

# MODELO DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS Y EMPLEABILIDAD: UNA MIRADA DESDE LOS COLECTIVOS VULNERABLES

*Skills and employability training model: a view from vulnerable groups*

González-Melgar, Carolina  
Álvarez-Arregui, Emilio  
Rodríguez Díaz, Francisco Javier  
Universidad Oviedo  
gonzalezmcarolina@uniovi.es

---

Nº 17 vol 2 diciembre 2024

Fechas recepción: 24/03/2024

Fecha Aceptación: 30/11/2024

---

Como citar este artículo:

González-Melgar, C.; Álvarez-Arregui, E y Rodríguez-Díaz, F.J. (2024) Modelo de formación en competencias y empleabilidad: Una mirada desde los colectivos vulnerables. *Revista de Educación Inclusiva*. Vol. 17, nº 2, pp. 5-24

---

## Resumen

Antecedentes: El empleo precario y el desempleo es un problema estructural de nuestra sociedad que se asocia con el aumento de la vulnerabilidad. Las tasas de pobreza y exclusión social en Europa son altas, situándose España en el cuarto lugar de países de la Unión Europea con mayor número de personas en situación de pobreza o exclusión social (Eurostat, 2022). En línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible es clave la lucha contra el desempleo para favorecer la inclusión. Es necesario potenciar una ciudadanía universal capaz de enfrentarse a la inestabilidad y cambios constantes (UNESCO, 2021) a través de la formación a lo largo de la vida como vía reguladora de esas desigualdades y con repercusión en la mejora de la empleabilidad. Método: Diseño de investigación cuantitativa, a través de un cuestionario con preguntas abiertas. La muestra es de 525 desempleados en situación de vulnerabilidad participantes en proyectos de apoyo financiados por el Fondo Social Europeo. Resultados: se valora la formación en competencias por su impacto a nivel laboral, personal y social. Se destaca el papel de las competencias, especialmente las relacionadas con aspectos técnicos, y la participación de las empresas con modelos de formación en competencias.

**Palabras clave:** Aprendizaje a lo largo de la vida, Competencias, Empleabilidad, Vulnerabilidad.

## Abstract

Precarious employment and unemployment are a structural problem in our society that is associated with increased vulnerability. The rates of poverty and social exclusion in Europe are high and constant, with Spain ranking fourth among countries in the European Union with the highest number of people in poverty or social exclusion (Eurostat, 2022). In line with the Sustainable Development Goals, the fight against unemployment is key to promoting inclusion. It is necessary to promote universal citizenship capable of facing instability and constant changes (UNESCO, 2021) through lifelong training as a way to regulate these inequalities and with an impact on improving employability. Method: Quantitative research design, through a questionnaire with open questions. With a sample of 525 unemployed people in vulnerable situations participating in support projects financed by the European Social Fund. Results: skills training is valued for its impact at work, personal and social levels. The role of skills is highlighted, especially those related to technical aspects, and the participation of companies with skills training models.

**Key Words:** *Employability, Lifelong learning, Skills, Unemployment, Vulnerability*

## 1. Introducción

La sociedad actual se caracteriza por su carácter complejo, interdependiente, dinámico e informacional en la que concurren personas físicas y personas jurídicas que se integran en un medio ambiente político, social, económico, ecológico, físico-finito y con recursos limitados. En este contexto se van consolidando temporalmente y de manera interdependiente distintas macrotendencias, caso de la glocalización y el desarrollo científico-tecnológico, que aceleran los procesos de manera exponencial en todos los ámbitos lo que hace germinar nuevos modelos económicos, políticos y sociales que obligan a las personas a una adaptación permanente de sus competencias, necesarias para evitar que se generen polarizaciones, exclusiones y brechas de alfabetización insalvables.

La Estrategia de Competencias en Europa nos recuerda que la velocidad del cambio hace necesario incrementar el grado de adaptabilidad en la ciudadanía para aprovechar las numerosas oportunidades y desafíos que se nos están presentando. Los procesos de adecuación a las demandas emergentes van asociadas a la adquisición de un catálogo de competencias, que deben ser usadas y actualizadas periódicamente lo que ratifica la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida (OCDE, 2019). Por tanto, alfabetizar a la población se presenta como un reto, no solo de los sistemas educativos, sino que, se extiende a lo largo de nuestro periplo vital abarcando todos los ámbitos de la vida.

El Consejo de la Unión Europea (2021) nos vuelve a recordar la importancia de adquirir competencias clave para toda la ciudadanía algo que plantea como condición imprescindible para lograr un pleno desarrollo personal, social y profesional. Esta iniciativa política pretende adaptar las demandas de un mundo glocal donde se atiende simultáneamente lo global y lo local para hacer posible que el desarrollo económico se vincule necesariamente con una gestión sistémica del conocimiento que tenga repercusiones positivas en las personas y en el medio ambiente. Por tanto, en una sociedad de la información interconectada, en cambio permanente como consecuencia de la mundialización, el desarrollo tecnológico, la competencia internacional, la evolución de los mercados y los desafíos medioambientales y políticos transnacionales, que aspire a convertirse en una sociedad del conocimiento sostenible y responsable, lo educativo adquiere mayor relevancia y las competencias se revitalizan.

Este enfoque ecosistémico integra conocimientos, competencias, actitudes y valores porque se reconoce que el éxito en el trabajo y en la sociedad se encuentran. Así nos encontramos competencias básicas, como la comprensión lectora y las competencias matemática y digital, que habrá que dominar para adaptarse a los cambios laborales y sociales. También se avalan las competencias cognitivas y metacognitivas transversales, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos, el pensamiento creativo, aprender a aprender o el autocontrol, son necesarias no solo para responder a los desafíos del futuro, sino para mejorar el futuro. Competencias sociales y emocionales,

como la concienciación, la responsabilidad, la empatía, la autosuficiencia y la colaboración, que ayudan a crear sociedades más amables, agradables y tolerantes.

Sin embargo, esta exigencia en el desarrollo competencial a lo largo de la vida requiere de una fuerte transformación social. Este escenario sitúa a las políticas del Estado de Bienestar bajo presión dado que demanda un giro hacia políticas transversales, participativas y de inclusión. La agenda de la inclusión se convierte en una pieza clave del Estado de Bienestar, pues su debilitamiento se relaciona con el incremento de las desigualdades. A medida que la exclusión se cronifica repercute en la capacidad de participación de la ciudadanía, limitando su capacidad de integración, y sus posibilidades de acceder y desarrollar itinerarios personales, sociales y profesionales (Consejo Unión Europea, 2018). Por ello, plantear estrategias que ayuden a mejorar la empleabilidad de las personas se está considerando como una demanda socioeconómica y política de primer orden si se quieren mitigar y revertir las situaciones de exclusión social.

Atendiendo a estas argumentaciones se entiende la empleabilidad sostenible como un activo de competencias, habilidades y capacidades actualizadas de una persona con potencial para actuar en un ámbito profesional y técnico específico. Por tanto, el desarrollo de iniciativas socioeducativas orientadas a la mejora del aprendizaje de las personas adultas brinda a este segmento de población de nuevas oportunidades para actualizar y perfeccionar sus competencias de acuerdo con las demandas cambiantes del mercado laboral. La tarea no es fácil, según los datos de PIAAC, solo el 41 % de los adultos de los países miembros de la OCDE participa en el aprendizaje para adultos formal o no formal. Además, tienen menos probabilidades de participar los adultos poco cualificados, los desempleados de larga duración, las personas cuyos trabajos están en alto riesgo de automatización y aquellos colectivos con formas de empleo atípicas, caso de los trabajadores por cuenta propia, los temporales o los que están a tiempo parcial.

En la realidad práctica son muy pocos países han aplicado políticas de aprendizaje a lo largo de la vida eficaces, de hecho, la mayoría se han dirigido principalmente a adultos con un nivel de competencias alto. Entre los países que participaron en la encuesta de PIAAC, el 48 % de los adultos ni participa ni quiere participar en programas de aprendizaje para adultos por lo que será fundamental encontrar formas efectivas para motivar y atraer a ese segmento de población para hacerlos partícipes de las ventajas que proporcionan los programas de educación y formación continua. Como problema añadido cabe destacar que la falta de motivación se incrementa a medida que la capacitación es más baja lo que se combina con una menor disposición al aprendizaje, falta de comprensión de las oportunidades que se pueden obtener de la formación y una interiorización personal de que tienen o hay barreras para participar insalvables. En nuestro contexto, el mercado laboral español, somos testigos de las dificultades para establecer unas relaciones equilibradas entre las empresas con la oferta de mano de obra y quienes buscan empleo. Esto explica que, aunque nuestro país cuenta con casi tres millones de personas en situación de desempleo, muchas organizaciones no encuentran a los candidatos idóneos.

Según el Informe Adecco (2021) sobre perfiles deficitarios y escasez de talento en España estas dificultades suponen, que de todas las vacantes existentes casi una de cada diez se queda sin ocupar. En otro documento sobre el futuro del empleo (2023), la brecha en el ámbito de las actitudes profesionales y personales es también grande. Las empresas valoran especialmente la adaptabilidad, la resiliencia, el compromiso y la capacidad de trabajar en entornos inciertos. Un 72 % de las empresas, no encuentra el nivel de adaptabilidad y resiliencia necesario en las personas. Un 52 % de las compañías encuestadas admiten no encontrar la capacidad de comunicación, que el 91 % de ellas consideran muy importante. De igual modo, el 56 % no encuentran la capacidad de trabajo en equipo, considerada como muy importante por el 100 %. Se necesitan personas versátiles, y las capacidades requeridas serán diferentes, con mayor énfasis en las relacionales, de trabajo en equipo, comunicación, liderazgo y negociación.

Los organismos internacionales han dado la voz de alerta y consideran que las competencias son un elemento fundamental para favorecer la productividad, la innovación y mejorar el acceso al mercado laboral lo que repercute positivamente en la cohesión y la justicia social ya que reduce una desigualdad estructural (OCDE, 2015). En este escenario de cambio se dibuja la carrera profesional, no como un continuo, sino como un camino con entradas y salidas del mercado laboral donde las competencias blandas son fundamentales (Perrenoud, 2008) pues favorecen la capacidad de adaptación en diferentes contextos. El problema lo volvemos a encontrar en la rigidez de los modelos educativos y de formación vigentes (ANONIMIZADO, XXXX). Desde esta perspectiva la carrera profesional se asocia con itinerarios de formación a lo largo de la vida que se asocian con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su máxima de “no dejar a nadie atrás” y las propuestas que se hacen desde la OIT (2020) donde se subraya la necesidad de potenciar la educación y la formación como arma de defensa contra la nueva vulnerabilidad. Atendiendo a estas argumentaciones se ha planteado una investigación con un objeto de estudio doble, a saber:

- Conocer qué competencias valoran más importantes para favorecer su inserción laboral las personas desempleadas en situación de vulnerabilidad.
- Identificar en qué momento percibieron la importancia de las competencias y señalar en qué momento de su etapa personal y profesional consideran más conveniente recibir esa formación competencial.

## **2. Método**

Para dar respuesta a estos objetivos, se establece una investigación de la que se presenta de manera sintética los diferentes aspectos que se tuvieron en cuenta.

### **2.1. Participantes**

Los participantes son personas en situación de desempleo que por sus características son consideradas colectivos prioritarios por el Fondo Social Europeo por su situación de vulnerabilidad. Criterios tales como: situación de desempleo de larga

duración, situación de desempleo, que en caso de no ser de larga duración debe añadirse a otro criterio como, por ejemplo: persona inmigrante, persona con discapacidad reconocida al menos del 33 %, persona que vive en un hogar donde todos los miembros están desempleados, mujer víctima de violencia de género, pertenecer a alguna etnia, etc.

La muestra se estableció en 525 personas desempleadas atendiendo a los datos proporcionados por la Fundación Acción contra el Hambre, entidad que ejecuta proyectos de acompañamiento y orientación laboral financiado por Fondo Social Europeo. Los participantes finales fueron 407 personas desempleadas y se estableció en base a los 6 proyectos de acompañamiento que desarrolla la Fundación en Asturias. El muestreo aleatorio estratificado proporcional aseguró un número equilibrado de personas desempleadas como representantes de los distintos colectivos mencionados y de todo el territorio asturiano.

**Tabla 1**

*Ficha técnica de la investigación*

<b>Instrumentos</b>	Cuestionario personas desempleadas.
<b>Población</b>	64798 personas en situación de desempleo.
<b>Muestra</b>	525 personas desempleadas que participan en proyectos de la Fundación Acción contra el Hambre en los ejercicios del año 2020 y 2021.
<b>Participantes finales</b>	407 personas desempleadas
<b>Procedimiento muestral</b>	Muestreo estratificado
<b>Errores muestrales</b>	2.05 % al 95% de confianza
<b>Confianza</b>	95 %; Z=1.96; p=q=0.5
<b>Tratamiento de datos</b>	Base de datos de los cuestionarios con SPSS.25

*Fuente: elaboración propia*

## 2.2. Instrumento y Tratamiento de la información

A partir de la revisión de diferentes instrumentos y de la bibliografía correspondiente se optó por la elaboración de un cuestionario ad hoc. Siguiendo a Rodríguez-Mantilla y Fernández-Díaz (2015), la escala de medida se diseñó a partir de un sistema de dimensiones, subdimensiones e indicadores que se basa en las aportaciones de importantes y relevantes autores de la categoría de Kuperminc et al. (2001), Esteve (2009), Cano-García (2005), Collell y Escudé (2006) y Jennings y Greenberg (2009), entre otros, para los que hemos ido adaptando sus teorías al contexto laboral y formativo de nuestro país y, por supuesto, al área que nos ocupa. La validación de los cuestionarios se desarrolló a través de un panel de expertos. A este respecto se hicieron dos revisiones por 5 investigadores con sus aportaciones se depuró la formulación de cada ítem, así como su inclusión o rechazo en el cuestionario final. Considerando estos datos se puede decir que el muestreo estratificado proporcional es adecuado.

El error muestral se ha calculado con la fórmula para poblaciones finitas. En cuanto a la fiabilidad, se aplicó el coeficiente de fiabilidad de alfa de Cronbach, basado en la consistencia interna del cuestionario, o lo que es lo mismo la correlación interna de los ítems. En este caso empleamos los programas STATA y SPSS que nos proporcionaron un alto valor de alfa de Cronbach  $\alpha=0,96$  lo que nos da validez de la herramienta globalmente

El cuestionario elaborado, aporta información referida a las competencias más demandadas en el mercado laboral y con mayor repercusión en la mejora de la empleabilidad, así como, en qué momento percibieron el valor de esas competencias y cuándo consideran deberían impartirse itinerarios de formación en competencias.

El procedimiento seguido con el instrumento y datos obtenidos es el siguiente: recepción de cuestionarios; revisión de contenido; elaboración de las bases de datos; análisis descriptivo básico (media, mediana, desviación estándar, moda, frecuencia y porcentaje); tablas de contingencia; análisis  $\chi^2$  de Pearson; análisis de regresión logística simple y múltiple; y regresión lineal simple. El análisis factorial nos ha permitido reducir los datos y lograr grupos homogéneos de variables, siendo la extracción de los factores con el método de componentes principales. Por último, la regresión lineal ha permitido relacionar las puntuaciones factoriales (ya que son variables continuas) con las variables de clasificación.

### **3. Resultados**

#### **3.1. Bloque 1: Competencias valoradas y demandadas**

El valor medio de todas las preguntas es 5.2. Los resultados señalan que el “compromiso” (5.6), la “organización” (5.6), y resolución de problemas, son competencias valoradas; competencias que reflejan una actitud proactiva ante las dificultades para enfrentarse al puesto de trabajo, de ahí que sean muy valoradas. Sin embargo, la respuesta con menos puntuación es la creatividad (4.5) y autoconfianza (4.9) que son competencias relacionadas con puestos más específicos, frente a las anteriores que son más extrapolables a cualquier puesto de trabajo. Las menos valoradas son competencias de carácter individual o personal, lo cual puede repercutir en su menor valoración, al entenderse como competencias con menor repercusión en el tejido empresarial al ser más personales.

**Tabla 2**

*Puntuaciones medias*

Qué competencias son valoradas por las empresas y más demandadas laboralmente	Mean (SD)
Y. Comunicación	5.10 (3.0)
Z. Iniciativa	5.00 (3.1)
AA. Habilidades sociales	5.10 (3.0)
AB. Compromiso	5.60 (3.2)
AC. Creatividad	4.50 (2.9)
AD. Flexibilidad	5.50 (3.2)
AE. Resolución de problemas	5.60 (3.2)
AF. Gestión del tiempo	5.40 (3.2)
AG. Autocontrol	5.20 (3.2)
AH. Autoconfianza	4.90 (3.0)
AI. Organización	5.60 (3.2)

*Fuente: elaboración propia*

Los valores medios de respuesta se han comparado principalmente con las variables sexo, edad, nacionalidad, tiempo en situación de desempleo, experiencia laboral y titulación máxima (con bachiller y formación profesional agrupados en una categoría). Se recuerda a este respecto que se consideran valores significativos con un error del 5 % si el valor p (usando la prueba de Kruskal-Wallis es  $\leq 0.05$  y que se consideran valores significativos con un error del 10% si el valor p es  $\leq 0.1$ .

Los valores más bajos del valor p sugieren que existe bastante evidencia en la muestra para que se pueda rechazar la hipótesis nula (no asociación con nuestras variables demográficas en este caso) para la población. El valor p de las pruebas de Kruskal-Wallis se recoge en la tabla adjunta (valores p  $\leq 0.1$  se presentan en negrita y valores p  $\leq 0.05$  se presentan marcados en amarillo).

**Tabla 3**

*Valores p de la prueba Kruskal-Wallis*

COMPETENCIAS	Sexo	Edad	Nacionalidad	Tiempo desempleado	Experiencia	Estudios
	Y. Comunicación	<b>.074</b>	.137	.531	.157	.148
Z. Iniciativa	.472	<b>.008</b>	<b>.027</b>	.279	<b>.064</b>	.224
AA. Habilidades sociales	<b>.017</b>	<b>.040</b>	<b>.015</b>	<b>.049</b>	<b>.057</b>	<b>.088</b>
AB. Compromiso	.426	<b>.005</b>	<b>.036</b>	<b>.088</b>	.393	.182
AC. Creatividad	.567	<b>.033</b>	<b>.001</b>	<b>.025</b>	.129	.112
AD. Flexibilidad	.129	<b>.000</b>	.123	<b>.017</b>	.218	.179
AE. Resolución de problemas	.480	<b>.026</b>	<b>.054</b>	<b>.076</b>	.347	.215
AF. Gestión del tiempo	.352	<b>.007</b>	<b>.014</b>	<b>.082</b>	.262	.260
AG. Autocontrol	<b>.076</b>	<b>.012</b>	<b>.083</b>	<b>.034</b>	.126	.121
AH. Autoconfianza	.260	<b>.079</b>	<b>.009</b>	<b>.073</b>	.438	.182
AI. Organización	<b>.031</b>	.133	<b>.006</b>	<b>.038</b>	.373	.073

*Fuente: elaboración propia*

**Edad:** Las variables que más influyen las respuestas son la edad con puntuaciones, en general, más altas en los menores de 30 años que en las demás franjas de edad. El resultado se interpreta como que las personas más jóvenes a lo largo de su vida personal y formativa ya tienen incorporado el valor de las competencias y su papel en el mercado, situación que en otras franjas de edad aún no se ha conseguido.

**Nacionalidad:** Las puntuaciones más bajas se encuentran en la población española, lo que entendemos como reflejo de la poca interiorización del concepto de competencias y su valoración en el mercado laboral, situación que en otros países es más habitual y reconocido.



**Tiempo en situación de desempleo:** Las puntuaciones más altas las encontramos en las personas desempleadas con menos de 1 año desempleadas. Este aspecto, viene a corroborar la hipótesis de que cuanto más tiempo permanezcamos desempleados más nos alejamos de las demandas y desconocemos más sus necesidades, aspecto que se refleja en esta pregunta y las respuestas.

**Sexo:** Las mujeres puntúan más alto que los hombres “las habilidades sociales” (5.3 vs 4.6), “la organización” (5.8 vs 5.1) y la comunicación “(5.3 vs 4.6). La puntuación para las otras preguntas también es más alta en las mujeres, pero las diferencias no parecen estadísticamente significativas.

La medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es de 0.97 y el valor p de la prueba de esfericidad de Barlet es  $< 0.001$ .

**Tabla 4**

*Saturación, especificidad y KMO del factor*

Variable	Saturación en el factor	Especificidad	KMO
Y. Comunicación	0.91	0.17	0.98
Z. Iniciativa	0.93	0.13	0.97
AA. Habilidades sociales	0.95	0.11	0.98
AB. Compromiso	0.97	0.06	0.97
AC. Creatividad	0.91	0.18	0.95
AD. Flexibilidad	0.94	0.12	0.96
AE. Resolución de problemas	0.98	0.05	0.96
AF. Gestión del tiempo	0.97	0.06	0.98
AG. Autocontrol	0.96	0.08	0.96
AH. Autoconfianza	0.95	0.11	0.96
AI. Organización	0.97	0.06	0.96

*Fuente: elaboración propia*

Al existir sólo un factor, se analiza con la puntuación media del bloque de preguntas. Este factor explica el 90 % de la varianza y dado que solo hemos encontrado uno no se realiza rotación. Los valores de unicidad o especificidad son bajos, lo que indica que las proporciones de esas variables explicada por el factor son elevadas.

El valor medio de todas las preguntas es 5.2 (error típico 0.2), con una puntuación más alta en los menores de 30 años y en los no españoles. En la tabla se observa que las personas menores de 30 años y las personas de nacionalidad no española puntúan más alto este bloque de preguntas (6.1 en ambos casos). También parece que las personas con menos de 1 año desempleadas puntúan más alto este bloque que las personas con más de un año de desempleo y las personas con menos de un año de experiencia más alto que las

personas con más de un año de experiencia. Las mujeres se sitúan por encima de la media y con 0.5 puntos encima de los hombres.

**Tabla 5**

*Valores Medios de las respuestas y valores p*

	<b>Media (error típico)</b>	<b>p value</b>
<b>Todas</b>	5.2 (0.1)	
<b>Sexo</b>		
Mujer	5.4 (0.2)	0.153
Hombre	4.9 (0.3)	
<b>Edad</b>		
Menor 30 años	6.1 (0.4)	0.017
Entre 31 /44 años	4.9 (0.2)	
Mayor de 45 años	5.1 (0.2)	
<b>Nacionalidad</b>		
Española	5.1 (0.2)	0.022
No española	6.1 (0.4)	
<b>Tiempo desempleado</b>		
menos de 1 año	5.5 (0.2)	<b>0.041</b>
> 1 año y otros	5.0 (0.2)	
<b>Experiencia</b>		
< 1 año	5.8 (0.4)	
Entre 1 año < 5	5.3 (0.4)	0.091
Entre 5 años y 10 años	5.0 (0.4)	
Más de 10 años	5.1 (0.2)	
<b>Estudios</b>		
Universitarios	5.5 (0.2)	0.126
Bachiller y FP	4.9 (0.2)	
E.S.O. y Primaria	5.4 (0.3)	

*Fuente: elaboración media*

Finalmente, otras capacidades de interés no contempladas en las respuestas ofrecidas se recogen en la tabla 6, contando con 95 respuestas. Dentro de las competencias

señaladas, destaca el trabajo en equipo (22) y la responsabilidad (20) con mayores resultados frente a otras como el compromiso (3).

**Tabla 6**

*Predicciones de puntuaciones resultantes de los análisis de regresión multivariable*

Otras capacidades	Frecuencia	Porcentaje	Acumulado
Adaptación	12	12.63	12.63
Contactos	4	4.21	16.84
Disponibilidad	13	13.68	30.53
Compromiso	3	3.16	33.68
Mucho deseo de trabajar	1	1.05	34.74
Multitareas	4	4.21	38.95
Polivalencia	6	6.32	45.26
Resiliencia	10	10.53	55.79
Responsabilidad	20	21.05	76.84
Trabajo en equipo	22	23.16	100
Total	95	100.00	

*Fuente: Elaboración propia*

### 3.2.Bloque 2. Percepción de la importancia de las competencias.

El valor medio de todas las preguntas es 4.3. Las respuestas con más puntuación son el “En mi desempeño laboral habitual” (4.7) y “En mis incorporaciones laborales” (4.7). Las respuestas con puntuación más baja son “En mi etapa educativa” (4) y “Cuando me incorporé al mercado laboral por primera vez” (Tabla 7).

**Tabla 7**

*Puntuaciones medias*

En qué momentos de su vida profesional percibió la importancia de esas competencias	Mean (SD)
AL. En mis periodos de desempleo	04.1(2.9)
AM. En mi desempeño laboral habitual	04.7(3.2)
AN. En mis incorporaciones laborales	04.6(3.1)
AO. En mi etapa educativa	04.0(3.0)
AQ. En mis periodos formativos	04.4(3.2)
AR. Cuando me incorporé al mercado laboral	04.0(3.0)

*Fuente: Elaboración propia*

Es interesante ver como las personas entienden que, durante su periodo de acogida a una empresa, además de competencias técnicas sería interesante recibir una capacitación en las competencias necesarias para un desarrollo profesional en el puesto, en detrimento de otros momentos como cuando se encuentre en situación de desempleo. Los valores p de la prueba de Kruskal-Wallis se presentan en la Tabla 8

**Tabla 8**

*Valores p de la prueba Kruskal-Wallis*

	Sexo	Edad	Nacionalidad	Tiempo desempleado	Experiencia	Estudios	Tiempo No registrado
AL. En mis periodos de desempleo	0.439	0.006	0.476	0.487	0.002	0.369	0.599
AM. En mi desempeño laboral habitual	0.598	0.110	0.392	0.070	0.230	0.399	0.314
AN. En mis incorporaciones laborales	0.148	0.030	0.514	0.137	0.519	0.332	0.308
AP. En mi etapa educativa	0.130	0.092	0.101	0.011	0.173	0.722	0.246
AQ. En mis periodos formativos	0.740	0.019	0.744	0.654	0.011	0.038	0.635
¿. Cuando me incorporé al mercado laboral por primera vez	0.421	0.001	0.011	0.630	0.037	0.230	0.293

*Fuente: Elaboración propia*

**Edad:** Las puntuaciones son en general más altas en los menores de 30 años lo que se interpreta como positivo para este segmento de edad.

**Nacionalidad:** “Cuando me incorporé al mercado laboral por primera vez”, es una repuesta que tiene mayor representación en el caso de las personas con nacionalidad no española. También consideran que cuando logren alcanzar trabajo se les va a proporcionar el itinerario competencial para el desempeño eficiente de las funciones que lleva asociadas.

**Tiempo desempleado:** Responden en el caso de desempleados con una duración superior a 1 año que recibir el desarrollo competencial podría realizarse tanto en los cambios de sector como en sus desempeños laborales, aunque no sean los habituales.

**Experiencia laboral:** Tienen puntuaciones, en general, más bajas aquellas personas con más años de experiencia laboral.

**Estudios:** Con puntuaciones más altas en personas con estudios de Educación secundaria obligatoria y estudios primarios que consideran que recibir el desarrollo competencial necesario podría realizarse en los periodos formativos.

Se realiza el análisis factorial exploratorio para las preguntas de este bloque 2. La extracción es componentes principales. La medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es de 0.91 y el valor p de la prueba de esfericidad de Bartlett es <

0.001. Se obtiene un factor que explica el 79 % de la varianza. Al existir solo un factor, no se realiza rotación

**Tabla 9**

*Saturación, especificidad y KMO del factor*

Variable	Saturación en el factor	Especificidad	KMO
AL. En mis periodos de desempleo	0.82	0.33	0.94
AM. En mi desempeño laboral habitual	0.91	0.17	0.89
AN. En mis incorporaciones laborales	0.93	0.14	0.87
AP. En mi etapa educativa	0.90	0.18	0.90
AQ. En mis periodos formativos	0.88	0.23	0.94
AR. Cuando me incorporé al mercado laboral por primera vez	0.88	0.23	0.97

*Fuente: Elaboración propia*

Los valores de unicidad o especificidad son bajos, lo que indica que la proporción de esas variables explicada por el factor son elevadas. La saturación en el factor de los diferentes ítems, así como los valores de especificidad y KMO se presentan en la Tabla 9.

Al existir sólo un factor, se realiza un análisis con la puntuación media del bloque de preguntas. El valor medio de todas las preguntas es 4.3 (error típico 0.1), con una puntuación más alta en los menores de 30 años (5.3) que en los mayores de 30 y de 45 (4.1 y 4.2, respectivamente) (Tabla 9). También podría ser que las personas con menos de 1 año de experiencia puntúen más alto en este bloque (4.9) que la personas de entre 5 y 10 años de experiencia (3.6) y por último las personas de nacionalidad no española también puntúan más alto que las personas con nacionalidad española.

**Tabla 10**

*Valores Medios de las respuestas y valores p (prueba de Kruskal-Wallis)*

	Media (error típico)	p value
<b>Todas</b>	4.3 (0.1)	
<b>Sexo</b>		
Mujer	4.4 (0.2)	0.288
Hombre	4.1 (0.2)	
<b>Edad</b>		
Menor 30 años	5.3 (0.4)	<b>0.010</b>
Entre 31 /44 años	4.1 (0.2)	
Mayor de 45 años	4.2 (0.2)	
<b>Nacionalidad</b>		
Española	4.3 (0.1)	0.120
No española	4.7 (0.4)	
<b>Tiempo desempleado</b>		
Menos de 1 año	4.5 (0.2)	0.072
Más de 1 años y otros	4.1 (0.2)	
<b>Experiencia</b>		
< 1 año	4.9 (0.4)	0.062
Entre 1 año y	4.5 (0.3)	
Entre 5 años y 10 años	3.6 (0.3)	
Más de 10 años	4.3 (0.2)	
<b>Estudios</b>		
Universitarios	4.4 (0.2)	0.382
Bachiller y FP	4.1 (0.2)	
E.S.O. y Primaria	4.6 (0.3)	
<b>Tiempo no registrado SS</b>		
Registrado en la Seguridad S..	4.3 (0.2)	0.682
Menos de 1 año	4.5 (0.3)	
Más de 1 año	4.3 (0.2)	

*Fuente: Elaboración propia*

### 3.3. Bloque 3. En qué momento es más adecuado desarrollar las competencias

El valor medio de todas las preguntas es 4.7. Las respuestas con más puntuación son el “Mientras trabajo dentro de la propia empresa” (5.1) y “En mis incorporaciones laborales” (5.0). La respuesta con puntuación más baja “Cuando me incorporé al mercado laboral por primera vez” (4.3) como vemos en la Tabla 11.

Estos resultados vienen a reforzar que las personas valoran que una vez incorporados en una empresa sea, al inicio, cuando es acogido en la empresa, como durante su desarrollo profesional en la propia entidad, se dedique un espacio de tiempo para favorecerse el desarrollo de las competencias necesarias para el puesto de trabajo,

**Tabla 11**

**Tabla Puntuaciones medias**

Qué momento es el más adecuado para desarrollar las competencias	Mean (SD)
AU. Mientras trabajo dentro de la propia empresa	5.1 (3.1)
AV. Mientras estoy desempleado	4.5 (3.1)
AW. En mis incorporaciones laborales	5.0 (3.2)
AX. Mientras estudiaba	4.8 (3.2)
AY. En las formaciones que realizo	4.6 (3.1)
AZ. Cuando me incorporé al mercado laboral por primera vez	4.3 (3.1)

*Fuente: Elaboración propia*

Los valores p de la prueba de Kruskal-Wallis se presentan en la Tabla 12.

**Tabla 12**

**Valores p de la prueba Kruskal-Wallis**

	Sexo	Edad	Nacionalidad	Tiempo desempleado	Experiencia	Estudios	Tiempo No registrado SS
Mientras trabajo dentro de la propia empresa	0.435	0.069	0.654	0.593	0.603	0.942	0.539
Mientras estoy desempleado	0.303	0.149	0.933	0.072	0.895	0.408	0.313
En mis incorporaciones laborales	0.254	0.048	0.617	0.045	0.731	0.311	0.404
Mientras estudiaba	0.089	0.025	0.723	0.021	0.867	0.152	0.121
En las formaciones que realizo	0.258	0.191	0.874	0.159	0.860	0.285	0.432
Primera incorporación al mercado laboral	0.178	0.013	0.015	0.396	0.315	0.112	0.769

*Fuente: Elaboración propia*

Las variables que más influyen las respuestas son la edad y el tiempo desempleado. En cuanto a la edad no se observan puntuaciones más altas en los menores de 30 años. En cuanto al tiempo de desempleado no se detectan grandes diferencias, siendo similares cómo valoran en qué momento consideran interesante recibir el desarrollo competencial. Aunque si podemos comprobar que puntúan de forma más baja, aquellas personas que llevan menos de un año desempleado. Por último, la nacionalidad, las personas no españolas muestran puntuaciones más altas.

Se realiza un análisis factorial exploratorio para las preguntas de este bloque 3. La extracción es de componentes principales. La medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es de 0.92 y el valor p de la prueba de esfericidad de Barlet es < 0.001. Se obtiene un factor que explica el 89% de la varianza. Al existir solo un factor, no se realiza rotación. Los valores de unicidad o especificidad son bajos, lo que indica que la proporción de esas variables explicada por el factor son elevadas. La saturación en el factor de los diferentes ítems, así como los valores de especificidad y KMO se presentan en la Tabla 13.

**Tabla 13**  
**Saturación, especificidad y KMO del factor**

Variable	Saturación en el factor	Especificidad	KMO
AU. Mientras trabajo dentro de la propia empresa	0.94	0.11	0.92
AV. Mientras estoy desempleado	0.92	0.15	0.93
AW. En mis incorporaciones laborales	0.97	0.06	0.89
AX. Mientras estudiaba	0.96	0.08	0.91
AY. En las formaciones que realizo	0.97	0.06	0.93
AZ. Cuando me incorporé al mercado laboral por primera vez	0.90	0.20	0.98

*Fuente: Elaboración propia*

Al existir sólo un factor, se realiza un análisis con la puntuación media del bloque de preguntas. El valor medio de todas las preguntas es 4.7 (error típico 0.1), con una puntuación más alta en los menores de 30 años (5.6) que en los mayores de 30 y de 45 (4.2 y 4.6, respectivamente). Son también más elevadas en el caso de las mujeres (4.8) frente a los hombres (4.4). Con respecto a la nacionalidad, se encuentra con una puntuación superior las personas de nacionalidad no española (5.0). Al igual que quienes llevan de menos de 1 año desempleados (4.9). En el caso de los estudios, por encima de las personas con estudios de Formación profesional y bachiller con un 4.3, se sitúa por encima de la media universitarios con 4.9 y personas con estudios primarios y la ESO con un 5.0 (Tabla 14).



**Tabla 14**  
**Valores medios y valores p (prueba de Kruskal-Wallis)**

	Media (error típico)	p value
<b>Todas</b>	4.7 (0.1)	
<b>Sexo</b>		
Mujer	4.8 (0.2)	0.155
Hombre	4.4 (0.2)	
<b>Edad</b>		
Menor 30 años	5.6 (0.4)	0.029
Entre 31 /44 años	4.2 (0.2)	
Mayor de 45 años	4.6 (0.2)	
<b>Nacionalidad</b>		
Española	4.6 (0.2)	0.472
No española	5.0 (0.4)	
<b>Tiempo desempleado</b>		
Menos de 1 año	4.9 (0.2)	0.093
Más de 1 años y otros	4.5 (0.2)	
<b>Experiencia</b>		
< 1 año	4.9 (0.4)	0.429
Entre 1 año y	4.7 (0.3)	
Entre 5 años y 10 años	4.3 (0.4)	
Más de 10 años	4.7 (0.2)	
<b>Estudios</b>		
Universitarios	4.9 (0.2)	0.200
Bachiller y FP	4.3 (0.2)	
E.S.O. y Primaria	5.0 (0.3)	
<b>Tiempo no registrado SS</b>		
Registrado en la Seguridad S..	4.6 (0.3)	0.260
Menos de 1 año	4.9 (0.3)	
Más de 1 año	4.7 (0.2)	

*Fuente: elaboración propia*

#### 4. Discusión

A raíz de los resultados, podemos concluir que las personas desempleadas en situación de vulnerabilidad valoran el papel de las competencias, como favorecedoras de

Como citar este artículo:

su empleabilidad. En líneas generales, todas las competencias son valoradas, aunque algunas se encuentran por debajo de la media, pero no de forma llamativa. Desde un análisis sociodemográfico, vemos como el discurso ha calado más en la población más joven, concretamente, menores de 30 años, y personas de nacionalidad extranjera. La razón que hemos encontrado es que en sus países de origen el desarrollo competencial tiene mayor tradición que en España, de ahí las puntuaciones más elevadas en estos colectivos. En el caso de las personas con titulaciones universitarias, observamos puntuaciones más altas en la valoración de las competencias. Siendo también superiores las puntuaciones en el caso de las mujeres, en relación con los hombres. Lo cual iría en la línea de lo señalada por el World Economic Forum (2020) en su Informe sobre el futuro del empleo. Respecto, a las competencias más valoradas, resulta llamativo como aquellas que tienen una relación directa con las competencias técnicas y especializadas, tienen una puntuación más elevada, frente a aquellas, más centradas en el desarrollo social y emocional. Destacar igualmente que la competencia de la creatividad es la menos puntuada, junto con la iniciativa y habilidades sociales. Estos resultados informan de una visión tradicional del mercado laboral, donde se relacionan las competencias profesionales con el dominio de una serie de habilidades técnicas y algunas personales, pero, siempre vinculadas al “saber hacer” y “saber ser” y “saber estar” del sector de ocupación que se considere. Este enfoque difiere con lo señalado en el Informe de CaixaBank Dualiza (2022) denominado “Cambios en los perfiles profesionales y necesidades de Formación Profesional en España. Perspectiva 2030” que señala que la principal demanda de cualificación de las empresas es conseguir más polivalencia y mayor flexibilidad para adaptarse a los cambios; dado que la especialización puede ofrecerse en el propio puesto de trabajo. En esa misma dirección, se observa un incremento de la demanda hacia un trabajador globalizado. Coincidiendo con nuestra investigación la importancia de la competencia de compromiso y la resolución de los problemas especialmente en el caso de personal junior. En cambio, en nuestra investigación no son significativas, competencias asociadas con la iniciativa, capacidad de aprendizaje y creatividad, que, si eran, entendidas como claves para un eficiente desempeño laboral.

La investigación también pone de relieve que los periodos de desempeño laboral y de acogida laboral, son los momentos idóneos para recibir estos itinerarios de formación competencial. Esto contrasta, según datos de la FUNDAE (2021) con la tipología de acciones formativas programadas y realizadas dentro de las empresas, que indica que la inversión formativa interna se centra en capacitaciones técnicas como prevención de riesgos y competencias digitales básicas. En este contexto se apunta hacia la necesidad de generar modelos de entrenamientos competenciales, así como, una labor de concienciación donde se reconozca el papel en los itinerarios de formación en competencias transversales dentro de las propias empresas para los colectivos de personas vulnerables.

## 5. Referencias

- Adecco Employer. (15 enero de 2024). *Informe Adecco sobre perfiles deficitarios y escasez de talento en España*. Recuperado de: <https://bitly.ws/3dpCX>
- CaixaBank Informe. (2022). *Cambios en los perfiles profesionales y necesidades de Formación Profesional en España. Perspectiva 2030*. CaixaBank Dualiza. Recuperado de <https://bitly.ws/3dpGI>
- Cano-García, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. *Educatio Siglo XXI*, 23, 231–233. <https://doi.org/10.6018/educatio>
- Collell, J. y Escudé, C. (2006). Maltrato entre alumnos (I). Presentación de un cuestionario para evaluar las relaciones entre iguales. CESC Conducta y experiencias sociales a clase. *Ámbitos de Psicopedagogía*, 12, 812-825.
- Diario Oficial de la Unión Europea. (2018, 22 de mayo). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018. Relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de <https://bit.ly/3vJsHdh>
- Esteve, J. M. (2009). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- Eurostat. (15 de febrero, 2024). *People at risk of poverty or social exclusion*. Recuperado de <https://bitly.ws/3dpm8>
- Fundación para la Formación Continua. (15 de enero, 2024). *Memorias de actividades*. FUNDAE. Recuperado de <https://bitly.ws/3dpDo>
- Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kupermic, G.P., Leadbeater, B.J. y Blatt, S.J (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159. [https://doi.org/10.1016/s0022-4405\(01\)00059-0](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(01)00059-0)
- Naciones Unidas. (13 de enero, 2024). *Objetivos de Desarrollo del Milenio, metas e indicadores*. Asamblea General. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- OCDE. (2015). *Panorama de la educación*. Secretaría general técnica. OECD. Recuperado de <https://bitly.ws/3dpDE>
- OCDE. (2019). *Estrategia de competencias de la OCDE de 2019: competencias para construir un futuro mejor*. OECD. Recuperado de <https://bitly.ws/3dpFj>
- OIT. (2020). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo – Tendencias 2020*. OIT. Recuperado de <https://bitly.ws/3dpGc>

- OIT. (2022). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo*. OIT. Recuperado de <https://bitly.ws/3dpG7>
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 53-159. <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6270>
- Rodríguez-Mantilla, J.y Fernández-Díaz, M.J. (2015). Diseño y validación de un instrumento de medida del clima en centros de educación secundaria. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 18(1), 71-98. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1>
- UNESCO. (2021). *Informe: Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- Vega-Fuente, A., Aramendi-Jauregui,P. y Garín-Casares,S.M. (2012). Adolescentes y jóvenes. *Zerbitzuan: Gizarte*, 52, 167-178. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.52.11>
- Wellington, J. (2005). The “soft skills” of success: Be it high tech, low tech, or no tech. *Vital Speeches of the Day*, 71, 624.
- World Economic Forum. (13 de enero de 2024). *Future of Jobs Report 2023*. Recuperado de <https://bitly.ws/32Kpc>