

Programa de mejora competencial y psicosocioemocional del alumnado de formación profesional básica*

Lionel Sánchez-Bolívar

Universidad Isabel I. España.

lionel.sanchez@ui1.es

Asunción Martínez-Martínez

Félix Zurita-Ortega

Sergio Escalante-González

Universidad de Granada. España.

asuncionmm@ugr.es

felixzo@ugr.es

sergioescalantefh@gmail.com

Recibido: 28/1/2023

Aceptado: 28/3/2023

Publicado: 12/6/2023



Resumen

El presente análisis surge como consecuencia de la intervención, mediante *coaching*, sobre las competencias, la motivación, la resiliencia y las habilidades socioemocionales en los estudiantes de formación profesional básica de la familia profesional de Imagen Personal de la Ciudad Autónoma de Ceuta. El alumnado de esta etapa cuenta con una baja motivación y un alto índice de absentismo escolar. Para mejorar su perfil psicosocial y aportarle una mayor posibilidad de inserción sociolaboral, se ha diseñado un proyecto de intervención basado en su perfil psicosocial, formativo y laboral, utilizando el *coaching* como metodología de intervención. Este estudio emplea un diseño cuasiexperimental, con pretest y postest, en una muestra de 25 alumnos del ciclo profesional básico de Peluquería y Estética. A fin de establecer las diferencias intergrupos e intragrupos se empleó la *t* de Student para muestras independientes y relacionadas, respectivamente, y para analizar la relación de los constructos entre sí se hizo uso de la correlación bivariable de Pearson. Los resultados demuestran el éxito del proyecto, destacando la mejora en las competencias transversales, en la dimensión de aceptación de uno mismo y en el nivel de motivación, siendo estos elementos fundamentales para la inserción sociolaboral del alumnado de Formación Profesional Básica.

Palabras clave: competencias; formación profesional; habilidades socioemocionales; motivación; resiliencia

* Este artículo es fruto del proyecto «Diagnóstico e intervención en un proyecto de orientación educativa y sociolaboral en el perfil profesional de grupos de jóvenes vulnerables de formación profesional básica para su mejora en el tránsito y preparación para la vida activa en relación a sus habilidades socioemocionales, nivel de resiliencia, motivación y competencias demandadas por el mercado laboral, a través de un proceso de coaching», financiado por el Plan Propio de Investigación de la Universidad de Granada, programa 20. Programa de Proyectos de Investigación Precompetitivos para Jóvenes Investigadores, subcategoría b. Proyectos para estudiantes de doctorado.

Resum. *Programa de millora competencial i psicosociemocional de l'alumnat de Formació Professional Bàsica*

Aquesta anàlisi sorgeix com a conseqüència de la intervenció, mitjançant *coaching*, sobre les competències, la motivació, la resiliència i les habilitats socioemocionals entre els estudiants de formació professional bàsica de la família professional d'Imatge Personal de la Ciutat Autònoma de Ceuta. L'alumnat d'aquesta etapa presenta una motivació baixa i un alt índex d'absentisme escolar. Per millorar-ne el perfil psicosocial i aportar-li una possibilitat més gran d'inserció sociolaboral, s'ha dissenyat un projecte d'intervenció basat en el seu perfil psicosocial, formatiu i laboral, emprant el *coaching* com a metodologia d'intervenció. Aquest estudi fa servir un disseny quasiexperimental, amb pretest i postest, en una mostra de 25 alumnes del cicle professional bàsic de Perruqueria i Estètica. Amb la finalitat d'establir les diferències intergrups i intragrupes es va emprar la *t* de Student per a mostres independents i relacionades, respectivament, i per analitzar la relació dels constructes entre si es va fer ús de la correlació bivariada de Pearson. Els resultats demostren l'èxit del projecte, destacant-ne la millora en les competències transversals, en la dimensió d'acceptació d'un mateix i en el nivell de motivació, i aquests elements són fonamentals per facilitar la inserció sociolaboral de l'alumnat de Formació Professional Bàsica.

Paraules clau: competències; formació professional; habilitats socioemocionals; motivació; resiliència

Abstract. *Study of a project to improve motivation, skills and socio-emotional capacity among basic vocational training students*

This study analyses an initiative in the city of Ceuta to use life coaching to improve the skills, motivation, resilience and socio-emotional capacity of basic vocational training students specialising in hair and beauty training. Students at this level demonstrate low motivation and a high rate of absenteeism. To improve their psycho-social profile and offer them a greater chance of joining the workforce, an initiative has been designed based on their psycho-social, educational and employment profiles, using life coaching as an intervention methodology. The study uses a quasi-experimental design, with pre-test and post-test, in a sample of 25 students studying the basic course in professional Hair and Beauty training. To establish inter-group and intra-group differences, Student's *t*-test was used for independent and related samples; and to analyse the relationship of the constructs with each other, Pearson's bivariate correlation was used. The results demonstrate the success of the initiative, highlighting the improvement in transversal skills, self-acceptance and level of motivation, which are fundamental elements for basic vocational training students to join the workforce.

Keywords: skills; basic vocational training; socio-emotional skills; motivation; resilience

Sumario

- | | |
|----------------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión |
| 2. Material y método | 5. Conclusiones |
| 3. Resultados | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

Con la entrada en vigor de la Ley 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (comúnmente conocida como LOMLOE), se ha puesto de manifiesto la necesidad de prestar una atención especial al desarrollo socioemocional y competencial del alumnado.

Dentro del sistema educativo reflejado en la normativa española, y con la LOMLOE como vértice de la misma, la Formación Profesional Básica se encuentra en una encrucijada educativa, puesto que se localiza entre la Educación Secundaria Obligatoria y la Formación Profesional.

La reciente Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, clasifica la Formación Profesional Básica en grado D (la escala va de la A, que es el escalón más bajo, a la E) y nivel 1 (el 2 es para los ciclos formativos de grado medio y el 3, para los de grado superior).

El alumnado que se incorpora a un título profesional básico se caracteriza por una baja motivación y por manifestar problemas socioeducativos, lo que dificulta su proceso de enseñanza-aprendizaje previo, motiva su inclusión en itinerarios formativos profesionales de grado básico y tiene el objetivo de estimular la motivación hacia el aprendizaje y ofrecer una segunda oportunidad educativa una vez agotada la opción de la Educación Secundaria Obligatoria (Jauregui y Murgiondo, 2021; Olmedo-Moreno et al., 2021).

En este sentido, la Formación Profesional Básica (FPB) ofrece una oportunidad de aprendizaje, en tanto en cuanto el estudiantado menor de edad continúa en el sistema educativo, y brinda la opción de volver al mismo al finalizar el ciclo profesional básico. Por otro lado, dota de una cualificación profesional básica con el objetivo de integrar a este alumnado en la sociedad mediante el mercado laboral (Aramendi-Jauregi y Etxeberria-Murgiondo, 2021; Ciriza-Medvil, 2021; Martínez-Carmona et al., 2022).

Por tanto, y al igual que el resto de ciclos profesionales (medios y superiores), la formación profesional de grado básico ha de contribuir a que el estudiantado adquiera y desarrolle las competencias profesionales, personales y sociales específicas del trabajo al que se dirige (mediante los módulos profesionales específicos), a la par que tiene que estimular la adquisición de competencias genéricas o transversales a través de los módulos troncales de Comunicación y Sociedad y Ciencias Aplicadas (Sánchez-Bolívar et al., 2019; Sánchez-Bolívar y Escalante-González, 2020).

Entendiendo por *competencia* la capacidad de las personas para llevar a cabo una actividad concreta de forma adecuada y rigurosa, se puede apreciar que

esta adquiere un carácter personal y de pericia, puesto que no solo implica llevar a término algo, sino también comprenderlo y adquirir la habilidad y la capacidad de desarrollarlo de forma autónoma, intencionada y sin errores (Sarceda-Gorgoso y Barreira-Cerqueiras, 2021; Wild y Schulze, 2020).

Un grupo de competencias fundamentales en la inserción sociolaboral del alumnado de formación profesional son las denominadas *habilidades socioemocionales*. En este sentido, Llorent et al. (2021) concluyen que tener desarrolladas estas habilidades puede contribuir a reducir el *bullying* y el *ciberbullying* en entornos educativos.

Entrenar estas habilidades, por un lado, va a favorecer el perfeccionamiento del perfil profesional para el que el estudiantado se está formando y, por otro lado, va a mejorar la convivencia escolar y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez-Carmona et al., 2022; Parejo-Jiménez et al., 2022; Yusop et al., 2023).

Relacionadas con las anteriores, la motivación y la resiliencia van a ser variables psicológicas fundamentales en el proceso de incorporación a la práctica profesional. El alumnado de Formación Profesional Básica se caracteriza por tener bajos niveles de motivación intrínseca, inferiores incluso a los de motivación extrínseca (Olmedo-Moreno et al., 2021), así como una baja resiliencia (Wang et al., 2021).

Teniendo en cuenta lo expuesto, el presente trabajo se planteó como objetivo analizar los cambios en las competencias, habilidades socioemocionales, motivación y resiliencia del estudiantado de Formación Profesional Básica tras un programa de intervención planificado para ello.

2. Material y método

2.1. Propuesta de intervención

Una vez revisada la literatura, se constató que el alumnado de Formación Profesional Básica de Ceuta sufre un déficit de habilidades sociales generales y específicas para llevar a cabo una entrevista estructurada de forma satisfactoria y para acceder y mantener un puesto de trabajo. También se caracteriza por un desarrollo escaso de sus competencias profesionales básicas, una baja motivación y una alta tasa de abandono temprano de la educación (Portela-Pruaño et al., 2019).

La intervención consistió en sesiones dinámicas, con contenidos completamente prácticos, mediante las que se crearon pequeños grupos que trabajaron de forma cooperativa, estableciendo un flujo de retroalimentación sinérgica entre los participantes, de tal forma que, al unir sus esfuerzos, competencias y habilidades, aumentasen el dominio sobre estas y el aprendizaje y el desarrollo mutuo de las mismas.

De forma individual, cada participante elaboró su perfil formativo-laboral y su itinerario personalizado de inserción sociolaboral, que, tras su puesta en común, se perfeccionó con las contribuciones de los compañeros y del guía de la sesión. Esta actividad se realizó en las dos primeras sesiones.

En toda la intervención se llevó a cabo un proceso de *coaching* que permitía estimular a los participantes, reforzando la marca personal que les caracteriza, promoviendo una actitud motivadora y desarrollando su potencial académico y profesional. Las sesiones de *coaching* consistieron en que cada alumno planteaba el puesto y el lugar de trabajo que deseaba alcanzar, y el resto del grupo, animado y dinamizado por los investigadores y empleando diferentes propuestas, asesoraba y aconsejaba sobre cómo alcanzarlos, además de las competencias y las habilidades que necesitaría para ello. Tras esto se proponían dinámicas utilizando simulaciones y juegos de rol para entrenar estas habilidades.

2.2. Diseño

Se optó por trabajar con un diseño cuasiexperimental, descriptivo y seccional. Se trabajó con un grupo control no equivalente, al que se le aplicó parcialmente el programa. Se incluyó un grupo experimental sobre el que se aplicó el programa de intervención en su totalidad para establecer los contrastes. Se realizaron varias medidas: un pretest antes del curso y un postest justo al terminar la última sesión de cada grupo.

2.3. Participantes

La muestra ascendió a un total de 25 individuos matriculados en el ciclo profesional básico de Peluquería y Estética. El grupo experimental lo conformaron 16 individuos, y el grupo control, 9. Se seleccionaron grupos naturales, es decir, grupos clase establecidos por el centro. La distribución de la muestra se encuentra reflejada en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de la muestra

| | | | Grupo | | Total |
|--------|---------------------|--------------------|--------------|---------|--------|
| | | | Experimental | Control | |
| Género | Hombre cisgénero | Recuento | 1 | 1 | 2 |
| | | % dentro de Género | 50,0% | 50,0% | 100,0% |
| | | % dentro de Grupo | 6,3% | 11,1% | 8,0% |
| | | % del total | 4,0% | 4,0% | 8,0% |
| | Mujer cisgénero | Recuento | 14 | 7 | 21 |
| | | % dentro de Género | 66,7% | 33,3% | 100,0% |
| | | % dentro de Grupo | 87,5% | 77,8% | 84,0% |
| | | % del total | 56,0% | 28,0% | 84,0% |

(Continúa en la página siguiente)

| | | Grupo | | | |
|--------------------|--------------------|--------------------|---------|--------|--------|
| | | Experimental | Control | Total | |
| Género | Hombre transgénero | Recuento | 1 | 0 | 1 |
| | | % dentro de Género | 100,0% | 0,0% | 100,0% |
| | | % dentro de Grupo | 6,3% | 0,0% | 4,0% |
| | | % del total | 4,0% | 0,0% | 4,0% |
| | Mujer transgénero | Recuento | 0 | 1 | 1 |
| | | % dentro de Género | 0,0% | 100,0% | 100,0% |
| | | % dentro de Grupo | 0,0% | 11,1% | 4,0% |
| | | % del total | 0,0% | 4,0% | 4,0% |
| | Total | Recuento | 16 | 9 | 25 |
| % dentro de Género | | 64,0% | 36,0% | 100,0% | |
| % dentro de Grupo | | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |
| % del total | | 64,0% | 36,0% | 100,0% | |

Fuente: elaboración propia.

2.4. Variables e instrumentos

Tras revisar la literatura científica, se procedió a analizar las variables más destacadas, empleando para ello instrumentos con reconocida validez y fiabilidad en el campo de las competencias, la motivación, la resiliencia y las habilidades socioemocionales.

Para las variables sociodemográficas se elaboró un cuestionario *ad hoc* que medía la edad, el género (hombre cisgénero, mujer cisgénero, hombre transgénero, mujer transgénero, no binario, intersexual, género fluido, otras), el nivel académico del padre (sin estudios, primarios, secundarios, formación profesional, universidad) y nivel académico de la madre (sin estudios, primarios, secundarios, formación profesional, universidad).

Para las competencias transversales se empleó la subescala de competencias transversales de la escala de autopercepción de competencias transversales y profesionales de estudiantes de educación superior, de Salcines et al. (2018). La escala original cuenta con un total de 54 ítems. Esta subescala la conforman 14 ítems, medidos con una escala Likert de 1 a 4, donde 1 equivale a nada, y 4, a mucho. La escala global cuenta con una fiabilidad de $\alpha = 0,992$, y la subescala seleccionada, de 0,962. En este estudio, la subescala arrojó una fiabilidad de $\alpha = 0,815$ en el pretest y $\alpha = 0,700$ en el postest.

Para el análisis de la resiliencia se utilizó la versión española de la escala Wagnild (Robles-Bello y Sánchez-Teruel, 2015), que mide la resiliencia individual mediante 14 ítems, con una escala Likert de 1 a 7, en la que 1 equivale a «totalmente en desacuerdo», y 7, a «totalmente de acuerdo». La escala mide

dos factores: competencia personal (ítems 1, 2, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13 y 14) y aceptación de uno mismo (ítems 3, 4 y 8). La escala contó con una fiabilidad de $\alpha = 0,790$. En este estudio, la escala arrojó una fiabilidad de $\alpha = 0,805$ en el pretest y $\alpha = 0,860$ en el postest.

Para la medición de la motivación se hizo uso de la adaptación de la escala de motivación situacional (Situational Motivation Scale), creada y validada por Guay et al. (2000) y desarrollada por Martín-Albo et al. (2009). Consta de 16 ítems, en una escala Likert de 1 a 7 (donde 1 equivale a «nada», y 7, a «totalmente»), que evalúan cuatro dimensiones: motivación intrínseca (ítems 1, 5, 9 y 13); regulación identificada (ítems 2, 6, 10, 14); regulación externa (ítems 3, 7, 11, 15), y amotivación (ítems 4, 8, 12 y 16). La escala obtuvo una fiabilidad superior a $\alpha = 0,800$ en todas las dimensiones. En este estudio, la escala arrojó una fiabilidad de $\alpha = 0,700$ en el pretest y de $\alpha = 0,700$ en el postest.

Para evaluar las habilidades socioemocionales se hizo uso del cuestionario de competencias socioemocionales de Zych et al. (2018). El cuestionario mide, mediante una escala Likert de 1 a 5 (1 equivale a «muy en desacuerdo», y 5, a «muy de acuerdo»), cuatro factores: autoconciencia (ítems 1, 2, 3 y 4); autogestión y motivación (ítems 5, 6 y 7); conciencia social y conducta prosocial (ítems 8, 9, 10, 11, 12 y 13) y toma de decisiones responsables (ítems 14, 15 y 16). El cuestionario obtuvo una fiabilidad de $\alpha = 0,800$. En este estudio, la escala arrojó una fiabilidad de $\alpha = 0,815$ en el pretest y de $\alpha = 0,865$ en el postest.

2.5. Procedimiento

En un primer momento se procedió a establecer contacto con el equipo directivo del centro para informar acerca de en qué consistía tanto el estudio como la intervención. Tras la respuesta positiva del equipo directivo se contactó con el profesorado y con el alumnado que iba a formar parte del estudio.

Se comunicaron todas las fases del procedimiento y se entregó una hoja informativa para los padres, las madres y/o los tutores legales —dado que el estudiantado de Formación Profesional Básica es menor de edad—, en la que se exponían las fases del proyecto y que si deseaban que el menor no formase parte tenían que rellenar la misma y firmarla. Ningún padre, madre o tutor legal tuvo nada que objetar a que los menores participasen.

Una vez seleccionados los grupos, en la primera sesión se procedió a aplicar los instrumentos de recogida de datos. Posteriormente, en el grupo de control se llevaron a cabo las dos primeras sesiones (una al mes) y al concluir la segunda se volvieron a aplicar los instrumentos; en el grupo experimental se llevaron a cabo cinco sesiones (una al mes) y en la última se aplicaron nuevamente los instrumentos para la recogida de datos.

Cabe destacar que esta investigación ha seguido las normas éticas del Comité de Ética en Investigación Humana de la Universidad de Granada y de la Declaración de Helsinki.

2.6. Análisis de los datos

Se calcularon los estadísticos descriptivos, las medias (M) y las desviaciones típicas (DT) para cada uno de los ítems. Asimismo, tras realizar las pertinentes pruebas de normalidad y homocedasticidad para asegurar la homogeneidad de la varianza, se confirmó la normalidad en la distribución de la muestra mediante el análisis Saphiro-Wilk, dado que la muestra era inferior a 50 individuos.

Se analizaron los índices de asimetría y curtosis, hallándose todos los valores entre -2 y 2 , lo que permite utilizar técnicas factoriales. Se calculó la fiabilidad de cada dimensión propuesta a través del índice de consistencia interna alfa de Cronbach. De forma preliminar y para analizar si existían diferencias estadísticamente significativas en las variables entre los dos grupos antes de la intervención, se realizó la prueba t de Student para muestras independientes con los datos recogidos en la toma pretest (experimental versus control).

Asimismo, para estudiar las diferencias intragrupo en las distintas tomas (pretest y postest) se llevó a cabo un análisis de las puntuaciones de diferencia o análisis de puntuación de ganancia. Para ello se calculó la diferencia entre las puntuaciones postest y pretest para cada persona, analizando a continuación las diferencias intragrupo mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas. Para analizar la relación entre los constructos se empleó la correlación bivariada de Pearson. Se realizó también un análisis de correlaciones. Para todo ello se empleó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics en su versión 26.0.

3. Resultados

Como punto de partida, y para asegurar que ambos grupos eran homogéneos, se llevó a cabo un análisis intergrupos mediante la t de Student para muestras independientes.

Tras el análisis no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones entre el grupo control y el grupo experimental acerca de las competencias transversales ($F = 3,266$; $p = 0,456$), la competencia personal ($F = 0,059$; $p = 0,436$); la aceptación de uno mismo ($F = 0,739$; $p = 0,534$); la motivación intrínseca ($F = 0,351$; $p = 0,883$); la regulación identificada ($F = 0,842$; $p = 0,373$); la regulación externa ($F = 3,885$; $p = 0,423$); la amotivación ($F = 1,729$; $p = 0,137$); la autoconciencia ($F = 0,001$; $p = 0,748$); la autogestión ($F = 0,003$; $p = 0,952$); la conciencia social y la conducta prosocial ($F = 3,229$; $p = 0,059$), y la toma de decisiones responsables ($F = 1,118$; $p = 0,403$). Por lo que se partía de grupos homogéneos aptos para la intervención.

Tabla 2. Descriptivos del pretest y del postest. Diferencias intergrupos e intragrupos en grupo experimental y grupo de control

| Variables dependientes | | Grupo experimental | | | Grupo de control | | |
|--|---------|--------------------|------|------------------------|------------------|------|------------------------|
| | | M | DT | Puntuación de ganancia | M | DT | Puntuación de ganancia |
| Competencias transversales | Pretest | 3,06 | 0,52 | – | 2,94 | 0,26 | – |
| | Postest | 3,17* | 0,40 | 0,11 | 3,07 | 0,34 | 0,13 |
| Resiliencia (competencia personal) | Pretest | 5,64 | 0,91 | – | 5,31 | 1,03 | – |
| | Postest | 5,67 | 0,99 | 0,03 | 5,54 | 0,82 | 0,23 |
| Resiliencia (aceptación de uno mismo) | Pretest | 4,75 | 1,33 | – | 5,04 | 0,95 | – |
| | Postest | 5,13* | 1,31 | 0,38 | 4,77 | 1,31 | –0,27 |
| Motivación intrínseca | Pretest | 5,31 | 1,61 | – | 5,19 | 2,03 | – |
| | Postest | 5,44 | 0,99 | 0,13 | 5,58 | 1,15 | 0,39 |
| Regulación identificada | Pretest | 5,61 | 1,46 | – | 6,11 | 1,23 | – |
| | Postest | 6,06 | 1,17 | 0,45 | 6,16 | 1,26 | 0,05 |
| Regulación externa | Pretest | 3,20 | 1,56 | – | 2,78 | 1,03 | – |
| | Postest | 4,03* | 1,59 | 0,83 | 3,92 | 1,73 | 1,14 |
| Amotivación | Pretest | 2,75 | 1,63 | – | 1,86 | 1,22 | – |
| | Postest | 2,64 | 1,33 | –0,11 | 2,11 | 1,55 | 0,25 |
| Autoconciencia | Pretest | 3,87 | 0,72 | – | 3,97 | 0,71 | – |
| | Postest | 3,65 | 1,04 | –0,22 | 4,3 | 0,82 | 0,33 |
| Autogestión | Pretest | 4,08 | 0,97 | – | 4,11 | 1,15 | – |
| | Postest | 4,15 | 0,71 | 0,07 | 4,25 | 1,05 | 0,14 |
| Conciencia social y conducta prosocial | Pretest | 3,89 | 0,86 | – | 4,48 | 0,59 | – |
| | Postest | 3,92 | 0,70 | 0,03 | 4,18 | 0,87 | –0,30 |
| Toma de decisiones responsables | Pretest | 3,35 | 0,98 | – | 3,67 | 0,82 | – |
| | Postest | 3,64 | 0,93 | 0,29 | 4,18 | 0,87 | 0,51 |

* $p < 0,05$

Fuente: elaboración propia.

Para comprobar la relación entre los constructos, y empleando el grupo experimental como referencia, se llevó a cabo un análisis de correlaciones bivariadas en los resultados del pretest (tabla 3).

Cabe destacar que todas las dimensiones correlacionan positivamente entre sí, destacando la alta y significativa correlación entre las competencias transversales y la competencia personal ($r = 0,709$); entre la competencia personal y la autogestión ($r = 0,688$); la aceptación de uno mismo y la toma de decisiones responsables ($r = 0,619$); la regulación identificada con la autoconciencia ($r = 0,626$), con la autogestión ($r = 0,531$) y con la conciencia social y la conducta prosocial ($r = 0,593$).

De igual manera, existe una correlación significativamente positiva entre la regulación externa y la amotivación ($r = 0,532$), así como entre la autogestión y la conciencia social y la conducta prosocial ($r = 0,560$).

Existe una correlación negativa entre la regulación externa y el resto de dimensiones, siendo especialmente significativa y alta con las competencias transversales ($r = -0,726$). Asimismo, se han identificado correlaciones nega-

tivas entre la amotivación y el resto de dimensiones, salvo la regulación externa, siendo significativamente alta e intensa con la conciencia social y la conducta prosocial ($r = -0,859$).

Tabla 3. Correlación de las subescalas analizadas en el grupo experimental en el pretest y en el postest

| | Competencias transversales | Competencia personal | Aceptación de uno mismo | Motivación intrínseca | Regulación identificada | Regulación externa | Amotivación | Autoconciencia | Autogestión | Conciencia social y conducta prosocial | Toma de decisiones responsables |
|--|----------------------------|----------------------|-------------------------|-----------------------|-------------------------|--------------------|-------------|----------------|-------------|--|---------------------------------|
| Competencias transversales | 1 | 0,709** | 0,474 | 0,27 | 0,137 | -0,726** | -0,31 | 0,25 | 0,492 | 0,442 | 0,283 |
| Competencia personal | 0,571* | 1 | 0,47 | 0,312 | 0,154 | -0,630** | -0,388 | 0,394 | 0,688** | 0,44 | 0,223 |
| Aceptación de uno mismo | 0,648** | 0,589* | 1 | 0,204 | -0,128 | -0,354 | -0,338 | 0,087 | 0,356 | 0,205 | 0,619* |
| Motivación intrínseca | 0,46 | 0,847** | 0,686** | 1 | 0,456 | -0,417 | -0,155 | 0,208 | 0,28 | 0,171 | -0,24 |
| Regulación identificada | 0,261 | 0,763** | 0,322 | 0,700** | 1 | -0,406 | -0,498* | 0,626** | 0,531* | 0,593* | -0,294 |
| Regulación externa | -0,168 | -0,015 | 0,234 | 0,249 | 0,122 | 1 | 0,532* | -0,032 | -0,412 | -0,598* | 0,099 |
| Amotivación | -0,202 | -0,415 | -0,185 | -0,389 | -0,171 | 0,227 | 1 | -0,313 | -0,439 | -0,859** | -0,261 |
| Autoconciencia | 0,349 | 0,685** | 0,405 | 0,584* | 0,362 | -0,076 | -0,662** | 1 | 0,781** | 0,376 | 0,241 |
| Autogestión | 0,335 | 0,564* | 0,566* | 0,747** | 0,402 | 0,247 | -0,451 | 0,357 | 1 | 0,560* | 0,256 |
| Conciencia social y conducta prosocial | 0,213 | 0,548* | 0,293 | 0,506* | 0,404 | 0,251 | -0,286 | 0,474 | 0,457 | 1 | -0,002 |
| Toma de decisiones responsables | 0,560* | 0,665** | 0,637** | 0,767** | 0,535* | 0,226 | -0,436 | 0,404 | 0,757** | 0,666** | 1 |

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Nota: en la diagonal superior se indican las correlaciones del pretest, y en la diagonal inferior, las del postest.

Fuente: elaboración propia.

3.1. Efectos de la intervención

Tras aplicar la intervención, y como refleja la tabla 2, se han identificado diferencias estadísticamente significativas en las competencias transversales, con una ganancia de 0,11; en la aceptación de uno mismo, con una ganancia de 0,38, y en la regulación externa, con una ganancia de 0,83.

Llama la atención que la aceptación de uno mismo obtuvo datos de ganancia negativos en el grupo control, así como un incremento superior de la

regulación externa. De igual manera, existe una reducción, no significativa estadísticamente, de la amotivación, con una ganancia negativa de $-0,11$, mientras que el grupo control experimentó un incremento de la misma con una ganancia de $0,25$.

Tras la intervención, y con el grupo experimental como referencia, se llevó a cabo de nuevo un análisis de correlaciones bivariadas para comprobar, una vez más, las relaciones existentes en los diferentes constructos. Como se puede observar en la tabla 3, todas las correlaciones se han intensificado significativamente a nivel estadístico, salvo la amotivación y la regulación externa, que correlacionaban negativamente con todas las dimensiones (salvo la correlación entre sí), y ahora se han atenuado hasta el punto de no existir una correlación significativa, salvo en la correlación entre la amotivación y la autoconciencia ($r = -0,662$), que se ha acentuado.

4. Discusión

Esta investigación se ha centrado en analizar el impacto de un proyecto de intervención en las competencias transversales, la resiliencia, la motivación y las habilidades socioemocionales del alumnado de Formación Profesional Básica.

Los resultados muestran un impacto positivo del programa de intervención establecido sobre las competencias transversales, que son fundamentales a la hora de incorporarse en el mercado laboral. En este sentido, tal y como exponen Romero-Carrión et al. (2022), son herramientas psicológicas exigidas inherentemente por un mercado laboral cambiante y cada vez más competitivo.

El hecho de que de la intervención mejorase el nivel competencial aporta al estudiantado un mayor compromiso con su aprendizaje, una mayor seguridad en sí mismo, una mayor empleabilidad y un menor riesgo de exclusión social (Andrade, 2020; Feraco et al., 2022; Goulart et al., 2021; Tseng et al., 2019).

Asimismo, y relacionado con lo anterior, la mejora en la aceptación de uno mismo favorece la evaluación introspectiva y ayuda a conseguir una mejor adaptación del alumnado al mercado laboral al que se quiere dirigir, aumentando sus posibilidades de inserción y actuando como agente resiliente ante las negativas o los obstáculos que se le presenten en el proceso de búsqueda activa de empleo y su futura incorporación laboral (Mühlböck et al., 2021).

No obstante, y tal y como exponen autores como Goteng et al. (2022), Hojda et al. (2022) y Wang y Jiao (2022), existen múltiples factores ajenos a la persona que influyen en el acceso a un trabajo, tales como conocimientos, tecnología, metodología de trabajo, saturación del mercado laboral, situación sanitaria, economía, etc.

Como han puesto de manifiesto los resultados, la motivación es una variable psicológica fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la incorporación en el mercado de trabajo. En este sentido, el aumento de la motivación de carácter extrínseco pone de relieve el éxito de la intervención, en tanto en cuanto las sesiones actuaban como agente motivador externo. Este

hecho muestra la voluntad del estudiantado de incorporarse al mercado laboral y el carácter de recompensa que para ellos tiene el trabajo obtenido (Ganguli et al., 2021; Kapareliotis et al., 2019; Mahajne y Meler, 2021; Marin-García y Martínez-Tomás, 2022).

En contraposición, Sánchez-Bolívar et al. (2021) concluyen que la motivación intrínseca ejerce un efecto positivo sobre las habilidades sociales y la autoeficacia del alumnado, mientras que la motivación externa ejerce efectos negativos sobre las mismas.

El resultado más interesante e impactante de esta investigación es el incremento en la intensificación de las correlaciones significativamente positivas entre los constructos (salvo con la regulación externa y la amotivación) que se han obtenido tras la aplicación del programa. En este sentido, cabe destacar el éxito que ha tenido la intervención al atenuar la intensidad entre la amotivación y el resto de dimensiones, dado que el estudiantado de Formación Profesional Básica tiende a estar motivacionalmente alienado (Olmedo-Moreno et al., 2021).

Asimismo, cabe destacar la intensificación que ha experimentado la correlación entre la motivación intrínseca y la competencia personal, lo que Sánchez-Bolívar et al. (2022) atribuyen a que cuanto más competente, personal y socialmente, se siente el alumnado, mayor nivel de motivación intrínseca va a experimentar, mientras que el sentimiento de incompetencia personal va a promover una mayor amotivación. De igual manera, la correlación de la toma de decisiones responsables con el resto de dimensiones se ha visto significativamente intensificada tras la intervención, lo que los autores atribuyen a la mejora motivacional (Sánchez-Bolívar et al., 2022).

5. Conclusiones

Como conclusión general se puede extraer que las sesiones de orientación educativa y sociolaboral, empleando el *coaching* como metodología de intervención, ejerce un impacto positivo en las competencias, la motivación, la resiliencia y las habilidades socioemocionales del alumnado de Formación Profesional Básica.

Este proyecto de orientación pone de manifiesto que el *coaching* sirve como metodología de mejora de las competencias transversales del estudiantado, fundamentales en el desempeño de cualquier trabajo y, por ende, en el mercado laboral.

Por otro lado, este proyecto ha favorecido la introspección y el autoanálisis, mejorando notablemente el nivel de resiliencia y la aceptación del alumnado de sí mismo, a la par que ha servido como fuente de motivación para él.

Tras la aplicación de la intervención, cabe destacar que existe una mejora significativa en el desarrollo de habilidades socioemocionales como la comunicación asertiva, el control emocional, la resiliencia ante una negativa y una elevación de los niveles motivacionales del alumnado.

La principal limitación que se presentó fue el alto y persistente absentismo del estudiantado de Formación Profesional Básica, lo que implicó numerosos

desplazamientos para poder intervenir en la totalidad de la población. Esta limitación se atenuó con el paso del tiempo, dado que el alumnado se interesaba por asistir cuando se le informaba de que habría sesión del proyecto.

Como línea futura de investigación e intervención, sería interesante aplicar esta metodología en otros ciclos de Formación Profesional Básica e, incluso, en ciclos de grado medio y superior.

Asimismo, este proyecto puede servir como apoyo a la docencia en módulos profesionales como Formación y Orientación Laboral o Empresa e Iniciativa Emprendedora, módulos transversales impartidos en todos los ciclos de grado medio y superior, a ser más operativos y desarrollar aún más las competencias transversales y las específicas en el alumnado de formación profesional.

Referencias bibliográficas

- ANDRADE, M. S. (2020). Cross-cutting skills: Strategies for teaching y learning. *Higher Education Pedagogies*, 5(1), 165-181.
<<https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1810096>>
- ARAMENDI JAUREGI, P. y ETXEBERRIA MURGIONDO, J. (2021). Construcción y validación del cuestionario para la medición del compromiso hacia la atención a la diversidad en la Formación Profesional Básica (COMAD). *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 557-568.
<<https://doi.org/10.5209/rced.70827>>
- CIRIZA-MENDÍVIL, C. D. (2021). La empatía histórica, una propuesta didáctica clave para la Formación Profesional Básica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 4, 51.
<<https://doi.org/10.7203/dces.40.17309>>
- FERACO, T., RESNATI, D., FREGONESE, D., SPOTO, A. y MENEGHETTI, C. (2022). An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction: Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. *European Journal of Psychology of Education*.
<<https://doi.org/10.1007/s10212-022-00601-4>>
- GANGULI, I., HUYSENTRUYT, M. y LE COQ, C. (2021). How do nascent social entrepreneurs respond to rewards?: A field experiment on motivations in a grant competition. *Management Science*.
<<https://doi.org/10.1287/mnsc.2020.3793>>
- GOTENG, G. L., SHOHEL, M. M. C. y TARIQ, F. (2022). Enhancing Student Employability in Collaboration with the Industry: Case Study of a Partnership with Amazon Web Services Academy. *Education Sciences*, 12(6), 366.
<<https://doi.org/10.3390/educsci12060366>>
- GOULART, A. R., LIBONI, L. B. y CEZARINO, L. O. (2021). Qualification as a societal challenge and the role of higher education from a system approach. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 11(5), 1002-1019.
<<https://doi.org/10.1108/heswbl-06-2020-0118>>
- GUAY, F., VALLERAND, R. y BLANCHARD, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175-213.
<<http://dx.doi.org/10.1023/a:1005614228250>>

- HOJDA, P., ROSZKOWSKA, S. y TROJAK, M. (2022). What drives labour market success?: Empirical analysis of university graduates in Poland. *Education + Training*. <<https://doi.org/10.1108/et-09-2021-0354>>
- JAUREGI, P. y MURGIÓNDO, J. (2021). Construcción y Validación del Cuestionario para la Medición del Compromiso hacia la Atención a la Diversidad en la Formación Profesional Básica (COMAD). *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 557-568. <<https://doi.org/10.5209/rced.70827>>
- KAPARELIOTIS, I., VOUTSINA, K. y PATSIOTIS, A. (2019). Internship and employability prospects: Assessing student's work readiness. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*. <<https://doi.org/10.1108/heswbl-08-2018-0086>>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340 (30 de diciembre de 2020). <https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 78 (1 de abril de 2022). <https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-5139>
- LLORENT, V. J., FARRINGTON, D. P. y ZYCH, I. (2021). El plan de convivencia y su relación con las competencias socioemocionales, el bullying y el cyberbullying en la educación secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 35-44. <<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.002>>
- MAHAJNE, I. y MELER, T. (2021). Retraining in Social Work for Arab Academic Women: Motivation and Integration into the Field. *Affilia*, 37(2). <<https://doi.org/10.1177/08861099211057504>>
- MARIN-GARCIA, J. A. y MARTÍNEZ-TOMÁS, J. (2022). What does the wage structure depend on?: Evidence from the national salary survey in Spain. *WPOM-Working Papers on Operations Management*, 13(1), 35-63. <<https://doi.org/10.4995/wpom.16808>>
- MARTÍN-ALBO, J., NÚÑEZ, J. L. y NAVARRO, J. G. (2009). Validation of the Spanish Version of the Situational Motivation Scale (EMSI) in the Educational Context. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2), 799-807. <<https://doi.org/10.1017/s113874160000216x>>
- MARTÍNEZ-CARMONA, M. J., GIL DEL PINO, C. y ÁLVAREZ-CASTILLO, J. L. (2022). The Basic Cycles of Vocational Training: Student Satisfaction and Perceived Benefit. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12(4), 417-430. <<https://doi.org/10.3390/ejihpe12040030>>
- MÜHLBÖCK, M., KALLEITNER, F., STEIBER, N. y KITTEL, B. (2021). Information, reflection, and successful job search: A labor market policy experiment. *Social Policy & Administration*. <<https://doi.org/10.1111/spol.12754>>
- OLMEDO-MORENO, E. M., EXPÓSITO-LÓPEZ, J., ROMERO-DÍAZ DE LA GUARDIA, J. J., PISTÓN-RODRÍGUEZ, M. D. y PAREJO-JIMÉNEZ, N. (2021). Motivation for Learning among Students Undertaking Basic Vocational Training and University Studies within the Context of COVID-19. *Sustainability*, 13(6), 3268. <<https://doi.org/10.3390/su13063268>>
- PAREJO-JIMÉNEZ, N., EXPÓSITO-LÓPEZ, J., CHACÓN-CUBEROS, R. y OLMEDO-MORENO, E. M. (2022). Critical Thinking and Motivation in Vocational Training and

- Baccalaureate: A Comparison Study of Students of Spanish Nationality, Unaccompanied Foreign Minors and Young Care Leavers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5272.
<<https://doi.org/10.3390/ijerph19095272>>
- PORTELA PRUAÑO, A., NIETO CANO, J. M. y TORRES SOTO, A. (2019). La reincorporación formativa de jóvenes que abandonan tempranamente la educación: Relevancia de su trayectoria previa. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 103-121.
<<https://doi.org/10.22550/rep77-1-2019-07>>
- ROBLES-BELLO, M. A. y SÁNCHEZ-TERUEL, D. (2015). Escala de Resiliencia 14 ítems (RS-14): Propiedades Psicométricas de la Versión en Español. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - E Avaliação Psicológica*, 2(40), 103-113. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645432011>>.
- ROMERO CARRIÓN, V., BEDÓN SORIA, Y. y FRANCO MEDINA, J. (2022). Meta-análisis de competencias transversales en la empleabilidad de los universitarios. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 15(43), 23.
<<https://doi.org/10.35588/gpt.v15i43.5464>>
- SALCINES, I., GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, N., RAMÍREZ-GARCÍA, A. y MARTÍNEZ-MÍNGUEZ, L. (2018). Validación de la escala de autopercepción de competencias transversales y profesionales de estudiantes de Educación Superior. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 31-51.
<<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7989>>
- SÁNCHEZ-BOLÍVAR, L., MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, A. y PARRA-GONZÁLEZ, M. E. (2019). Análisis de las habilidades sociales del alumnado de formación profesional para la entrevista de trabajo. *Journal of Sport and Health Research*, 11(Supl 1), 127-142.
- SÁNCHEZ-BOLÍVAR, L. y ESCALANTE-GONZÁLEZ, S. (2020). Competencia Sociolaboral en Relación al Nivel Formativo y Laboral del Alumnado de Formación Profesional de Ceuta. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 9(2), 69-80.
<<https://doi.org/10.6018/sportk.454191>>
- SÁNCHEZ-BOLÍVAR, L., ESCALANTE-GONZÁLEZ, S. y MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, A. (2021). Análisis motivacional del alumnado universitario transfronterizo de Ceuta y Melilla. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 405-414.
<<https://doi.org/10.5209/rced.70306>>
- SÁNCHEZ-BOLÍVAR, L., ESCALANTE-GONZÁLEZ, S. y VÁZQUEZ, L. M. (2022). Motivación de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación según género, cultura religiosa y habilidad social durante la pandemia de COVID-19. *Educar*, 58(1), 205-220.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1353>>
- SARCEDA-GORGOSO, M. C. y BARREIRA-CERQUEIRAS, E. M. (2021). Formación Profesional Básica y su contribución al desarrollo de competencias para el reenganche educativo y la inserción laboral: Percepción del alumnado. *Educar*, 57(2), 319-332.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1239>>
- TSENG, H., YI, X. y YEH, H.-T. (2019). Learning-related soft skills among online business students in higher education: Grade level and managerial role differences in self-regulation, motivation, and social skill. *Computers in Human Behavior*, 95, 179-186.
<<https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.035>>
- WANG, H. y JIAO, R. (2022). The relationship between career social support and career management competency: The mediating role of career decision-making self-efficacy. *Current Psychology*.
<<https://doi.org/10.1007/s12144-022-03418-y>>

- WANG, Q., ZHAO, X., YUAN, Y. y SHI, B. (2021). The Relationship Between Creativity and Intrusive Rumination Among Chinese Teenagers During the COVID-19 Pandemic: Emotional Resilience as a Moderator. *Frontiers in Psychology*, 11. <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.601104>>
- WILD, S. y SCHULZE HEULING, L. (2020). How do the digital competences of students in vocational schools differ from those of students in cooperative higher education institutions in Germany? *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 12(1). <<https://doi.org/10.1186/s40461-020-00091-y>>
- YUSOP, S. R., RASUL, M. S., MOHAMMAD YASIN, R. y HASHIM, H. U. (2023). Identifying and Validating Vocational Skills Domains and Indicators in Classroom Assessment Practices in TVET. *Sustainability*, 15(6), 5195. <<https://doi.org/10.3390/su15065195>>
- ZYCH, I., BELTRÁN-CATALÁN, M., ORTEGA-RUIZ, R. y LLORENT, V. J. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93. <<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001>>