

Evidencias de validez criterial del Test Situacional de Desarrollo de las Competencias Básicas de Empleabilidad

Mercè Jariot-Garcia¹, Josefina Sala-Roca², Laura Arnau-Sabatés², Daniel Ortega Ortigoza¹

¹ Departamento de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona

² Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social, Universitat Autònoma de Barcelona

España

Correspondencia: Mercè Jariot Garcia. Dep. Pedagogía Aplicada. Campus Universitat Autònoma de Barcelona. 08193 Bellaterra. España. E-mail: Merce.Jariot@uab.cat

© Universidad de Almería and Ilustre Colegio Oficial de la Psicología de Andalucía Oriental (Spain))

Resumen

Introducción. Las competencias básicas de empleabilidad son clave para que los jóvenes puedan acceder y mantenerse activos en el mercado laboral, especialmente en un contexto de escasez de empleo. Este estudio presenta la validación criterial de un test diseñado para evaluar el Desarrollo de las Competencias Básicas de Empleabilidad (DCBE) de los jóvenes en edad prelaboral y durante la educación obligatoria. El objetivo del artículo es aportar evidencias de relación entre las puntuaciones del test DCBE con algunos criterios externos como son las conductas en el aula, consideradas indicadores de buenos niveles competenciales y que pueden ser observadas y evaluadas por el grupo de iguales. Asimismo, también se persigue valorar la pertinencia de mantener la estructura unifactorial del test, o incluir las ocho competencias originales.

Método. La muestra participante fueron 326 alumnos de tres institutos públicos de Educación Secundaria de Cataluña. Se aplicó el test situacional DCBE y un cuestionario de evaluación de conductas observables que requerían altos niveles de competencias básicas de empleabilidad. Se examinó la relación entre las puntuaciones del test y las nominaciones realizadas por el alumnado, la edad y el sexo.

Resultados. Los resultados del estudio apoyan la validez criterial del Test a partir de la evaluación de los iguales, ya que el alumnado con mejores puntuaciones en el test DCBE también fue identificado por sus iguales en las conductas representativas del dominio de las competencias de empleabilidad. Asimismo, el alumnado nominado por realizar las conductas indicadoras de buena competencia obtuvo mejores puntuaciones en las diferentes escalas del test. Además, se hallaron diferencias por sexo tanto en los resultados del test como en las nominaciones recibidas, no así por edad.

Discusión y conclusiones. Los datos apoyan la validez criterial del DCBE para medir las competencias de empleabilidad en etapas prelaborales tempranas. Los resultados apoyan el uso del factor general de empleabilidad, si bien las ocho competencias pueden usarse para fines educativos.

Palabras Clave: test situacional, competencias básicas de empleabilidad, validez de criterio, intervención psicoeducativa, evaluación psicoeducativa.

Abstract

Introduction. Basic employability skills are key for young people to be able to access and maintain themselves in the labour market, especially within a context of job scarcity. This study presents the criterial validation of a test designed to evaluate the Development of Basic Employability Competencies (DCBE) of young people of pre-working age and during compulsory education. The aim of this article is to provide evidence of the relationship between the DCBE test scores and some external criteria such as different types of classroom behaviour that could be considered indicators of good competence levels and which can be observed and evaluated by the peer group. On the other hand, it assesses the convenience to sustain the unifactorial test structure or to include the eight original scales. Moreover, it assesses the convenience of either maintaining the unifactorial test structure or to include the eight original scales.

Method. The participating sample was 326 students from three public institutes of Secondary Education in Catalonia. The DCBE situational test and a questionnaire for evaluating observable behaviors that required high levels of basic employability skills were applied. The relationship between the test scores and the nominations made were examined, considering age and sex.

Results. The results of the study support the criterial validity of the Test from the peer evaluation, since the students with the best scores in the DCBE test were also identified by their peers in the behaviors representative of the domain of the employability competences. Likewise, the students nominated for performing the behaviours indicating good competences obtained better scores on the different scales of the test. In addition, differences by sex were found in both the test results and in the nominations received.

Discussion and Conclusions. The data supports the criterial validity of the DCBE test to measure employability skills in early pre-employment stages. The results support the use of the global index of employability, although the eight original competences could be used for educational purposes.

Keywords: situational test, employability basic skills, criterion validity, psychoeducational intervention, psychoeducational evaluation.

Introducción

La necesidad de desarrollar las competencias básicas de empleabilidad en adolescentes

La incertidumbre laboral y las elevadas tasas de desempleo juvenil constituyen un desafío para que el colectivo joven logre una inserción laboral y social plena (Echaves & Echaves, 2017). En España, un 43.9 % de los menores de 25 años se encuentran en situación de desempleo, mientras que la media de la Unión Europea (UE) se sitúa en torno al 17.6% (Eurostat, 2019). En este contexto, la empleabilidad sigue siendo un elemento central de la política laboral de la Unión Europea (Crisp & Powell, 2016) y se refiere a las cualidades y competencias necesarias para ajustarse a las demandas cambiantes de la oferta laboral, así como mantenerse y progresar en el mercado de trabajo (Cimatti, 2016; Lo Presti & Pluviano, 2016). Las competencias de empleabilidad son transversales a distintos ámbitos profesionales (Olmos & Mas, 2017) y permiten a los trabajadores, con o sin cualificación, participar en distintos puestos de trabajo (Nisha & Rajasekaran, 2018). Dichas competencias se adquieren y pueden perfeccionarse a lo largo de la vida (Cimatti, 2016), empezándose a desarrollar en el contexto familiar y escolar, y una vez el joven alcanza la edad laboral, las puede transferir para buscar, conseguir y mantener un trabajo (Organización Internacional del Trabajo, 2015).

Las competencias de empleabilidad en la educación secundaria: referentes y modelos

El desarrollo de competencias básicas de empleabilidad en el contexto de la educación secundaria es un tema débilmente abordado. Las investigaciones sobre las competencias de empleabilidad se han centrado en la educación superior (Chacón et al., 2020), en el ámbito laboral (Stoffers et al., 2020, Llinares et al., 2020) o en jóvenes vulnerables (Olmos & Mas, 2017; Alonso-Bello et al., 2020). Sin embargo, los expertos coinciden en la importancia de desarrollar las competencias básicas de empleabilidad en etapas educativas prelaborales, puesto que ayudaría a reducir el fracaso escolar y el abandono prematuro de los estudios (Olmos & Mas, 2017), a adaptarse a largo plazo a las condiciones reclamadas por el mercado de trabajo (Llinares et al., 2020), y a reducir los índices de paro juvenil (Kriesi & Schweri, 2019). Estas competencias básicas deben irse adquiriendo a lo largo de la vida para, posteriormente, perfeccionarse en el contexto laboral (Santana-Vega et al., 2019). No obstante, se han apuntado algunos factores que inciden en su desarrollo como el sexo y la edad. En este sentido se ha observado que las chicas tienen mejores resultados en algunas de estas competencias (Seder & Villalonga, 2016), y que dichas competencias mejoran a lo largo de la vida (Idaka & Uzoечи, 2016).

Existen diferentes modelos de competencias de empleabilidad. La mayoría de ellos están planteados desde la perspectiva de la formación post-obligatoria y requieren un dominio de competencias técnicas que no todos los jóvenes poseen (Lo Presti & Pluviano, 2016). Arnau-Sabatés et al. (2014) y Jariot-García et al. (2021), constatando la falta de modelos aptos para ser aplicados en edades prelaborales, crearon el modelo IARS. Este modelo tiene ocho competencias básicas de empleabilidad necesarias para el desarrollo sociolaboral que se aprenden desde la segunda infancia en el ámbito familiar y escolar, y que pueden evaluarse y entrenarse desde la primera adolescencia. Las ocho competencias básicas que integra el modelo son: la autoorganización que ayudará a la persona a preparar, gestionar y desarrollar cualquier tarea, teniendo en cuenta los objetivos iniciales y cuidando todos los detalles; la construcción del proyecto formativo y profesional a partir de la identificación y análisis de la formación y la experiencia profesional en relación con las exigencias del mercado laboral; la toma de decisiones y la identificación y resolución de problemas eficaz y constructiva, valorando todas las posibles opciones y considerando su viabilidad; el trabajo en equipo, relacionándose de manera positiva con las otras personas para conseguir llegar a un objetivo común; la capacidad de comunicarse en diferentes contextos (personales, sociales y laborales) y con diferentes medios (escritos y orales); la flexibilidad, entendida como la capacidad de adaptar la conducta, las ideas y las emociones cuando las situaciones lo requieran; la perseverancia relacionada con el esfuerzo continuado en la ejecución de los propósitos y/o las tareas, a pesar de las dificultades; y la responsabilidad y corresponsabilidad, entendida como la aceptación de las obligaciones propias y las compartidas con otras personas, siendo consecuente.

Evaluación de las competencias básicas de empleabilidad en adolescentes: el Test situacional DCBE

Ante la escasez de instrumentos para evaluar las competencias básicas de empleabilidad en edad prelaboral, tomando como base el modelo competencial IARS propuesto por Arnau-Sabatés et al. (2014) y validado por Jariot-García et al. (2021), se creó el test Situacional de Desarrollo de las Competencias Básicas de empleabilidad (DCBE) (Sala-Roca et al., 2021), dirigido a adolescentes de 12 a 18 años. El test evalúa dichas competencias a partir de situaciones representativas para ellos y sus respuestas pueden contextualizarse en la vida real. Se optó por un test situacional porque Lievens et al. (2008), después de revisar diferentes tipos de test, concluyeron que el test situacional mostraba algunas ventajas respecto a las pruebas clásicas de evaluación de conocimientos y de personalidad y una mayor validez predictiva y criterial.

El test DCBE se contextualiza en cinco historias en las que se suceden 29 situaciones-problema con cinco opciones de respuesta que informan sobre distintos niveles competenciales y que resulta atractivo para los adolescentes (Sala-Roca et al., 2021). Las opciones de respuesta no son puntuaciones tipo likert por lo que el análisis factorial no resulta adecuado para analizar su estructura, como ocurre en diversos tests situacionales (Sorrell, et al., 2016). No obstante, después de corroborar la estabilidad temporal, se estudió la estructura factorial del DCBE en un grupo de 1011 jóvenes y emergió una estructura unifactorial con buena consistencia interna ($\alpha = .75$) (Sala-Roca et al., 2021). Con ello no se confirmaba la existencia de ocho factores asociados a las ocho escalas que se habían considerado en la creación del test. Lievens (2017) señala que los test situacionales contruidos de forma dirigida tienden a generar estructuras unifactoriales, por lo que se requieren estudios adicionales que señalen la pertinencia de usar la estructura unifactorial o mantener las ocho escalas iniciales. El estudio de validez criterial que abordamos en este trabajo permitiría, no solo evaluar la validez de criterio del test, sino también analizar si la herramienta debe informar solo las puntuaciones del factor general de empleabilidad, o si es necesario incluir las puntuaciones de las escalas originales para facilitar la evaluación psicoeducativa y la posterior labor pedagógica.

Objetivos, hipótesis del estudio y aportación

El objetivo de este artículo es doble. Por una parte, se persigue aportar evidencias de relación entre las puntuaciones del test con algunos criterios externos como son las conductas en el aula consideradas indicadores de buenos niveles competenciales y que pueden ser observadas y evaluadas por el grupo de iguales. Por otra, se espera que los datos contribuyan a valorar si el formato final del test debe ser unifactorial o deben considerarse también las ocho escalas iniciales.

Las conductas del alumnado de secundaria que se consideran como indicadoras de buenos niveles competenciales de empleabilidad se producen ante la afrontación de constantes procesos de toma de decisiones académicas, personales y profesionales (Álvarez-Justel & Ruíz-Bueno, 2021; Santana-Vega et al., 2019), la concreción de su proyecto personal y profesional (Álvarez-Justel et al., 2020; Santana-Vega et al., 2019), la autoorganización (Snurnitsyna et al., 2021), la comunicación oral y escrita (Morillo et al., 2020), el trabajo en equipo (Díaz de la Buelga, 2020) y la perseverancia (Treviño et al., 2019).

Considerando todo lo señalado previamente, nos planteamos cuatro hipótesis de trabajo: Hipótesis 1) Las alumnas mujeres obtendrán mejores puntuaciones en el DCBE que sus compañeros y también serán más nominadas por el grupo de iguales en la realización de las conductas indicadoras de buenas competencias. Hipótesis 2) La edad correlacionará positivamente con las puntuaciones del test. Hipótesis 3) El alumnado con mejores puntuaciones en el DCBE será más nominado por sus compañeros en las conductas indicadoras de buenas competencias de empleabilidad. Hipótesis 4) El alumnado que ha sido identificado por uno o más compañeros/as en estas conductas tendrá puntuaciones superiores en el DCBE.

Método

Participantes

Con la colaboración del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya se realizó un muestreo no probabilístico intencional de casos intrínsecos (Leon & Montero, 2015). La muestra del estudio quedó conformada por 421 alumnos/as de educación secundaria obligatoria y bachillerato con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años ($M = 13.8$, $SD = 1.5$) procedentes de tres institutos públicos de la provincia de Barcelona. El 28.8% cursaba primero de ESO, el 33.4% segundo, el 10.7% tercero, el 16.6% cuarto y el 10.4% primero de bachillerato. La muestra quedó compuesta por 216 chicos (51.3%), 200 chicas (47.5%) y 5 jóvenes no binarios (1.2%).

Se eliminaron 95 casos por presentar respuestas no concordantes en las preguntas de control del test DCBE. Con ello, la muestra final fue de 326 estudiantes, concretamente 153 chicos (46.9%), 169 chicas (51.8%) y 4 adolescentes (1.2%) que se identifican con otro género. La media de edad de la muestra era de 13.8 años ($SD = 1.5$).

Se realizó un análisis de poder estadístico con GPower 3.1 (Faul et al. 2007) para estimar la muestra necesaria para comparar dos grupos (altas y bajas puntuaciones en DCBE) con pruebas de análisis de la variancia. La muestra necesaria para estimar los tamaños de efecto medios ($F = .25$), con un error $\alpha = .05$ y una potencia de .90 fue de 172 alumnos.

Instrumentos

En este estudio se utilizó el test DCBE descrito en la introducción. Como se ha señalado se trata de un test situacional que mide un factor general de empleabilidad que en la pre-

sente muestra tenía un coeficiente alfa de Cronbach aceptable ($\alpha = .73$). Además, se administró un cuestionario ad hoc en el que se solicitaba a los alumnos que señalaran que compañeros realizaban conductas observables en el aula que requerían de altos niveles de competencias básicas de empleabilidad. Para seleccionar las conductas observables que conformarían el cuestionario, se solicitó a un grupo conformado por 6 investigadores expertos en el ámbito de la inserción laboral su colaboración para identificar las conductas mencionadas. En una primera fase, los miembros de este grupo propusieron individualmente conductas indicadoras de cada una de las competencias a partir de la revisión bibliográfica sobre las competencias básicas de empleabilidad. A lo largo de seis sesiones de discusión, los expertos se reunieron para depurar las 45 conductas inicialmente propuestas analizando su pertinencia, el nivel de observabilidad de las conductas y su facilidad de identificación. Finalmente se seleccionaron un total de 15 conductas que identificaban las diferentes competencias a partir de dicho análisis.

Tabla 1. *Relación de las conductas del cuestionario con las ocho competencias básicas de empleabilidad*

Preguntas	Competencia básica de empleabilidad
1. Siempre sabe qué tareas o trabajos se deben entregar, cómo y para cuándo.	Autoorganización
2. Lleva las tareas o trabajos hechos, los apuntes y la agenda al día.	Autoorganización
3. Tiene muy claro a qué quiere dedicarse profesionalmente y qué hacer para conseguirlo.	Construcción del proyecto profesional
4. Sabe que quiere hacer cuando acabe los estudios que está haciendo.	Construcción del proyecto profesional
5. Sabe resolver y gestionar bien cualquier problema o conflicto.	Toma de decisiones – Resolución de conflictos
6. Busca siempre los pros y contras antes de tomar cualquier decisión.	Toma de decisiones – Resolución de conflictos
7. Trabaja muy bien en equipo.	Trabajo en equipo
8. Es fácil hacer los trabajos en grupo con él/ella.	Trabajo en equipo
9. Lo/la escogería como representante de la clase porque habla muy bien.	Comunicación
10. Da su opinión sin faltar al respeto a los/las compañeros/as.	Comunicación
11. Se esfuerza por conseguir una cosa, aunque le parezca muy difícil.	Perseverancia
12. Se adapta a los cambios e imprevistos.	Flexibilidad
13. Es capaz de cambiar de opinión si ve que está equivocado/da.	Flexibilidad
14. Siempre cumple los pactos y tareas acordadas.	Responsabilidad y corresponsabilidad
15. Es quien hace los mejores trabajos.	Global

Procedimiento

Dos de los miembros del equipo de investigación se reunieron con la dirección y el equipo de orientación de cada centro. Se expusieron los objetivos de la investigación, el procedimiento a seguir en la administración de los dos instrumentos para que ésta fuera similar en todos los centros y cursos, el protocolo de protección de datos y la información que recibirían del resultado del test. Toda esta información la recibieron también por escrito.

Asimismo, se envió una hoja informativa a las familias sobre el objetivo de la investigación, informándoles que la recogida de información garantizaba el anonimato de las respuestas y el cumplimiento de la Ley 3/2018 de Protección de datos. Se les facilitó un documento de consentimiento informado que firmaron todas las familias y la posibilidad de resolver cualquier duda que les surgiera.

Posteriormente se presentaron los instrumentos y el procedimiento a seguir al profesorado quien se encargó de proponer a los alumnos su participación voluntaria indicándoles que los que decidieran no participar se quedarían en la misma aula desarrollando otras actividades. Sin embargo, todos aceptaron. El profesorado presentó los dos instrumentos en una sesión de aula, explicándoles que no se recogían datos identificativos. El profesor asignó un código para cada alumno (que sólo conocían alumnado y profesorado) que debía introducir al responder los dos instrumentos. La administración del test DCBE se realizó en unos 25-40 minutos y se respondía a través de una plataforma digital que generaba un informe para cada alumno sobre sus resultados. El cuestionario criterial también se administró a través de la plataforma online. Cualquier miembro del grupo clase podía ser nominado señalando el código identificador del alumno/a que el profesorado había facilitado en una hoja. La duración estimada de aplicación fue de unos 15 minutos.

El procedimiento de la investigación fue sometido a la evaluación de la Comisión de Ética en la Experimentación Animal y Humana (CEEAH) de la Universidad Autònoma de Barcelona quien emitió un informe favorable con referencia CEEAH 4699.

Análisis de datos

Se realizaron pruebas de estadística descriptiva para describir las características de la muestra (media, desviación estándar, asimetría, curtosis, frecuencias y porcentajes). Se verificó la relación entre los puntajes del test, el total de nominaciones y las características persona-

les como el sexo (hipótesis 1) y la edad (hipótesis 2) mediante el análisis de varianza y pruebas de correlación. Se siguieron las recomendaciones de Landis & Koch (1977) para interpretar las correlaciones. Para contrastar la hipótesis 3 se compararon las nominaciones recibidas por los alumnos que obtuvieron las puntuaciones en el tercil superior e inferior en el DCBE mediante el análisis de la variancia. Finalmente, se compararon las puntuaciones del DCBE entre del alumnado nominado al menos una vez y aquellos que no recibieron ninguna nominación a través del análisis de la variancia (hipótesis 4). Los análisis se realizaron mediante el software *Stata* (Statacorp., 2017).

Resultados

Incidencia del sexo en las puntuaciones del test DCBE y en las nominaciones (hipótesis 1)

Se encontraron algunas diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas por ambos sexos en el factor general de empleabilidad y en todas las escalas iniciales excepto en comunicación y perseverancia, aceptándose la hipótesis 1 (ver tabla 2).

Tabla 2. Diferencias entre alumnos y alumnas

	Alumnos				Alumnas				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Curtosis</i>	<i>Asimetría</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Curtosis</i>	<i>Asimetría</i>	<i>p</i>
Empleabilidad	97,2	16,2	-0,5	-0,3	103,3	13,4	2,0	-1,1	<i>p</i> = .000
Autoorganización	97,0	15,8	0,4	-0,6	104,5	13,5	1,6	-1,1	<i>p</i> = .000
Proyecto profesional	94,9	15,3	-0,1	0,0	101,5	14,2	-0,4	-0,1	<i>p</i> = .000
Toma de decisiones	98,3	18,0	1,4	-1,0	102,2	14,5	1,8	-0,9	<i>p</i> = .035
Trabajo en equipo	94,3	16,0	-0,5	-0,4	99,1	15,4	0,0	-0,7	<i>p</i> = .006
Comunicación	99,9	15,8	-0,7	-0,3	102,2	13,7	1,1	-1,0	<i>p</i> = .161
Flexibilidad	95,2	17,1	-0,2	-0,7	102,3	13,7	0,8	-1,0	<i>p</i> = .000
Perseverancia	98,5	16,4	0,6	-0,7	99,8	13,9	0,4	-0,7	<i>p</i> = .451
Responsabilidad	98,0	15,6	-0,8	-0,4	103,7	12,8	0,6	-0,8	<i>p</i> = .000

Se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las nominaciones realizadas por el grupo clase. En este sentido, se aceptaría la hipótesis 1 puesto que las alumnas obtuvieron más nominaciones que los alumnos en la suma total de nominaciones ($M = 114.8$ vs. 62.1 ; $p = .000$) y en 11 de las 15 preguntas. Ellas son más nominadas por “saber siempre qué tareas, como y cuando se deben entregar” (p1 – autoorganización) ($M = 18.1$ vs. 8.1 ; $p = .000$); “llevar las tareas, los apuntes y la agenda al día” (p2 – autoorganización) ($M = 11$ vs. 2.8 ; $p =$

.000); “saber resolver y gestionar bien cualquier problema o conflicto” (p5 - toma de decisiones – resolución de conflictos) ($M = 6.8$ vs. 3.6 ; $p = .000$); “buscar siempre los pros y contras antes de tomar una decisión” (p6 – toma de decisiones – resolución de conflictos) ($M = 5.7$ vs. 3 ; $p = .000$); “trabajar bien en equipo” (p7 – trabajo en Equipo) ($M = 8.2$ vs. 3.9 ; $p = .000$); “ser fácil realizar los trabajos con ellas” (p8 – trabajo en Equipo) ($M = 8.4$ vs. 4.1 ; $p = .000$); “dar su opinión sin faltar al respeto” (p10 – comunicación) ($M = 6.5$ vs. 3.9 ; $p = .002$); “esforzarse en conseguir algo aunque les parezca difícil” (p11 – perseverancia) ($M = 6$ vs. 4 ; $p = .005$); “cumplir siempre los pactos y tareas asignadas” (p14 – responsabilidad) ($M = 6.4$ vs. 3.8 ; $p = .000$); y “hacer los mejores trabajos” (p15 – global) ($M = 8.9$ vs. 2.7 ; $p = .000$).

Incidencia de la edad en las puntuaciones del DCBE y las nominaciones. (hipótesis 2).

No se observaron correlaciones significativas entre la edad del alumnado y el nivel de competencias de empleabilidad general ni en las ocho escalas del test DCBE. La edad tampoco correlacionó con las nominaciones realizadas. Con estos resultados se rechazaría la hipótesis 2.

Diferencias en las nominaciones del alumnado con mejores puntuaciones del DCBE (hipótesis 3).

Cuando se analizaron las diferencias en las nominaciones recibidas por el alumnado con puntuaciones en el tercil superior e inferior del DCBE se incluyó el sexo como covariable puesto que se relacionaba con las puntuaciones del test.

Los contrastes (Tabla 3) mostraron que se aceptaría la hipótesis 3 puesto que los alumnos con puntuaciones en el tercil superior del factor general de empleabilidad obtuvieron más nominaciones en todas las conductas excepto en “conocer las tareas y fechas de entrega” (p1 – Autoorganización) y “tener claro a que quieren dedicarse” (p3 – construcción del proyecto). En estas dos conductas también recibieron más nominaciones, sin llegar a la significación estadística.

Tabla 3. *Nominaciones en las conductas en función del tercil de puntuación en el test DCBE*

	Percentil	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P Total
Empleabilidad	1	9,2	1,9	4,1	3,4	3,1	3,1	2,4	3,1	3,0	3,4	3,8	2,8	3,5	2,2	2,2	50,9
	2	14,3	8,2	5,1	4,8	5,7	4,3	7,2	7,5	6,1	5,3	4,9	5,0	4,8	5,4	6,3	94,8
	3	17,6	10,5 ***	6,6	6,2 *	6,8 **	6,1 *	8,6 ***	8,2 ***	9,2 ***	7,0 **	6,2 *	5,5 **	6,9 ***	7,6 ***	9,0 **	122,1 ***
Autoorganización	1	8.8	3.5	4.0	3.3	4.2	3.1	3.8	4.2	3.8	3.9	3.8	3.7	3.8	3.0	2.6	59.5
	2	15.4	7.3	5.5	5.1	5.0	5.0	6.5	7.2	6.5	6.3	5.4	4.4	4.9	5.3	6.9	96.6
	3	17.1	10.4 **	6.3	6.1 *	6.6	5.4	8.1 **	7.5 *	8.2 *	5.4	5.8	5.4	6.7 **	7.2 ***	8.1 *	114.2 ***
Proyecto profesional	1	12.9	4.6	2.6	2.3	4.3	3.8	5.1	5.7	4.4	5.3	4.0	3.6	4.3	4.4	4.9	72.2
	2	12.5	6.6	4.2	3.9	4.2	4.5	5.1	5.4	5.3	4.1	5.1	3.8	4.5	4.6	4.7	78.2
	3	16.0	9.7 *	8.9 ***	8.1 ***	7.1 *	5.1	8.2	7.9	8.6 *	6.4	5.9	6.1 **	6.4 *	6.4	8.1	119.0 **
Toma de decisiones	1	10.8	4.5	3.7	3.2	3.2	2.7	3.8	4.5	4.9	3.7	4.1	3.2	3.1	3.7	4.6	63.5
	2	15.0	7.6	5.6	5.2	5.5	5.1	6.4	6.5	5.7	4.7	5.3	5.0	5.4	4.9	5.7	93.7
	3	15.2	8.7	6.4 *	5.9 **	6.8 *	5.5 **	8.0 **	7.8 *	7.7	7.3 **	5.5	5.1	6.6 ***	6.8 **	7.3	110.5 **
Trabajo en equipo	1	11.5	3.9	5.8	4.5	3.5	3.5	3.8	3.8	4.8	3.5	3.7	2.8	3.8	3.2	3.7	65.8
	2	13.1	5.9	4.5	4.7	6.0	4.5	6.8	6.5	5.6	5.5	5.6	4.2	5.5	5.2	5.4	89.0
	3	16.7	11.1 ***	5.7	5.2	6.0 *	5.4	7.6 **	8.5 ***	8.0	6.7 **	5.6	6.3 ***	5.8 *	7.0 **	8.5 *	114.0 **
Comunicación	1	13,1	5,5	4,6	4,0	4,9	3,9	4,5	4,9	4,9	4,4	4,6	4,2	4,5	4,5	6,3	78,9
	2	13,3	8,5	5,3	4,7	5,1	4,9	7,8	7,6	5,5	5,3	5,1	4,4	4,9	5,7	5,9	94,0
	3	15,0	6,8	5,9	5,7	5,6	4,7	6,0	6,3	8,0	6,1	5,3	4,8	5,8	5,2	5,5	96,7
Flexibilidad	1	11,1	3,4	4,4	3,7	3,0	3,1	3,0	3,7	3,7	3,9	4,4	2,9	3,9	2,7	2,6	59,7
	2	14,2	7,4	5,5	4,7	5,7	4,7	6,9	7,1	6,9	5,2	4,8	4,4	4,5	5,6	6,9	94,7
	3	16,0	10,1 ***	6,0	6,0	7,0 ***	5,8 *	8,5 ***	8,1 ***	7,7 *	6,7 *	5,8	6,1 ***	6,8 **	7,1 ***	8,1 **	115,9 ***
Perseverancia	1	10.2	3.4	3.9	3.1	3.9	3.5	3.7	4.9	3.1	4.5	4.4	3.2	3.6	3.2	3.8	62.6
	2	13.7	7.5	5.2	5.2	5.8	4.9	7.3	6.8	6.5	4.7	4.5	4.8	5.2	5.4	5.0	92.4
	3	17.2 *	9.8 ***	6.7 **	6.0 *	5.8	5.0	7.2 **	7.2 *	8.6 **	6.6 *	6.1	5.3 *	6.4 **	6.7 **	8.9 **	113.5 ***
Responsabilidad	1	8,7	2,7	3,9	3,0	3,2	2,7	3,2	3,9	3,3	3,1	3,4	3,2	3,5	3,5	2,5	52,8
	2	12,7	7,6	5,5	5,3	5,7	5,5	6,6	7,3	5,2	5,8	5,2	4,5	5,4	5,4	5,4	93,1
	3	20,1 **	10,5 ***	6,4	6,0 *	6,7 **	5,1	8,6 ***	7,7 **	10,0 ***	6,8 **	6,4 **	5,7 *	6,3 **	6,3 ***	9,7 **	123,2 ***

NOTA: Las diferencias significativas entre las medias obtenidas por el alumnado que ha puntuado en el tercil superior.

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

El análisis demostró que el alumnado del tercil superior en la competencia autoorganización fue más nominado por sus compañeros/as por “llevar las tareas, los apuntes y la agenda al día” (p2 – autoorganización), por lo que se aceptó parcialmente la hipótesis inicial, puesto que la diferencia en “conocer las tareas y fechas de entrega” (p1 – autoorganización) no alcanzó la significación estadística. También fue el más nominado por “saber que quiere hacer cuando acabe los estudios que está haciendo” (p4 – proyecto educativo y profesional), “trabajar bien en equipo” (p7 – trabajo en equipo), “ser fácil realizar los trabajos con él/ella” (p8 – trabajo en equipo), “hablar muy bien” (p9 – comunicación), “cambiar de opinión si se equivoca” (p13 – flexibilidad), “cumplir siempre los pactos y tareas asignadas” (p14 – responsabilidad).

El alumnado con puntuaciones en el tercil superior en la competencia proyecto educativo y profesional fue más nominado por saber a qué “se iba a dedicar profesionalmente y como conseguirlo” (p3 – proyecto educativo y profesional), tener claro lo que “iba a hacer cuando acabe los estudios que está haciendo” (p4 – proyecto educativo y profesional), corroborándose la hipótesis (Tabla 3). También fue el más mencionado por “llevar las tareas, los apuntes y la agenda al día” (p2 – autoorganización), “saber resolver y gestionar bien cualquier problema o conflicto” (p5 - toma de decisiones – resolución de conflictos), “hablar muy bien” (p9 – comunicación), “adaptarse a los cambios e imprevistos” (p12 – flexibilidad), y “cambiar de opinión si se equivoca” (p13 – flexibilidad).

El grupo de alumnos que puntuaron en el tercil superior en la competencia toma de decisiones fue más nominado por “saber resolver y gestionar bien cualquier problema o conflicto” (p5 - toma de decisiones – resolución de conflictos), “buscar siempre los pros y contras antes de tomar una decisión” (p6- toma de decisiones – resolución de conflictos), confirmandose la hipótesis 3 (Tabla 3). También fue más mencionado por “saber a qué se va a dedicar profesionalmente y como conseguirlo” (p3 – proyecto educativo y profesional), “tener claro lo que iba a hacer cuando acabe los estudios que está haciendo” (p4 – proyecto educativo y profesional), “trabajar bien en equipo” (p7 – trabajo en equipo), “ser fácil realizar los trabajos con él/ella” (p8 – trabajo en equipo), “dar su opinión sin faltar al respeto” (p10 – comunicación), “cambiar de opinión si se equivoca” (p13 – flexibilidad), y “cumplir siempre los pactos y tareas asignadas” (p14 – responsabilidad).

Los estudiantes cuyos resultados se ubican en el tercil superior de la competencia trabajo en equipo fueron más nominados por “trabajar bien en equipo” (p7 – trabajo en equipo) y “ser fácil realizar los trabajos con él/ella” (p8 – trabajo en Equipo), reafirmando la hipótesis de trabajo (Tabla 3). También fueron más escogidos por “llevar las tareas, los apuntes y la agenda al día” (p2 – autoorganización), “saber resolver y gestionar bien cualquier problema o conflicto” (p5 - toma de decisiones – resolución de conflictos), “dar su opinión sin faltar al respeto” (p10 – comunicación), “adaptarse a los cambios e imprevistos” (p12 – flexibilidad), cambiar de opinión si se equivoca (p13 – flexibilidad), “cumplir siempre los pactos y tareas asignadas” (p14 – responsabilidad) y “hacer bien los trabajos” (p15 – global).

El grupo con puntuaciones altas en el test obtuvo medias mayores en las conductas relacionadas con la comunicación (p9 y p10 – comunicación), pero estas diferencias no llegaron a ser estadísticamente significativas (Tabla 3).

El alumnado con puntuaciones en el tercil superior en la competencia flexibilidad fue más nominado por “adaptarse a los cambios e imprevistos” (p12 – flexibilidad), “cambiar de opinión si se equivoca” (p13 – flexibilidad) y “hacer los mejores trabajos” (p15 – global), confirmando la hipótesis de trabajo (Tabla 3). También fue el más nominado por “llevar las tareas, los apuntes y la agenda al día” (p2 – autoorganización), “saber resolver y gestionar bien cualquier problema o conflicto” (p5 – toma de decisiones – resolución de conflictos), “buscar siempre los pros y contras antes de tomar una decisión” (p6- toma de decisiones – resolución de conflictos), “trabajar bien en equipo” (p7 – trabajo en equipo), “ser fácil realizar los trabajos con él/ella” (p8 – trabajo en equipo), “hablar muy bien” (p9 – comunicación), “dar su opinión sin faltar al respeto” (p10 – comunicación), “adaptarse a los cambios e imprevistos” (p12 – flexibilidad), “cambiar de opinión si se equivoca” (p13 – flexibilidad), “cumplir siempre los pactos y tareas asignadas” (p14 – responsabilidad).

El estudiantado con resultados en el tercil superior en la competencia perseverancia tuvo más nominaciones por “esforzarse por conseguir las cosas” (p11 – perseverancia), pero esta diferencia no llegó a la significación estadística ($p = .08$) (Tabla 3). Sí obtuvo más nominaciones por “saber siempre qué tareas, como y cuando se deben entregar” (p1 – autoorganización), “llevar las tareas, los apuntes y la agenda al día” (p2 – autoorganización), “saber a qué se va a dedicar profesionalmente y como conseguirlo” (p3 – proyecto educativo y profesional), “tener claro lo que iba a hacer cuando acaben sus estudios actuales” (p4 – proyecto

educativo y profesional), “trabajar bien en equipo” (p7 – trabajo en equipo), “ser fácil realizar los trabajos con él/ella” (p8 – trabajo en equipo), “hablar muy bien” (p9 – comunicación), “dar su opinión sin faltar al respeto” (p10 – comunicación), “adaptarse a los cambios e imprevistos” (p12 – flexibilidad), “cambiar de opinión si se equivoca” (p13 – flexibilidad), “cumplir siempre los pactos y tareas asignadas” (p14 – responsabilidad), y “hacer los mejores trabajos” (p15 – global).

El grupo con puntuaciones en el tercil superior en la competencia responsabilidad y corresponsabilidad fue más nominado por “cumplir siempre los pactos y tareas asignadas” (p14 – responsabilidad), con lo que se confirmó la hipótesis de trabajo (Tabla 3). Además este alumnado fue más mencionado por sus iguales por “saber siempre qué tareas, como y cuando se deben entregar” (p1 – autoorganización), “llevar las tareas, los apuntes y la agenda al día” (p2 – autoorganización), “tener claro lo que iba a hacer cuando acabe los estudios que está haciendo” (p4 – proyecto educativo y profesional), “saber resolver y gestionar bien cualquier problema o conflicto” (p5 - toma de decisiones – resolución de conflictos), “trabajar bien en equipo” (p7 – trabajo en equipo), “ser fácil realizar los trabajos con él/ella” (p8 – trabajo en equipo), “hablar muy bien” (p9 – comunicación), “dar su opinión sin faltar al respeto” (p10 – comunicación), “esforzarse en conseguir algo aunque le parezca difícil” (p11 – perseverancia), “adaptarse a los cambios e imprevistos” (p12 – flexibilidad), “cambiar de opinión si se equivoca” (p13 – flexibilidad) y “hacer los mejores trabajos” (p15 – global).

Diferencias en las puntuaciones del DCBE entre el estudiantado nominado y no nominado (hipótesis 4).

Se compararon las puntuaciones del DCBE entre del alumnado nominado (una o más nominaciones) y no nominado (cero nominaciones). Los datos de la Tabla 4 demuestran que el nominado por sus iguales en las 15 preguntas del cuestionario obtuvo mayores puntuaciones globales en el test DCBE que el que no recibió nominaciones, con lo que se aceptaría la hipótesis 4.

Tabla 4. Puntuaciones de las escalas del test DCBE en función de las nominaciones en las conductas

Pregunta	Nominaciones	Puntuación Global Empleabilidad	Autoorganización	Construcción proyecto profesional	R. Problemas T. decisiones	Trabajo en Equipo	Comunicación	Flexibilidad	Perseverancia	Responsabilidad
P1	0	96.6	97.2	96.1	97.6	93.6	99.7	95.5	97.8	97.8
	1 o +	106.0***	107.1***	102.3*	104.1**	101.1**	102.9	104.2***	101.6*	105.9***
P2	0	96.0	97.6	95.8	97.5	94.1	99.0	95.3	96.9	97.1
	1 o +	108.0***	107.6***	103.4**	104.1**	103.9***	104.1**	106.2***	102.8**	107.5***
P3	0	99.6	100.7	94.7	99.8	97.3	101.4	96.8	97.9	100.2
	1 o +	104.5*	103.8	107.2***	103.8	97.5	102.8	103.8**	103.5**	105.9**
P4	0	98.0	99.2	94.6	98.7	96.4	100.3	96.2	97.7	98.6
	1 o +	105.0**	104.8*	106.1*	103.2**	99.1	103.0*	104.0***	103.5	106.1**
P5	0	97.0	98.4	95.9	97.3	94.9	98.9	94.9	96.9	98.9
	1 o +	104.3**	104.4*	101.2*	104.3**	99.8	103.7*	103.4***	100.9	104.8**
P6	0	96.6	97.8	96.2	97.6	94.7	99.2	95.3	97.4	97.9
	1 o +	105.3***	105.9**	101.4	103.2*	99.8	103.4	104.3***	101.7	105.3**
P7	0	95.3	97.4	96.2	96.9	94.0	98.0	93.9	95.9	97.2
	1 o +	107.3***	106.8***	101.8*	104.2**	101.5***	105.2***	104.7***	103.1***	106.5***
P8	0	95.1	96.9	96.7	96.8	93.6	97.5	93.9	96.4	97.1
	1 o +	105.8***	105.7***	101.4	102.7**	101.1**	104.0**	104.3	101.3*	105.0***
P9	0	97.7	98.1	96.3	98.4	95.0	99.7	96.7	97.6	98.8
	1 o +	105.4***	106.2***	101.6*	103.7*	99.7*	103.9*	102.6*	102.7*	105.8**
P10	0	97.1	98.9	97.0	97.8	94.0	99.7	95.6	96.9	98.3
	1 o +	104.3**	103.4	98.7	104.6**	100.3**	102.8	102.7**	100.8	104.6**
P11	0	97.4	98.7	96.0	98.1	95.6	99.7	96.4	97.9	98.3
	1 o +	104.7**	104.1*	101.5*	101.6	100.2	103.4	102.3*	101.3	104.3**
P12	0	97.3	98.4	95.9	98.9	93.3	99.7	96.0	97.0	99.0
	1 o +	107.1***	105.7***	101.6**	104.5*	103.1***	105.8**	104.2***	102.4**	105.8**
P13	0	95.7	97.3	95.1	97.0	93.4	99.0	95.2	94.8	98.1
	1 o +	105.6***	105.3***	102.0**	105.2***	100.6**	103.8*	102.8**	103.1***	105.0***
P14	0	96.3	97.2	96.0	98.0	93.6	99.5	95.2	96.8	97.7
	1 o +	106.9***	106.3***	102.7**	103.8*	101.9***	103.6**	105.2***	102.7**	107.1***
P15	0	96.9	98.2	96.6	97.8	94.4	99.7	95.7	96.9	98.4
	1 o +	108.4***	108.4***	103.1*	105.6**	103.7***	103.6	106.8***	103.5**	107.5***

NOTA. Las diferencias significativas entre las medias obtenidas por el alumnado en las escalas del test DCBE en función de los extremos que ocupan en las nominaciones recibidas por los compañeros/as (cero vs. 1 o más nominaciones) se han indicado: *p<.05, **p<.01; ***p<.001. Las casillas sombreadas son las esperadas en la hipótesis 4.

En relación con la competencia autoorganización, los resultados corroborarían la hipótesis 4; así, el alumnado nominado por sus compañeros por “saber siempre qué tareas, como y cuando se deben entregar” (p1 – autoorganización) y “llevar las tareas, los apuntes y la agenda al día” (p2 – autoorganización), obtuvo mayores puntuaciones en la escala de autoorganización del test DCBE. Además, los alumnos nominados en la p1 obtuvieron puntuaciones superiores en todas las escalas del test, excepto en comunicación, y en la puntuación global de empleabilidad. De forma similar, los alumnos más nominados en la p2, también puntuaron más alto en el resto de las escalas del test y en el índice global.

El alumnado nominado por “saber a qué se va a dedicar profesionalmente y como conseguirlo” (p3 – proyecto educativo y profesional) y “tener claro lo que iba a hacer cuando acabe los estudios que está haciendo” (p4 – proyecto educativo y profesional) demostró tener mejores puntuaciones en la escala construcción del proyecto profesional. Asimismo, el alumnado nominado en la p3, obtuvo mejores puntuaciones en las escalas flexibilidad, perseverancia y responsabilidad/corresponsabilidad del test, así como en la puntuación global. Del mismo modo, el estudiantado escogido por la p4, puntuó más alto en las escalas de autoorganización, toma de decisiones-resolución de problemas, comunicación, flexibilidad y responsabilidad-corresponsabilidad, así como en el índice global de empleabilidad.

En relación con la competencia resolución de problemas y toma de decisiones, los resultados corroboraron la hipótesis 4 puesto que el estudiantado con mayores puntuaciones en el test en esta escala fue nominado por “buscar siempre los pros y contras antes de tomar una decisión” (p6- toma de decisiones – resolución de conflictos) y “saber resolver y gestionar bien cualquier problema o conflicto” (p5 – toma de decisiones – resolución de conflictos). Asimismo, los alumnos nominados en la p5 consiguieron mayores puntuaciones en las escalas autoorganización, construcción del proyector formativo-profesional, comunicación, flexibilidad y responsabilidad-corresponsabilidad, así como en el índice global de empleabilidad. Del mismo modo, el alumnado nominado en la p6 alcanzó puntuaciones superiores en las escalas autoorganización, flexibilidad y responsabilidad-corresponsabilidad y también en la puntuación global del test.

Respecto a la competencia trabajo en equipo, los datos permitirían aceptar la hipótesis 4, ya que el alumnado que puntuó alto en el test DCBE en esta escala fue nominado por “trabajar bien en equipo” (p7 – trabajo en equipo) y “ser fácil realizar los trabajos con él/ella” (p8 – trabajo en equipo) (Tabla 4). Así mismo, los alumnos nominados en la p7 obtuvieron puntuaciones superiores en el test en todas las escalas. Además, los nominados en la p8 alcanzaron mayores puntuaciones en las escalas autoorganización, toma de decisiones-resolución de problemas, comunicación, perseverancia y responsabilidad, y en el índice global de empleabilidad (Tabla 4).

En relación con la competencia comunicación los datos demostrarían parcialmente la hipótesis, puesto que el alumnado más nominado para ser elegido “por hablar muy bien” (p9 – comunicación) obtuvo puntuaciones más altas en la escala del test DCBE. Sin embargo, la

mayor puntuación en comunicación de los alumnos nominados por “opinar sin faltar al respeto” (p10 – comunicación) no llegó a la significación estadística. Además, el estudiantado nominado en la p9 obtuvo puntuaciones más altas en todas las escalas del test. Así mismo, los alumnos elegidos por la p10 alcanzaron puntuaciones más altas en resolución de problemas–toma de decisiones, trabajo en equipo, flexibilidad y responsabilidad–corresponsabilidad, a más de un índice de empleabilidad superior (Tabla 4).

En lo que refiere a la competencia flexibilidad, el análisis de la varianza corroboró la hipótesis 4 de este modo el alumnado más nominado por “adaptarse a los cambios e imprevistos” (p12 – flexibilidad) y “cambiar de opinión si se equivoca” (p13 – flexibilidad) fue el que obtuvo mejores puntuaciones en la escala del test DCBE (Tabla 3). Igualmente, los estudiantes elegidos por la p12 y la p13 registraron puntuaciones más altas en todas las escalas del test DCBE (Tabla 4).

Si bien los alumnos nominados por “esforzarse en conseguir una cosa” (p11 – perseverancia) obtuvieron puntuaciones superiores en la escala perseverancia del DCBE, estas diferencias no fueron significativas, por lo que en este caso la hipótesis no se aceptaría (Tabla 3). No obstante, el alumnado nominado por la p11 logró puntuaciones más altas en las escalas de autoorganización, construcción del proyecto formativo-profesional, flexibilidad y responsabilidad-corresponsabilidad, así como un índice global de empleabilidad superior.

En relación con la competencia responsabilidad se aceptaría la hipótesis 4 puesto que el alumnado nominado por “cumplir siempre los pactos y tareas acordadas” (p14 – responsabilidad-corresponsabilidad), alcanzó mejores puntuaciones en todas las escalas del test DCBE (Tabla 4).

Discusión y Conclusiones

De forma global, los resultados del presente estudio aportan evidencias de validez criterial del test DCBE. Los alumnos que han sido identificados por sus iguales en las conductas representativas del dominio de las competencias de empleabilidad puntuaron más alto en el test. El alumnado cuyos puntajes se ubicaban en el tercil superior del test, eran identificados más frecuentemente por sus iguales en las conductas esperadas que los que se situaban en el tercil inferior.

En algunas conductas las diferencias contrastadas no alcanzaron la significación estadística. Así, los alumnos que obtuvieron puntuaciones en el tercil superior del test, recibieron más nominaciones por “saber siempre qué tareas o trabajos se deben entregar, cómo y para cuando”, pero la diferencia no alcanzó la significación estadística. No obstante, los que habían sido nominados obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en la competencia de autoorganización. El hecho de no observar diferencias suficientemente importantes en el primer caso, pero sí en el segundo, podría deberse a que la conducta por la que reciben nominaciones tiene un nivel de especificidad superior al test donde se plantean situaciones en que se requiere de la autoorganización en diferentes contextos. La manifestación de la competencia puede depender el contexto. Así, una persona puede ser muy capaz de gestionar y organizar los materiales impresos y menos en la organización de los archivos almacenados en su ordenador, y a la inversa. Por este motivo los test situacionales requieren contemplar diferentes contextos e incluir un conjunto amplio de actividades. Por otra parte, la conducta señalada es una conducta en la que inciden otras competencias como la inteligencia académica identificada por Stenberg (1985) para conocer el “cómo” presentarlos.

Esta misma situación se observa en el alumnado al que los iguales señalaron que “escogerían como representantes de la clase porque hablan bien”. Si bien se subraya la motivación de capacidad comunicativa, existen otras variables como la popularidad, que podrían estar incidiendo en la disposición a elegirlos, como representantes. Asimismo, otras conductas como “dar su opinión sin faltar al respeto”, también dependen de variables como la extraversión. Un alumno asertivo e introvertido puede no ser propenso a dar opiniones en público, por lo que sus compañeros no tendrían muchas ocasiones para percibir su asertividad. Finalmente, el indicador propuesto para detectar la perseverancia, “esforzarse para conseguir una cosa, aunque le parezca muy difícil”, incluye elementos que también pueden ser difícilmente observables ya que pueden producirse en la vida privada del alumno (esforzarse), y que la percepción de dificultad puede ser muy diferente en función de la inteligencia académica.

Los datos muestran que el alumnado que fue nominado por realizar las conductas indicadoras de buena competencia no solo obtuvo puntuaciones más altas en dicha competencia sino en muchas otras. Una posible explicación se hallaría en la naturaleza multidimensional de las situaciones planteadas en los test situacionales (Lievens, 2017) y que conlleva que los análisis factoriales difícilmente detecten la estructura interna del test (Sorrel et al., 2016).

Como apuntan Lievens y Motowidlo (2016), los test situacionales miden conocimiento procedimental sobre como comportarse de forma efectiva frente diferentes situaciones. Uno de los componentes de este conocimiento procedimental sería el conocimiento general sobre la utilidad o eficacia de mostrar diferentes comportamientos. Es por ello por lo que, juntamente con el hecho de que es un test construido de forma dirigida (Lievens, 2017), los resultados del test son más coincidentes con una estructura unifactorial, tal como el análisis factorial reportó (Sala-Roca et al., 2021). Este dato sustentaría el uso del factor general de empleabilidad como indicador global de competencia de empleabilidad, entendiéndolo como una metacompetencia, o competencia global, que facilita la adquisición de nuevas competencias (Ustav, 2018), y descartar el uso de las ocho escalas iniciales para fines psicodiagnósticos, si bien se pueden considerar como componentes de la empleabilidad a efectos educativos.

Como se ha señalado, no se observaron correlaciones significativas de las puntuaciones del test, las nominaciones recibidas, o las emitidas, con la edad, coincidiendo con los resultados hallados en otros estudios (Aleshchanova et.al. 2017; Razinkina et.al. 2019). Puesto que las competencias básicas de empleabilidad se aprenden a lo largo de la vida y se empiezan a desarrollar en los primeros espacios de socialización como la familia y la escuela, sería esperable que con la edad mejoraran. Pero seguramente en la etapa de desarrollo de la muestra de estudio, los factores que más inciden en el nivel de pericia en las competencias son los modelos y experiencias familiares que constituyen una gran fuente de variabilidad individual en la muestra estudiada. Para poder evaluar el efecto de la edad se requeriría un estudio longitudinal de medidas repetidas. Un diseño correlacional como el presente requeriría de un rango de edades más amplio que el de la muestra de este estudio que oscila de 12 a 18 años. Esta falta de correlación también apunta a la necesidad de realizar esfuerzos educativos para promover el desarrollo de estas competencias independientemente del impacto que la familia tenga en este.

Sí se observó un efecto relevante del sexo, tanto en los resultados del test como en las nominaciones recibidas. En la mayoría de las variables las alumnas obtuvieron mejores puntuaciones que los alumnos, coincidiendo con estudios de índole similar donde las mujeres también obtuvieron puntuaciones más altas en dimensiones como las relaciones positivas con los demás, la autonomía o la autoorganización (García-Castilla et.al. 2020), la capacidad comunicativa (Pérez-Ferra et al. 2018) o respecto a la capacidad de trabajar en equipo (Raciti et al., 2016).

Por otro lado, las alumnas fueron escogidas en todas las conductas indicadoras de buena competencia excepto en las dos referidas a tener definidas las opciones formativas-profesionales, y el ser seleccionado como representante del aula. En este sentido resulta llamativo que, si bien ellas puntuaron más alto en todas las competencias del test, y a pesar de que ellos las reconozcan mejores para organizarse, tomar decisiones, trabajar en equipo, opinar de forma asertiva, perseverar y ser responsable, no manifiesten preferencia por ellas a la hora de escogerlas como representantes, tal y como suceden en otros estudios (Pérez-Ferra et al., 2018). Por tanto, se genera la necesidad de ponderar la perspectiva de género en el aprendizaje y desarrollo de las competencias de empleabilidad en las distintas etapas educativas.

Deben considerarse también las limitaciones del estudio. El nivel de conocimiento del grupo clase era un factor esencial para que el alumnado pudiera valorar cuales de sus iguales realizaban las conductas sobre las que se les interrogaba. Si bien los alumnos de una misma aula suelen haber compartido muchas horas diarias y por ello suelen conocerse bien, algunas de las conductas podían ser no tan fácilmente observables. Por otro lado, podía existir algún alumno que hubiera ingresado al instituto recientemente y dispusiera de un menor conocimiento del grupo clase. Las respuestas a algunas preguntas podrían haber sido influidas por otras variables como la popularidad o rasgos de personalidad como la extraversión.

En suma, los resultados del estudio avalan la validez criterial del test DCBE a partir de la evaluación de los iguales. Los resultados apuntan al uso de un único índice, el del factor general de empleabilidad. No obstante, las ocho dimensiones subyacentes del constructo pueden ser consideradas en las intervenciones educativas. En futuros estudios sería necesario ampliar el rango de edad de la muestra, incluir la valoración del profesorado, comprobar que todas las respuestas son observables y analizar la validez convergente del test.

Agradecimientos

Este estudio se ha realizado en el marco de un proyecto financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad con cofinanciación de los fondos FEDER (I+D 2016 EDU2016-77284-R). Asimismo, queremos agradecer la colaboración de los centros educativos y alumnado participante.

Referencias

- Aleshchanova, I. V., Morozova, E. V., Frolova, N. A., & Zheltukhina, M. R. (2017). Psychological and Acmeological Aspect of Educational Cognitive Competence Development. In *7th International Scientific and Practical Conference "Current issues of linguistics and didactics: The interdisciplinary approach in humanities"* (CILDIAH 2017) (pp. 19-24). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/cildiah-17.2017.4>
- Alonso-Bello, E., Santana-Vega, L. E., & Feliciano-García, L. (2020). Employability skills of unaccompanied immigrant minors in Canary Islands. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 15-27. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.433>
- Álvarez-Justel, J., Filella Guiu, G., & Pérez Escoda, N. (2020). Variables Asociadas a la Toma de Decisiones Académica y Profesional en el Alumnado de Educación Secundaria. *Revista de Orientación Educacional*, 34(65), 107-131. <http://200.14.213.175/roe/index.php/roe/article/download/108/130>
- Álvarez-Justel, J., & Ruiz-Bueno, A. (2021). Perfiles y características de la toma de decisiones en estudiantes de secundaria. *RELIEVE*, 27(1), 1-17. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21421>
- Arnau-Sabatés, L., Marzo, M.T., Jariot, M., & Sala-Roca, J. (2014). Learning basic employability competence: a challenge for the active labour insertion of adolescents in residential care in their transition to adulthood. *European Journal of Social Work*, 17(2), 252-265. <https://doi.org/10.1080/13691457.2013.802227>
- Chacón Sánchez, N.V., Casas Mateus, D.E., & Alvarado Nieto, L.D. (2020). Behavior of employability indicators in university graduates, *Revista Ingeniería Solidaria*, 16(2). <https://doi.org/10.16925/2357-6014.2020.02.03>
- Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research* 10(1), 97–130. <https://doi.org/10.18421/IJQR10.01-05>
- Crisp, R., & Powell, R. (2016). Young people and UK labour market policy: A critique of ‘employability’ as a tool for understanding youth unemployment. *Urban Studies*, 54(8), 1784-1807. <https://doi.org/10.1177/0042098016637567>
- Díaz de la Buelga, P. (2020). Economía y trabajo en equipo como fuente de ventaja competitiva en las aulas de Secundaria. *Magister* 32 (2), 23-30. <https://reunido.uniovi.es/index.php/MSG/article/view/15342/13605>

- Echaves, A., & Echaves, C. (2017). Jóvenes aún más precarios: crisis económica y desigualdad laboral en España. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, 2, 33-52. <https://doi.org/10.22400/cij.2.e007>
- Eurostat (2019). *Unemployment statistics*. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191. <https://link.springer.com/article/10.3758/BF03193146>
- García-Castilla, F.J., Martínez-Sánchez, I., Campos, G., & Arroyo Resino, D. (2020). Impact of Gender and Relationship Status on Young People's Autonomy and Psychological Wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 11(1735), 1-16. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01735>
- Idaka, I. E., & Uzoechi, L. I. (2016). Gender, age and employability skills acquisition among university students in Imo state, Nigeria. *International Journal of Innovative Education Research*, 4(4), 6-15. <http://seahipaj.org/journals-ci/dec-2016/IJIER/full/IJIER-D-2-2016.pdf>
- Jariot-Garcia, M., Sala-Roca, J., Arnau-Sabatés, L., & Marzo-Arpón, T. (2021). Análisis del modelo teórico del test situacional de Desarrollo de Competencias Básicas de Empleabilidad: la perspectiva de los trabajadores. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 37, 23-38. https://doi.org/0.7179/PSRI_2021.37.01
- Kriesi, I., & Schweri, J. (2019). Types of Education, Achievement and Labour Market Integration over the Life Course. *Social Inclusion*, 7(3), 58-64. <https://doi.org/10.17645/si.v7i3.2397>.
- Landis, J.R., & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Leon, O. G., & Montero, I. (2015). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Lievens, F. (2017). Construct-driven SJTs: Toward an agenda for future research. *International Journal of Testing*, 17(3), 269-276. <https://doi.org/10.1080/15305058.2017.1309857>
- Lievens, F., & Motowidlo, S. J. (2016). Situational judgment tests: From measures of situational judgment to measures of general domain knowledge. *Industrial and Organizational Psychology*, 9(1), 3-22. <https://doi.org/10.1017/iop.2015.71>

- Lievens, F., Peeters, H., & Schollaert, E. (2008). Situational judgment tests: A review of recent research. *Personnel Review*, 37(4), 426-441. <https://doi.org/10.1108/00483480810877598>
- Llinares Insa, L., Córdoba Iñesta, A.I., Zacarés González, J.J., & González-Navarro, P. (2020). Indicadores de empleabilidad: de la inclusión al desarrollo de las carreras laborales. *CIRIEC-España, Revista Jurídica de Economía Social y Cooperativa*, 36, 365-387. <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-JUR.36.17016>
- Lo Presti, A. L., & Pluviano, S. (2016). Looking for a route in turbulent waters Employability as a compass for career success. *Organizational Psychology Review*, 6(2), 192-211. <https://doi.org/10.1177/2041386615589398>
- Morillo Maymón, À., Gràcia García, M., & Jarque Fernández, S. (2020). Validación de las actividades docentes para la mejora de la competencia comunicativa oral, personal y social de estudiantes de primero de Educación Secundaria Obligatoria, 690-702. En Lindín, C., Esteban, M. B., Bergmann, J. C. F., Castells, N., & Rivera-Vargas, P. (Ed.) (2020). *Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació. Educació 2019: reptes, tendències i compromisos* (4 i 5 de novembre de 2019, Universitat de Barcelona). Institut de Recerca en Educació (IRE-UB) Universitat de Barcelona. 690-702. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/164797/1/IREDE-19_690-702.pdf
- Nisha, S. M., & Rajasekaran, V. (2018). Employability skills: A review. *IUP Journal of Soft Skills*, 12(1), 29-37. http://search.proquest.com/openview/1f9f5ad8e5798a6b992e4c1bee830cbb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2029989&casa_token=0GFchuXN-2gAAAAA:pkjjLEAu-RD1CNJ10XkoDJTVjnZ90KmLE4gqWlhezZbJKGfq_YJw8j4lZkuzxps_j6kIMXLrJ4
- Olmos Rueda, P., & Mas Torelló, O. (2017). Perspectiva de tutores y de empresas sobre el desarrollo de las competencias básicas de empleabilidad en el marco de los programas de formación profesional básica. *Educación*, 53(2), 261-284. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.870>
- Organización Internacional del Trabajo (2015). *Competencias para el empleo. Mejorar la empleabilidad de los jóvenes: La importancia de las competencias clave*. Ginebra: OIT. http://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_371815/lang--es/index.htm
- Pérez-Ferra, M., Quijano-López, R., & Sierra-Arizmendiarrreta, B. (2018). Perception and beliefs of the students of first grade in early childhood and primary education in Jaén

- and Oviedo, about the 'teamwork' competence. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 9-29. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7988>
- Raciti, P., Vivaldi, P., & Giuliano, G. (2016). Políticas de lucha contra la pobreza e inclusión laboral. Análisis de experiencias latinoamericanas en la evaluación de las competencias transversales. *OPERA*, 18, 105-131. <https://doi.org/10.18601/16578651.n18.07>
- Razinkina, E., Pankova, L., Trostinskaya, I., Pozdeeva, E., Evs.eeva, L., & Tanova, A. (2019). Influence of the educational environment on students' managerial competence. *E3S Web of Conferences*, 110, 02097. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/201911002097>
- Sala-Roca, J., Jariot-Garcia, M., Arnau-Sabatés, L., & Doval, E. (2021). Test situacional Desarrollo de las Competencias Básicas de Empleabilidad: validación de un instrumento psicoeducativo para la intervención socioeducativa. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 37, 39-53. https://doi.org/0.7179/PSRI_2021.37.02
- Santana-Vega, L. E., Medina-Sánchez, P. C., & Feliciano-García, L. (2019). Proyecto de vida y toma de decisiones del alumnado de Formación Profesional. *Revista complutense de Educación*, 30(2), 423-440. <https://doi.org/10.5209/RCED.57589>.
- Seder, A. C., & Villalonga, H. B. (2016). Importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del adolescente: diferencias por género. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 157-172. <https://doi.org/10.6018/j/253261>
- Snurnitsyna, J. M., Tsitlidze, N. B., Vinogradova, Y. I., Zheltukhina, M. R., & Titova, E. I. (2021). Formación de habilidades en los estudiantes para la autoorganización y la autoeducación en las condiciones educativas modernas. *Revista Eduweb*, 15(1), 19-28. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2021.15.01.2>
- Sorrel, M. A., Olea, J., Abad, F. J., de la Torre, J., Aguado, D., & Lievens, F. (2016). Validity and Reliability of Situational Judgement Test Scores A New Approach Based on Cognitive Diagnosis Models. *Organizational Research Methods*, 19(3), 506-532. <https://doi.org/10.1177/1094428116630065>
- StataCorp. 2017. *Stata Statistical Software: Release 15*. College Station, TX: StataCorp LLC.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Stoffers, J.M., Van der Heijden, B.I., & Jacobs, E.A. (2020). Employability and innovative work behaviour in small and medium-sized enterprises. *International Journal of Human Resource Management*, 31(11), 1439-1466. <https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1407953>.

- Treviño Villarreal, D.C., González Medina, M.A., & Montemayor Campos, K.M. (2019). Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de Educación Media Superior. *Revista de Psicología y Ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(1), 32-48. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rpcc/v10n1/2007-1833-rpcc-10-01-32.pdf>.
- Ustav, S. (2018). Exploring the Gaps of Metacompetencies Between Entrepreneurs and Students. *Journal of Enterprising Culture*, 26(02), 155–183. <https://doi.org/10.1142/s0218495818500061>.

Recibido: 19-04-2021

Aceptado: 23-10-2021