias socio-profesionales, las cuales marcan el cómo en el desempeño profesional y personal (Villardón-Gallego, 2016) es un reto formativo ineludible, más aún en contextos de vulnerabilidad, ya que el empleo es un factor fundamental que favorece la inclusión social (Buendía, 2010).

Es frecuente que este tipo de competencias queden en las instituciones educativas y en los programas formativos como ideales educativos abstractos que no se concretan en acciones, o que lo hagan en actividades esporádicas no sistemáticas. Cuando se diseñan y aplican programas, pocas veces se evalúan ni los aprendizajes ni el propio programa.

En este artículo se presenta la planificación y la evaluación del Programa *Peñascal Socio-profesional*, destinado a estudiantes en riesgo de exclusión. Las competencias socio-profesionales incluidas en la propuesta se organizan en clusters y se desglosan en indicadores. Para cada grupo de estudiantes, se diseña un itinerario *ad hoc* que incluye un trabajo secuenciado de unos indicadores específicos del elenco de indicadores del Programa. Esto explica que el número de estudiantes que ha trabajado cada indicador varíe. Haciendo un análisis detallado de estos datos, se detecta que los indicadores trabajados por un mayor número de estudiantes, corresponden a los niveles más básicos de este tipo de competencias, tales como Asistencia y Puntualidad o Preocupación por el Resultado.

A medida que el alumnado va acumulando tiempo en el centro, los indicadores trabajados crecen en cantidad, ya que se trabaja de forma específica uno por quincena.

166

Se ha evaluado el Programa en dos aspectos: a) aprendizajes y logros y b) satisfacción de los estudiantes con el programa. Con respecto al rendimiento, el análisis de los datos de archivo indica que el porcentaje de logro de cada indicador al terminar el curso se sitúa en torno al 50%. Superan este porcentaje indicadores frecuentemente poco desarrollados en este colectivo y muy importantes para la vida y el empleo, como son la Autonomía Básica, la Confianza en sí mismo, la Independencia a la presión del Grupo, el Auto concepto ajustado a la realidad, la Cooperación y el Trabajo en Grupo.

Sin embargo, hay indicadores que no logran ser asimilados por la mitad del alumnado. Estos son, por ejemplo, la Empatía con los compañeros, la Flexibilidad, la Iniciativa Intermedia, o el Afán por asumir responsabilidades. Todos ellos son, igualmente, importantes para la vida y el empleo, pero requieren un nivel de desarrollo mayor que los anteriores. Es posible que el menor porcentaje de logro en estos indicadores se pueda explicar, además de por el nivel de desarrollo de los estudiantes, por el carácter acumulativo y progresivo del programa, que conlleva que los indicadores de nivel más alto se trabajen cuando el alumno lleva más tiempo en el centro y el curso está más avanzado, en tanto que los indicadores de nivel más bajo se trabajan desde el principio de curso y, por tanto, durante más tiempo.

Con respecto a la satisfacción de los estudiantes, las entrevistas grupales indican que las alumnas y alumnos son conscientes de la importancia de las competencias socio-profesionales, sobre todo vinculándolas al ámbito laboral, a la vez que no son conscientes de haberlas trabajado en su formación anterior. Así, señalan la importancia de la responsabilidad, reflejada, por ejemplo, en la puntualidad y asistencia, el uso y cuidado de los Equipos de Protección Individual (EPI) y la higiene.

Consideran que el programa ha favorecido su desarrollo personal, ya que les ha ayudado a aumentar la confianza en sí mismos. En su relación con los demás, reconocen haber mejorado en el respeto a los demás y a las normas de convivencia, así como en su capacidad para trabajar en equipo.

Por otra parte, los estudiantes se declaran motivados por aprender, lo que se concreta en la asistencia al centro más por interés que por obligación, dando prioridad a la formación frente a otras actividades, como quedar con amigos.

Los distintos centros y titulaciones de Peñasal Kooperatiba aplican el programa de forma diferente, no solo en cuanto a la configuración del itinerario sino en cuanto a los protocolos de actuación. En este sentido, las actividades de sensibilización hacia cada indicador son distintas, así como las tutorías para su desarrollo y evaluación, o su reconocimiento. Algunos estudiantes sugieren que el trabajo de cada indicador se contextualice desde el inicio en la formación laboral, ya que prefieren no realizar sesiones específicas. La mayoría, sin embargo, valoran estas actividades iniciales porque les sirven para conocer el concepto y entender cómo se refleja en la conducta.

En lo que se refiere al procedimiento de evaluación, los estudiantes consideran positivo poder autoevaluarse en los indicadores trabajados. Sin embargo, no se sienten tan seguros al hacer una valoración explícita del rendimiento de los compañeros y compañeras. En este sentido, sería conveniente trabajar con los estudiantes una cultura evaluativa basada en criterios en forma de crítica constructiva que ayude al desarrollo de las personas.

En definitiva, la evaluación de este Programa se ha centrado en el rendimiento y valoración de sus principales protagonistas, los estudiantes. Para tener una visión más completa, habría sido conveniente recoger información del profesorado que lo imparte. Aun así, de este estudio se pueden extraer una serie de implicaciones aplicables a la formación de competencias socio-profesionales en contextos de vulnerabilidad.

En primer lugar, para el desarrollo de estas competencias es necesario llevar a cabo una *propuesta formativa sistemática* que se concrete en acciones para evitar que se conviertan en una mera declaración de intenciones.

Esta propuesta formativa debe ser *flexible*, de forma que se pueda adaptar a las características del alumnado a la que se dirige. Así, el programa presentado en este estudio, permite realizar un itinerario ad hoc para cada grupo, a la vez que propone diferentes tipos de actividades para ser seleccionadas y adaptadas por el profesorado.

La formación de estas competencias socio-profesionales debe estar *integrada* en el desarrollo personal y social de los individuos, y, por tanto, estar vinculada a otros aprendizajes de carácter técnico en lugar de plantearse como una formación paralela.

Además, es necesario, *evaluar* la efectividad de dicha formación. Hay evidencia científica para afirmar que la evaluación está en la base de la mejora continua de la calidad educativa y marca los objetivos de aprendizaje de los estudiantes (Murphy, 2006). Por ello, es fundamental, evaluar periódicamente el programa para detectar puntos fuertes y áreas de mejora que se concreten en propuestas de cambio.

168

Por otra parte, es necesario reflexionar sobre el sistema de evaluación de las competencias socio-profesionales en cuanto a técnicas, agentes, criterios y consideración en la calificación final.

Tal y como se realiza en el programa evaluado, se recomienda que la evaluación sea continua y acumulativa, es decir, que se refiera a todo el itinerario realizado y no solo al indicador trabajado cada quincena, ya que ayuda a que los estudiantes se hagan conscientes de la progresión del programa, al tener que seguir cumpliendo con los indicadores trabajados previamente.

En este sentido, se recomienda que los estudiantes participen no solo como agentes activos en su propia evaluación y la de sus compañeros, sino en el establecimiento de criterios de logro. De esta forma, se favorece que el alumnado se convierta en protagonista de su aprendizaje, a la vez que se potencia la autonomía y la regulación del aprendizaje, las cuales, a su vez, facilitan el aprendizaje a lo largo de la vida (Panadero, Alonso-Tapia y Huertas, 2012). Además, la consideración en la calificación final del rendimiento en estos indicadores, aumentaría la importancia concedida y el esfuerzo dedicado por los estudiantes a su aprendizaje.

El estudio presentado ofrece evidencia científica de la utilidad que la formación específica en competencias socio-profesionales tiene para la inclusión social de los colectivos vulnerables. Así, el diseño, aplicación y evaluación del Programa *Peñasca Socio-profesional* permite comprender la importancia del desarrollo de este tipo de competencias para el empleo y la vida en todas las personas pero especialmente en las personas vulnerables, las cuales tienen carencias notables en estos aspectos, tal y como se pudo constatar en un estudio previo realizado en este colectivo (Villardón-Gallego, Elexpuru y García-Montero, 2016). Además, se plantea un desarrollo concreto y validado de competencias socio-profesionales e indicadores que puede servir de base para el diseño de otros programas. Por último, presenta un procedimiento de diseño, aplicación y evaluación de una propuesta formativa que puede ser aplicada y adaptada en diferentes contextos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buendía, J. (2010). *El impacto psicológico del desempleo*. Murcia: Editum.
- CONFEBASK (2015). *Necesidades de Empleo y Cualificaciones de la Empresa Vascas para 2016*. País Vasco: CONFEBASK y sus Organizaciones.
- Dirección General de Educación y Cultura (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Elexpuru, I., Villardón, L., y Yáñez, C. (2013). Identificación y Desarrollo de Valores en Estudiantes Universitarios. *Revista de Educación* (362), 186-216.
- Elexpuru, I. y Medrano, C. (2002). *Desarrollo de los Valores en las Instituciones Educativas*. Bilbao, España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, ICE de la Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero S.A.U.
- Fundación Peñasca (1999). *Misión y estilo de nuestra organización*. Bilbao-Tolosa: Fundación Peñasca.
- Fundación Peñasca (1992). *Formación de jóvenes en talleres ocupacionales. La experiencia de Peñasca*. Bilbao: Ayuntamiento de Bilbao.
- Fundación Peñasca (2000). *Instrumentos para la individualización en el ámbito no técnico de la Formación Profesional Inicial no reglada*. Bilbao: Fundación Peñasca.
- Fundación Peñasca (2010). *Proyecto Curricular de Centro*. Bilbao: Fundación Peñasca.
- García-Montero, R. (2016). Inserción sociolaboral en tiempos de crisis. *RES, Revista de Educación Social* (23), 28-38.
- Hall, B. P. (1986). *The Genesis Effect: Personal and Organizational Transformations*. Nueva York: Paulist Press.

- Hall, B. P. (1995). *Values Shift: Personal and Organizational Development*. Nueva York: Twin Lights Publishing.
- Hall, B. P. (2001). Values development and learning organizations. *Journal of Knowledge Management*, 5(1), 19-32.
- Hall, B. P. (2003). *Preventing Corporate Dis-integrity: How Values Can Dramatically Improve Company Performance*. Recuperado de <http://www.valuestech.com/gui/Dis-Integrity.pdf>.
- Hay Group, Towers Perrin, & Hewitt Associates Llc., M. (1996). *Raising the Bar. Using Competencies to Enhance Employee Performance*. Scottsdale: AZ, American Compensation Association.
- McClelland, D. (1976). *A Guide to Job Competency Assessment*. Boston: MA. McBer.
- McClelland, D. (1994). The knowledge-testing educational complex strikes back. *American Psychologist*, (49), 66-69.
- McClelland, D. (1998). Identifying competencies with behavioural event interviews. *Psychological Science*, 9(5), 331-339.
- McClelland, D., y Harvard University (1973). Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". *American Psychologist*, 1-14.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Recuperado de: https://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_ncfp.html#QE
- Murphy, R. (2006). Evaluating new priorities for assessment in higher education. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 37-47). Nueva York: Routledge.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. y Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806-813.
- Servicio Público de Empleo Estatal. (2017). *Servicio Público de Empleo Estatal*. Recuperado de <https://sede.sepe.gob.es/especialidadesformativas/RXBuscadorEFRED/ListarEspecialidades.do>.
- Spencer, L. y Spencer, S. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. Nueva York: Wiley & Sons.
- Viceconsejería de Formación Profesional. (2015). *IV Plan Vasco de Formación Profesional*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Villardón-Gallego, L. (2016). El porqué y el cómo de las competencias genéricas. En C. Díaz Villavicencio (ed.), *Las competencias Genéricas en la Educación Superior*. Lima: PUPC.
- Villardón-Gallego, L., Elexpuru, I. y García-Montero (2016). *Investigación y Desarrollo de competencias y valores. Ponencia presentada en las IV Jornadas sociopedagógicas Peñasca*. Bilbao, 28 Octubre.