

LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LAS CIUDADES DE CONCEPCIÓN (CHILE) Y BARCELONA (ESPAÑA)

CITIZEN COMPETENCES IN THE PROFESSIONAL TRAINING IN THE CITIES OF CONCEPCIÓN (CHILE) AND BARCELONA (ESPAÑA)

Olga Carrillo Mardones¹
Universidad Católica de Temuco, Chile

Pedro Jurado de los Santos
Universidad Autónoma de Barcelona, España

Patricio Lagos Rebolledo
Universidad Católica de Temuco, Chile

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados del estudio que analiza la adquisición de las competencias ciudadanas desde la perspectiva del estudiantado y de los tutores de formación profesional de nivel medio de las ciudades de Concepción y de Barcelona. Los objetivos son analizar la adquisición de las competencias ciudadanas de los alumnos y alumnas de formación profesional, identificar diferencias en la adquisición de las competencias ciudadanas en las ciudades de Concepción y Barcelona, así como también establecer relaciones entre las competencias ciudadanas y el mundo del trabajo. Para ello se consideró a los centros educativos que ofrecen dicha formación y que imparten las especialidades del sector secundario y terciario. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 57 participantes (29 son estudiantes y 28 tutores) las que permitieron conocer las apreciaciones de los entrevistados en torno a las competencias ciudadanas en este escenario. Los estudiantes de ambos contextos consideran importante la adquisición y desarrollo de competencias ciudadanas. Así también el currículum de formación

¹ *Correspondencia:* Olga Carrillo Mardones: Rudecindo Ortega 0950. Temuco. Chile. Correo-e: ocarrillo@uct.cl

profesional incorpora la formación ciudadana de manera transversal e implícita, como también en las asignaturas del plan general, específicamente en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales para el caso de Chile. Las competencias para la ciudadanía se relacionan directamente con el mundo del trabajo, favorecen positivamente la inserción de los estudiantes en el mercado laboral y les permite fortalecerlas en éste mismo escenario.

Palabras clave: competencias para la vida, enseñanza técnica y profesional, educación ciudadana, mercado laboral.

ABSTRACT

In this article results are presented from a study that analyses the acquisition of citizenship competencies from the perspective of students and tutors of mid-level professional training in the cities of Concepción and Barcelona. The objectives are to analyze the acquisition of citizenship competencies of the students in professional training, to identify differences between the acquisition of citizenship competencies in the cities of Concepción and Barcelona, as well as to establish relations between citizenship competencies and the working world. To this end, schools that offer this training and specialization in the secondary and tertiary sectors were considered. Fifty-seven participants (29 students and 28 tutors) were interviewed in a semi-structured manner, which enabled the interviewees' appreciations about citizenship competencies in this context to be heard. The appreciations of the students are positive and similar in both contexts, this in coherence with the approaches of the curriculum of professional formation, which incorporates citizenship training in a transverse and implicit way, as well as in the subjects of the general plan, specifically in the subject of History and Social Sciences in the case of Chile. At the same time, competencies for citizenship are directly related to the working world, favoring positively the insertion of students in the labor market and allowing them to reinforce these skills in this same scenario.

Key words: competencies for life, technical and professional education, citizenship education, labor market.

Introducción

El acceso a la educación trasciende en la mejora del bienestar económico y social de las personas, reflejándose en las opciones de empleabilidad de las que pueden disponer. En este punto, la formación profesional de nivel medio (España) o educación media técnico profesional (Chile) permite a los jóvenes acceder a un primer empleo remunerado con una cualificación adquirida en una etapa inicial de formación (Decreto 220, 2005; Sevilla, 2011), atendiendo a las demandas del desarrollo productivo de un país (OEI, 2014)

Este tipo de enseñanza alberga a una gran cantidad de estudiantes con menos recursos y posibilidades (Larrañaga, Cabezas y Dussailant, 2013; Arias, Farías y González, 2015), que necesitan emplearse, por lo que es fundamental que adquieran competencias en coherencia con las demandas del mercado laboral, que requiere de personas con conocimientos, pero que también posean actitudes y comportamientos para desempeñar las funciones propias de un puesto de trabajo (UNESCO, 2016; OEI, 2014; Aneas, 2010; Repetto y Pérez-González, 2007).

Investigaciones han aportado información relevante en torno a las particularidades de la formación profesional en España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017; CEDEFOP 2012, 2015; Pérez y Rahona, 2009; Homs, 2008) y de la enseñanza media técnico profesional en Chile describiendo a los alumnos desde una perspectiva sociodemográfica, evaluando sus

resultados en el sistema educacional (Larrañaga, Cabezas y Dussailant, 2014; Farías y Carrasco, 2012) y en el mercado laboral (Bucarey y Urzúa, 2013), así como sus trayectorias, aspiraciones y expectativas educativas (Sepúlveda, Ugalde y Campos, 2011), sin embargo, ninguno de estos estudios dispuso de información relacionada con las competencias y la formación ciudadana y su repercusión en el mundo del trabajo, aportando esta investigación a la temática en el área.

En formación profesional, las competencias ciudadanas son transversales, incorporadas en el currículum y se desarrollan durante todo el proceso formativo. Es fundamental considerar que quienes eligen esta modalidad educativa son jóvenes que socialmente provienen de sectores desfavorecidos (Rahona, 2012; Martínez y Merino, 2011; Huepe, 2008); en cuyo caso es primordial dotarlos de determinados hábitos, actitudes y comportamientos que faciliten su integración sociolaboral y/o la continuación de estudios (Jurado, Olmos y Pérez, 2015; Larrañaga et al, 2013; UNESCO, 2012a; Sevilla, 2011; Jurado, 2009).

El objetivo de este estudio es analizar la adquisición de las competencias ciudadanas en los alumnos y alumnas de formación profesional de las ciudades de Concepción y Barcelona. Se llevó a cabo en doce centros educativos de administración pública y particular subvencionada de las ciudades mencionadas, que imparten formación profesional de nivel medio en las especialidades del sector secundario y terciario.

Las competencias ciudadanas en y para el trabajo

El mercado del trabajo requiere de personas formadas y con determinadas competencias. Para ello se necesita de la colaboración y compromiso del sistema educativo y de la empresa para la formación, desarrollo y adquisición de las competencias profesionales y ciudadanas, las que se han evidenciado como fundamentales para la empleabilidad (Olmos, 2014; Calvo, 2013), por lo que se deben fortalecer, especialmente en los niveles de formación técnico profesional de nivel inicial y medio.

Las competencias se consideran como un conjunto de elementos (habilidades, actitudes y saberes) que, en correspondencia con los atributos personales, permiten actuar de manera colaborativa y propositiva en el entorno laboral (Tejada y Navío, 2005; Mertens, 2000), estableciendo una estrecha relación con la ciudadanía, reflejándose en la dimensión laboral (Zabala y Arnau, 2007; Mertens, 2000).

Por lo anterior, la formación profesional proporciona a los jóvenes una plataforma hacia el aprendizaje permanente en el cual no solo se desarrollen y adquieran competencias propias de esta formación, sino que fortalece las competencias básicas que favorecen los procesos de empleabilidad y en cuyo proceso contribuyen las competencias ciudadanas, como lo han demostrado investigaciones (Carrillo y Jurado, 2017; Abdala, 2013; Carrillo, 2013).

Las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica, siendo fundamental adquirir conocimientos, habilidades y actitudes que permita a los jóvenes desenvolverse social y laboralmente, por ello es importante un ambiente que favorezca el ejercicio de éstas competencias (Ruiz y Chaux, 2005) y en cuyo escenario el sistema educativo tiene un rol relevante (Peña, 2015; Cox, 2010; Muñoz y Victoriano, 2009), pues provee de aprendizajes necesarios para que los jóvenes puedan actuar en la sociedad civil (Pagès, 2009); constituyendo un canal para la inclusión sociolaboral de quienes eligen esta formación, brindando una diversidad de oportunidades formativas que responden a sus expectativas culturales, sociales y laborales, siendo útiles para el trabajo (Olmos, 2014; Labarca, 2013), para la vida y la conformación de la ciudadanía.

La formación profesional ha adquirido relevancia producto de la preocupación de organismos internacionales (CEDEFOP, 2015; Unesco, 2016, 2012a, 2012b; OEI, 2014; OCDE, 2010), y gobiernos nacionales, cuyo interés radica en el fortalecimiento de las competencias transversales a través de programas pertinentes, promoviendo el aprendizaje a lo largo de la vida, que permitan enfrentar los cambios que se generan desde la perspectiva tecnológica (Sevilla, Farías y Weintraub, 2014), por ello se necesita personas con niveles de preparación que les favorezca asumir tareas que suponen el dominio de competencias técnicas y básicas, como las impersonales, que son valoradas por los empleadores (Santana, González-Morales y Feliciano, 2016; Brunner, 2000) satisfaciendo las necesidades del mercado del trabajo (Sepúlveda, 2016; Sevilla, 2011; Miranda, 2005).

Esta modalidad educativa es clave, por un lado, desde las personas, guiando la vocación de los jóvenes, proporcionándoles competencias para desempeñar una profesión y acceder a mejores condiciones de vida (Jurado, 2009; Repetto y Pérez – González, 2007), facilitando las posibilidades de empleo para los jóvenes egresados, quienes podrán transferir las competencias aprendidas (Viso, 2010) evidenciando lo adquirido en el proceso de aprendizaje (Tobón, 2006; Miranda, 2005; Navío, 2005). Por otro lado, desde el trabajo y la economía, ofreciendo al mundo laboral trabajadores cualificados que contribuirán al progreso, respondiendo a demandas complejas en un entorno cada vez más competitivo y global (Olmos, 2014; Homs, 2008; OCDE, 2001).

Por ello, la educación ciudadana, impartida transversalmente o como asignatura, contribuye a formar ciudadanos capaces de convivir en la sociedad, fomentando como expresa Pagès (2009): “aprendizajes necesarios para que un individuo se convierta en un ciudadano activo” (p. 8). Estas competencias responden a demandas de la vida moderna, se expresan en valores universales propios de la vida democrática, materializándose en actitudes que se observan a lo largo de la vida y en los diversos escenarios en los que la persona se desenvuelve (Bolívar, 2008; Imbernón, 2002).

La normativa educativa en relación a las competencias para la ciudadanía y la formación profesional

La indagación de las fuentes para el caso de España (Ley Orgánica de Educación, LOE, 2006) y de Chile (Ley General de Educación, LGE, 2009; Decreto 452, 2013) permitió constatar que en ambos contextos la formación ciudadana se realiza de manera transversal y/o de asignatura.

La LOE (2006) incorpora elementos relacionados con la adquisición de capacidades y competencias en respuesta a los requerimientos del mundo del trabajo. En esta ley la formación ciudadana se declara como asignatura impartida en el tercer ciclo de la educación primaria, en uno de los tres primeros cursos de la educación secundaria y como materia común en Bachillerato, presentándose en los objetivos generales de la educación.

En Chile, el Decreto 452 (2013) expresa que la formación profesional se construye articulando el dominio de las competencias propias de una especialidad con el aprendizaje de los objetivos transversales, de los objetivos y contenidos de la formación general de educación media, así las competencias ciudadanas se declaran como objetivos de aprendizaje genéricas, ya que algunas de estas competencias trascienden al mundo laboral, siendo aplicables a otros ámbitos de la vida, apuntando a la formación integral, pues la enseñanza de la ciudadanía, hasta el momento de la investigación, se estipula de manera transversal, profundizando en algunos contenidos de las asignaturas de historia, lenguaje y filosofía (LGE, 2009).

Metodología

Esta investigación asume un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de caso, de acuerdo con la clasificación de Stake (2007) y Coller (2000), es de tipo instrumental. En este sentido, se buscan casos que sirvan al propósito de la investigación, los que deben cumplir con ciertos criterios que permitan recoger información relacionada con lo investigado, que para este estudio son las competencias ciudadanas en la formación profesional, por lo mismo, los casos son instrumentales, ya que a través de ellos se llega a los datos, que a su vez, permite comprender y profundizar el fenómeno estudiado, aproximándose a su particularidad y complejidad, como también por la necesidad de aprender sobre el mismo y por las posibilidades de acceso. Se consideró a los centros que imparten formación profesional en el año 2013, cuyas especialidades se correspondieran en ambos contextos, focalizándose en aquellas del sector secundario (electricidad y electrónica, telecomunicaciones, mecánica y mantenimiento de vehículos, mecánica industrial mecanizado) y servicios (administración y comercio, confección, programas y proyectos sociales).

La información se recopiló mediante entrevistas semiestructuradas que permitieron obtener las apreciaciones de los entrevistados con respecto a las competencias ciudadanas, su relación con el mundo del trabajo, así como las diferencias entre los contextos abordados en el estudio. Esta entrevista posibilitó la comprensión de las perspectivas de los informantes, desde sus propias palabras (Bisquerra, 2000), proporcionando datos y facilitando las interpretaciones que dieron respuesta al estudio (Flick, 2007).

Se efectuaron cincuenta y seis entrevistas a tutores y estudiantes de centros de formación profesional de nivel medio de Concepción y de Barcelona. Para la selección de los informantes se tomó en cuenta a profesores y estudiantes que se encuentren finalizando su formación profesional, ya que esto permitirá conocer el proceso formativo respecto a la adquisición de competencias ciudadanas:

- en el caso de los tutores, se consideró a aquellos que impartiesen clases en el último año en curso de la especialidad de la formación profesional
- en el caso de los estudiantes, se consideraron a aquellos que estuviesen cursando el último año de la formación.

A continuación, se presenta un cuadro resumen con la composición de los participantes del estudio:

Tabla 1. Características de los entrevistados

Ubicación	Centro	Especialidad	Datos Profesor/a entrevistado			Datos Alumno/a entrevistado	
			Sexo	Edad	Años experiencia	Sexo	Edad
Comunas de Concepción	A	Atención de Párulos	F	50	29	F	18
		Electricidad	M	32	9	M	17
	B	Atención de Párulos	M	63	37	F	17
		Confección textil y vestuario	F	62	32	F	17
	C	Administración	M	60	39	F	17
		Contabilidad	F	35	5	M	17
	D	Administración	M	59	35	F	17
		Contabilidad	M	34	10	M	17
	E	Electricidad	F	54	30	M	17
		Electrónica	F	34	9	M	17
		Mecánica automotriz	F	33	6	F	17
		Mecánica industrial	M	36	12	M	18
	F	Telecomunicaciones	M	40	25	M	17
		Electricidad	M	47	24	M	17
		Electrónica	M	64	40	M	17
		Mecánica automotriz	M	60	40	M	17
Barcelona	G	Telecomunicaciones	M	59	40	M	18
		Confección y moda	F	44	3	F	25
	H	Comercio	M	45	13	M	17
	I	Gestión administrativa	F	56	36	F	19
	J	Instalaciones eléctricas	M	53	33	M	18
	K	Telecomunicaciones	M	51	30	M	19
		Soldadura y calderería	M	59	37	M	19
		Mecanización	M	46	24	M	18
	L	Electrónica	M	35	13	M	19
		Instalaciones eléctricas.	M	46	22	M	18
Gestión administrativa.		M	40	13	F	19	
Mecanización		M	40	8	M	18	

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

El análisis de los datos se realizó con el programa ATLAS TI versión 5.0, surgiendo dos categorías centrales relacionadas con los objetivos. Esta codificación contribuyó a aglomerar los acontecimientos que comparten características semejantes y que pueden ser etiquetadas.

a) Categoría competencias para la ciudadanía

Las competencias ciudadanas corresponden a la combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que facilitan al individuo la inserción en la sociedad democrática (Viso, 2010; Pagès, 2009; Zabala y Arnau, 2007). Dicha categoría es relevante pues es significativo conocer la relación de estas competencias con el mundo del trabajo, como lo menciona un tutor:

“...yo les digo que lo básico son las competencias personales, pero luego la empresa trabaja diferente, sí que tienes que tener unos conocimientos mínimos, pero lo básico son las competencias personales: el ser emprendedor, el ser puntual, el aceptar la normativa,

el aportar y no restar, todo eso, el respeto, es lo que va a ser que la empresa se fije en ellos". (L. Tutor gestión administrativa).

Se han establecido subcategorías de análisis considerando la codificación de los datos, conformándose de la siguiente manera:

Tabla 2. Subcategoría de análisis para la categoría Competencias para la ciudadanía

<i>Subcategoría (Códigos)</i>	<i>Definición</i>
1. Conducta	Comportamiento de una persona en diversos ámbitos de su vida. (Relacionado con el actuar en el centro)
2. Características personales	Características estructurales y dinámicas propias de cada persona, que se reflejan en situaciones cotidianas y frente a los demás.
3. Normas	Conjunto de reglas que rigen el comportamiento de las personas y que hay que seguir para llevar a cabo una acción.
4. Pertenencia asociación	Formar parte de un grupo, asociación o institución en la que se lleven a cabo actividades extracurriculares o voluntarias.
5. Relaciones entre los alumnos	Se refiere al tipo de relación entre pares (afectivo, bueno, distante).
6. Temas de conversación, información e interés alumnos	Temas abordados por los jóvenes cotidianamente.

Fuente: Elaboración propia

1. Conducta

Está relacionado con el comportamiento y el entorno en el que se desenvuelven los estudiantes, manifestándose en la sala de clases:

... "su comportamiento es relativo a su entorno, porque hay alumnos que son muy agresivos, tú los tocas y son muy impulsivos, responden mal, en cambio otros no, tienen formas muy distintas es como una selva, tú no sabes con qué te vas a encontrar de repente con los chiquillos" (C. Tutora contabilidad).

Por lo que los alumnos seguirían patrones de comportamiento propios de su entorno:

"La generalidad te dice que son alumnos que tienen un diseño social que le permite tener patrones o cánones que son comunes entre ellos y que uno los visualiza en varios, entonces cuando te encuentras de que la mayoría actúa de una determinada manera, uno dice si los chiquillos en general son respetuosos, levantan la mano, piden la opinión, participan" (D. Tutor contabilidad).

De los entrevistados en Barcelona, relacionan la conducta con los comentarios y estereotipos que tienen unos estudiantes hacia otros compañeros de clase:

"A veces acuden a mí para decirme escuché en el patio que le decían a otro alumno moro y yo me sentí ofendida, entonces yo cogí a esos alumnos y les digo por favor absteneros de esos comentarios que para nosotros es normal, pero para una persona musulmana eso es un insulto, es como si a una persona sudamericana le digas sudaka, es despectivo, la persona se puede sentir ofendida" (H. Tutor comercio).

También, algunos tutores lo relacionan con las actitudes de los alumnos:

“son unos verdaderos críos, están aquí a lo que están, a la tontería, al móvil, al youtube” (K. Tutor telecomunicaciones).

En ambos contextos se destaca positivamente el comportamiento entre pares:

“se respetan y se ayudan” (E. Tutora gestión administrativa).

Coinciden los tutores en mencionar que:

“se llevan bien, se respetan, dentro de la palabra respeto, se manejan relativamente bien, incluso cuando uno de ellos se encuentra en problemas, se apoyan” (C. Tutora contabilidad).

Las opiniones de los alumnos destacan la buena convivencia:

“todo bien, con mis compañeros, todo fenomenal, todos nos llevamos bien, no hay problemas con nadie” (K. Alumno telecomunicaciones),

abordando los conflictos de forma pacífica:

“soluciono conversando, tratando de conversar con la persona y tratando de buscar una solución” (D. Alumna administración).

En la participación en clases, existen dos opiniones contradictorias en alumnos como en tutores. La primera apunta a la falta de orden al dialogar en clases:

“quieren hablar todas a la vez, como que quieren ser escuchadas, pero no quieren escuchar” (B. Alumna atención de párvulos),

a lo que un tutor expone:

“son el perfil de alumnos que lo primero que viene a la cabeza lo suelta y si además es un tema que les gusta lo grita, no saben dialogar, nada, la conclusión es esa les cuesta mucho mantener, no te diré un debate, sino mantener una conversación con alguien” (L. Tutor mecanización).

La segunda opinión resalta la disciplina en la participación:

“en general son respetuosos, levantan la mano, piden la opinión, participan” (D. Tutor contabilidad),

comportamiento que los alumnos han adquirido:

“antes todos querían hablar, ahora estamos cada uno aprendiendo valores blandos, competencias blandas que uno levanta la mano, respeta, y se nota el nivel” (A. Alumna atención de párvulos).

2. Características personales

Esta subcategoría presenta diferencias entre los planteamientos de los alumnos y tutores. Los primeros entregan sus apreciaciones personales sobre ellos mismos:

“yo soy muy empática, incluso con gente que pienso que me da rabia” (G. Alumna confección y moda),

cómo se relacionan con los demás:

“no suelo discutir, me suelo llevar bastante bien con todo el mundo” (H. Alumno comercio),

y si estas relaciones tienen un componente de aprendizaje:

“me gusta relacionarme con las personas, igual con mis compañeros aprender de ellos también, porque no solo se aprende de los profesores me gusta aprender, me gusta aprender de la vida más que nada que conocer”. (E. Alumna mecánica automotriz).

Los tutores lo abordan desde tres miradas, en las cuales se presentan semejanzas entre los dos contextos. Desde el punto de vista del esfuerzo:

“son una generación muy vaga, no tienen ningún tipo de interés, no saben lo que es el sacrificio, se creen con muchos derechos y no se creen con ningún tipo de obligación, entonces ellos dan por hecho que yo no se lo tengo que enseñar, sino que se los tengo que hacer, claro y aquí es donde nosotros chocamos” (G. Tutora confección y moda).

Esfuerzo que está condicionado por la satisfacción de las necesidades por parte de su entorno:

“me da la sensación que la mayoría de estos chavales lo tiene todo muy masticado y, por tanto, es que me lo dan todo, para qué voy a pensar o intentar hacerlo” (K. Tutor telecomunicaciones),

destacando el nivel de dependencia de los alumnos hacia otras personas:

“los alumnos que tenemos hoy día es un alumno totalmente dependiente, es un alumno que le cuesta encontrar soluciones por sí mismo, vive en un mundo de la inmediatez donde la responsabilidad lo tiene el otro y no lo tiene él frente a sus aprendizajes, frente a sus resultados, frente a sus propios desafíos” (A. Tutor electricidad).

Desde la perspectiva académica, los tutores coinciden en que el nivel ha bajado:

“cada vez cuesta más que entiendan cosas, también encuentras que les cuesta mucho que se pongan a trabajar” (H. Tutor comercio),

al contrario de lo que sucedía en años anteriores:

“creo que las responsabilidades que ellos tienen no las asumen, al contrario de lo que sucedía un par de años atrás” (E. Tutora mecánica automotriz).

En términos de comportamiento en el contexto chileno:

“son chiquillos comunicativos, yo los veo como muy alegres, con un desarrollo de la personalidad adecuada a su edad, siempre dando opiniones frente a temas contingentes”. (F. Tutor telecomunicaciones).

3. Normas

Con respecto a las normas, los tutores plantean que a los alumnos les cuesta acatarlas:

“al mío en particular les ha costado mucho entrar en las normas, les ha costado bastante, venían del todo vale” (L. Tutor gestión administrativa);

aunque también comentan que las aceptan:

“les cuesta, pero llega un momento en que se tienen que adaptar” (H. Tutor comercio)

y cumplen con ellas:

“al final del curso ahora ya está, no hay problema, son disciplinados, saben lo que pueden y no pueden hacer (L. Tutor gestión administrativa).

Las normas disciplinan a los alumnos dándoles pautas para enfrentar el día a día en los centros educativos:

“ellos la respetan, porque si tú te das cuenta ellos cumplen con su uniforme, ellos cumplen la normativa con respecto a la clase, también ellos cumplen las normas del establecimiento” (C. Tutora contabilidad).

A la vez comprenden que son necesarias en el contexto social y laboral:

“en este sentido son obedientes porque uno como profesor jefe les inculca que en toda institución hay normas y la norma hay que respetarla, porque los únicos que pierden somos nosotros” (B. Tutor atención de párvulos).

Los jóvenes coinciden con sus tutores expresando que:

“las normas son muy necesarias” (G. Alumna confección y moda),

sobre todo:

“para cumplirlas, para mantener un orden” (E. Alumno electricidad).

4. Pertenencia a asociación

Subcategoría relacionada con la participación en asociaciones, actividades extracurriculares o voluntariado cuya intención es colaborar con colectivos o acciones de interés de los estudiantes. En este sentido los alumnos y alumnas desarrollan diferentes actividades:

“soy voluntaria de la perrera de Barcelona” (G. Alumna confección y moda).

Otros desarrollan actividades musicales:

“yo me dedico a tocar la guitarra y tengo un grupo” (K. Alumno 1 mecanización),

ejercicio que realizan de manera focalizada:

“los fines de semana estoy con un grupo tocando, y realmente me muevo con eso” (F. Alumno electrónica).

También están aquellos que realizan actividades deportivas:

“yo practico fútbol; desde hace ocho años estoy en el club de mi pueblo, federada, haciendo fútbol sala” (L. Alumna gestión administrativa)

o que participan en asociaciones:

“participo en scout, todos los sábados” (F. Alumno electrónica).

Para los entrevistados en Concepción la participación está asociada y concentrada en instituciones religiosas:

“yo de pequeño participo en la iglesia” (F. Alumno telecomunicaciones),

desenvolviéndose en las diferentes actividades que se ofrecen en ellas:

“yo pertenezco al coro, yo toco un instrumento, enseño a las personas que quieran aprender”. (C. Alumno contabilidad)

o focalizando acciones en fechas concretas:

“diciembre está el tiempo de uno, voy una semana y uno les enseña cosas a los niños y participo y juego con ellos, y nos organizamos como tíos” (A. Alumna atención de párvulos).

5. Relaciones entre alumnos

En esta subcategoría los tutores coinciden en que las relaciones de los alumnos son buenas:

“entre ellos bien, nunca desde que soy tutor de segundo, he tenido problemas de que entre ellos haya peleas, haya conflictos, se ayudan, se hacen amigos” (K. Tutor mecanizado).

A pesar de que mantienen una buena relación, los tutores expresan que existe una forma de comunicación particular entre los alumnos:

“se quieren mucho, pero se gritan, se quieren mucho, pero se andan dando palmetazos, se están empujando, se faltan el respeto, se dicen insolencias, pero me da la impresión que en términos culturales parece ser aceptada esa situación, parece que ellos no entienden que el respeto es una cuestión que tienen que mantener con gente cercana y con gente no cercana, entonces parece que tienen buena relación porque no se enojan, lo aceptan” (A. Tutor electricidad).

6. Temas de conversación

Los entrevistados coinciden en que los temas de conversación se enfocan en las actividades que realizan diariamente:

“generalmente hablamos de nosotros de lo que nos pasa en nuestra vida cotidiana o lo que nos gusta o planeamos hacer” (C. Alumno administración),

a lo que los tutores agregan:

“las conversaciones que ellos tienen van desde de lo que vieron en el Facebook, videos que ven en youtube, algún programa de televisión, algún partido de fútbol, algún futbolista” (E. Tutora electrónica).

Las conversaciones dejan de lado los temas de actualidad como la política:

“no hablan de política, no te hablan de economía, del paro tampoco te hablan, son temas que les quedan como muy lejanos todavía, hablan de deporte, de sus amistades, de sus juegos y supongo que de alguna otra chica u otro chico” (L. Tutor electrónica).

Aunque algunos alumnos admiten que se informan de la actualidad:

“yo cuando me levanto, intento ponerme el canal este que dan noticias las veinticuatro horas, e intento un poco saber qué está pasando” (G. Alumna confección y moda),

lo que no es habitual en su contexto social:

“pero yo que diga que me pongo a leer el periódico o noticias más allá, no solemos hacerlo, al menos mi entorno” (I. Alumna gestión administrativa).

Dentro de las preocupaciones en los alumnos está el futuro:

“hablamos de qué vamos a hacer nosotros en el futuro” (F. Alumno electrónica),

lo que reafirman los tutores:

“lo que más les interesa en este momento es un poquito el futuro, que estudiarán después como pueden acceder, el trabajo, el mercado laboral” (H. Tutor comercio).

En el contexto de Barcelona la crisis económica es relevante para los alumnos porque les afecta:

“el tema de la crisis lo sacamos bastante, porque antes, por ejemplo, al no trabajar, nuestros padres nos daban más dinero. Ahora claro, están en crisis, no nos dan dinero y nos vemos como bastantes apurados y sin poder hacer muchas cosas” (L. Alumna gestión administrativa).

b) Categoría competencias profesionales

Las competencias ciudadanas son relevantes para las competencias profesionales, pues facilitan la interacción de las personas en los contextos sociales como laborales, así lo expresa un entrevistado frente a la pregunta ¿crees que se adaptan fácilmente al mundo laboral?:

“sí, yo creo que sí, no solamente adaptarse, sino que además esto les sirve para que muchas competencias que aquí le intentamos enseñar en forma teórica y que no les acaban de hacer mucha gracia, cuando llegan al mundo laboral la ven como una obligación y como una necesidad, entonces las aplican y cuando vuelven aquí te das cuenta que han asumido esa competencia” (H. Tutor comercio).

Para esta categoría, las subcategorías han quedado conformadas de la siguiente manera:

Tabla 3. Subcategoría de análisis para la Categoría Competencias profesionales

<i>Subcategoría (Códigos)</i>	<i>Definición</i>
Prácticas en empresas e instituciones	Horas realizadas por los alumnos y alumnas en la empresa, pueden ser periodos que van desde unas semanas a meses, cuya finalidad es poner en uso los conocimientos adquiridos, alcanzar otros y adaptarse al mundo del trabajo. En el caso español, las horas realizadas son 400 y en Chile a 450.
Adaptación Laboral	Proceso en el cual una persona se ajusta al ambiente de trabajo. Etapa en que se han asimilado nuevos conocimientos y desarrollado habilidades para poder hacer uso de los mismos en la resolución de los problemas a los que se enfrenta en su vida diaria.
Orientación Vocacional	Proceso de ayuda en la elección de una profesión, la preparación para ella, el acceso al ejercicio de la misma y la evolución y progreso posterior.

Fuente: Elaboración propia.

1. Prácticas en empresas e instituciones

Esta subcategoría es primordial para fortalecer y poner en ejercicio las competencias tanto ciudadanas como profesionales, como lo expresa el siguiente párrafo que explicita dichas competencias:

“las empresas están muy contentos con los alumnos que están saliendo de acá del liceo porque son alumnos muy respetuosos, con muchas habilidades, son tan proactivos que siempre quieren saber, siempre están buscando, muy busquillas, entonces hay muchos alumnos que salen y los dejan trabajando y otros trabajan, juntan planta y se ponen a estudiar alguna carrera técnica algo cortito para ir mejorando sus ingresos, pero ellos desarrolla mucho sus habilidades sociales, el respeto, el respetar al otro, el escuchar, también la parte como la necesidad del saber, ellos son muy proactivos, siempre andan preguntando qué hacer” (C. Tutora contabilidad).

Además, se hace hincapié en la importancia que supone las prácticas para el uso de los conocimientos adquiridos por los alumnos:

“cuando llegan al mundo laboral la ven como una obligación y como una necesidad entonces las aplican, y cuando vuelven aquí te das cuenta que han asumido esa competencia, por ejemplo, el chico este, va adecuadamente, sigue vistiendo con su ropa de adolescente pero otro estilo, otra forma de dirigirse a ti, otra forma de sacarse la chaqueta ha cambiado muchísimo” (H. Tutor comercio).

Los alumnos destacan la buena disponibilidad de quienes los acogen en las prácticas:

“me dicen que si quiero aprender ellos están ahí” (E. Alumna mecánica automotriz),

favoreciendo el aprendizaje:

“adquieres conocimientos, porque aquí te muestran la teoría, pero cuando vas ahí a las prácticas, entonces claro, los conocimientos que adquieres son mayores: tienes que aplicar la teoría que te han enseñado” (L. Alumna gestión administrativa).

2. Adaptación Laboral

La adaptación al entorno laboral a través de las prácticas educativas ha sido valorada como positiva por los tutores de ambos contextos educativos:

“los jóvenes se sienten bien, en su actividad trabajando, les gusta servir, les gusta aportar” (D. Tutor administración)

incluso en lo que respecta a las normas de la empresa:

“de hecho se adaptan más cuando van a la empresa de práctica en tema normativa que en el colegio, ahí saben que tienen que acatar la norma y hacer lo que se les mande.” (L. Tutor gestión administrativa).

Por la experiencia en las prácticas, los alumnos de Barcelona tienen disposición a colaborar en labores ajenas a su especialidad, pues la perciben como una instancia de aprendizaje:

“yo siempre abierto a aprender, porque yo en esa empresa hasta ahora he sido al único que le han ofrecido el puesto, porque yo he sido el único que le ha puesto interés en aprender en eso” (K. Alumno telecomunicaciones),

por otro lado, se manifiesta resignación en el contexto de crisis con respecto a las prácticas, aceptando todo tipo de labores:

“pues yo creo que uno como trabajador se tiene que resignar a cómo está la situación ahora, no queda otra que hacer lo que digan” (K. Alumno 1 mecanización)

Aquellos alumnos de las comunas de Concepción, que han realizado prácticas, manifiestan que se acostumbran a las diferentes labores que les piden:

“si ya terminé administración me dicen que haga contabilidad, trato de hacer lo mejor que puedo, pero me acostumbro rápido” (C. Alumno administración),

mientras que aquellos que no las han realizado, son más tajantes al momento de aceptar el tipo de práctica:

“el objetivo es aprender durante la práctica, poner en práctica los conocimientos que se obtuvieron durante el año, por tanto, no creo que yo acepte una práctica que no sea relacionada con el área de la electrónica” (F. Alumno electrónica).

3. Orientación Vocacional

En este punto, cabe resaltar que las respuestas van en función de los contextos estudiados, en Barcelona, los tutores son enfáticos en señalar que quienes eligen formación profesional son alumnos más prácticos que teóricos:

“el tipo de formación, más aplicada, más manual, ven enseguida los resultados” (L. Tutor gestión administrativa),

coincidiendo con los planteamientos de los alumnos:

“me gustaba más así temas de hacer cosas, manualidades y todo eso era más lo mío y me gustaba más esto que estudiar bachillerato” (K. Alumno telecomunicaciones),

pues el Bachillerato les implica una formación más teórica y académica:

“a ver bachillerato el temario que tiene que estudiar es más teórico y hay personas que se les da mejor la práctica, entonces aquí también hay contenidos teóricos, pero hay mucha práctica. Aquí ven en lo que van a trabajar, yo creo que es por esto” (I. Tutora gestión administrativa).

En concordancia con lo anterior los alumnos añaden:

“no he tenido un hábito de estudio que sea muy aplicada. El bachillerato, pues requería bastante estudio y decidí meterme a un grado medio profesional” (L. Alumna administración).

Los entrevistados en las comunas de Concepción mencionan que quienes eligen formación profesional lo hacen por obtener un título a corto plazo:

“el liceo prácticamente todo lo que es TP le ofrece un campo laboral a corto plazo, eso es lo que ellos en principio pretenden poder trabajar en tiempo breve. (D. Tutor administración),

en correspondencia con ello, los alumnos añaden:

“yo escogí la formación técnico profesional, porque a mí en realidad, soy sincero, a mí no me gusta estudiar, y preferí venir acá porque salgo con una carrera que me sirve para trabajar” (E. Alumno electrónica).

Los tutores de este contexto aluden a las condiciones socioeconómicas de los alumnos y que los llevan a elegir este tipo de formación:

“la mayoría de nuestras alumnas pertenecen al quintil más pobre de Chile y los padres siempre andan buscando, y ellas también, una especialidad a corto plazo para poder salir un poco de su problemática económica social que viven ellos dentro de su entorno” (B. Tutor atención de párvulos).

Conclusiones

Los resultados permiten evidenciar la importancia de las competencias ciudadanas en la formación profesional, ya que se presentan como facilitadoras de la inserción al mercado laboral. En este sentido los planteamientos de la UNESCO (2012a, 2012b, 2016) y de la OEI (2014) relevan la importancia y fortalecimiento de esta modalidad educativa. Asimismo, algunas investigaciones dan cuenta de la necesidad de desarrollar comportamientos y actitudes en los estudiantes de este contexto, que les permitan adaptarse de mejor manera al mundo del trabajo (Aneas, 2010; Repetto et al. 2007). Sin embargo, estas instituciones e investigadores no hacen mención de manera explícita a la relevancia de las competencias ciudadanas, refiriéndose de forma general a oportunidades de aprender, desarrollar, aumentar conocimientos, destrezas, atender necesidades de aprendizaje y capacitación (UNESCO, 2016) así como trayectorias, aspiraciones y expectativas educativas (Sepúlveda et al. 2011).

En relación con la comparación de la adquisición de competencias en los dos contextos se pudo observar que en ambos escenarios está presente la formación ciudadana de manera transversal y, en Chile, específicamente en la asignatura de historia y ciencias sociales. En esta línea el currículum escolar cumple con el objetivo de entregar las competencias requeridas para el mundo social y laboral, como lo establece la normativa consultada (LOE, 2006; LGE, 2009; Decreto 452, 2013), lo que se constata en las prácticas desarrolladas en las empresas y en las relaciones interpersonales de los estudiantes, contribuyendo positivamente al logro de las competencias en concordancia con los hallazgos de estudios similares en Carrillo et al. (2017), Olmos (2014) y Carrillo (2013).

Por otro lado, se corrobora lo planteado por estudios realizados en Chile (Larrañaga et. al, 2013; Huepe, 2008) y en España (CEDEFOP, 2012; Rahona, 2012; Martínez et al., 2011; Bernardi et al., 2010;) que evidencian la procedencia de los estudiantes de formación profesional, por lo que se espera que las futuras leyes educativas, tanto en España como en Chile, adopten medidas para terminar con los sesgos sociales a los que se ha enfrentado este tipo de enseñanza, fortaleciendo e invirtiendo, pero sobre todo comprometiendo a los actores directamente involucrados en este proceso: el Estado y los empresarios.

Considerando los objetivos planteados, la adquisición de las competencias ciudadanas para los estudiantes de formación profesional son relevantes, pues se relacionan directamente con el mundo del trabajo, favorecen la inserción laboral, lo que ha quedado demostrado en las consideraciones planteadas por los entrevistados de ambos contextos educativos.

El desafío es que esta modalidad educativa explicita la incorporación de las competencias ciudadanas en su proceso de formación, pues son básicas para las relaciones sociales y laborales, pueden contribuir a la permanencia en el puesto de trabajo, evitar el despido, los malos tratos y los bajos salarios, entregando valor agregado a quienes cursan esta formación, pues evidencian que el mercado laboral no solo necesita de personas con habilidades cognitivas sino también sociales, cívicas y ciudadanas, siendo éstas funcionales para el mundo del trabajo, favoreciendo la formación de los estudiantes de entornos menos aventajados y aportando al incremento del capital humano.

Referencias bibliográficas

- Abdala, E. (2013). Innovaciones en la formación profesional desde la óptica de sus repercusiones y efectos en la inserción profesional de los jóvenes. En C. REHEM E I. BRIASCO (Coords), *Formación profesional y empleo* (pp. 115 – 127). Colección Metas educativas. Organización de estados iberoamericanos. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=143
- Aneas, M. (2010). Las competencias laborales. Una breve clarificación de su sentido y aplicación. *Revista Galega do Ensino*, núm. 59, 2010, pp. 1 -10.
- Arias, E., Farías, M., González-Velosa, C., y Rucci, G. (2015). *Educación técnico profesional en Chile*. Recuperado de: https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6881/Educacion_tecnico_profesional_Chile.PDF
- Bernardi, F; Requena, M. (2010). Desigualdad y puntos de inflexión educativos: el caso de la educación post-obligatoria en España. *Revista de Educación, MEC*, número extraordinario 2010, pp. 93 – 118. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_04eng.pdf
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa, guía práctica*. Barcelona, Ediciones CEAC.
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP* de Jaén, núm. 1, 2008, pp. 1-29.
- Brunner, J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. UNESCO, Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto del 2000.

- Bucarey, A. y Urzúa, S. (2013). El retorno económico de la educación media técnico profesional en Chile. *Estudios públicos* 129, 1 – 48. Recuperado de: <http://consejoftp.mineduc.cl/wp-content/uploads/2016/12/Bucarey-y-Urz%C3%BAa-2013-El-retorno-econ%C3%B3mico-de-la-educaci%C3%B3n-media-t%C3%A9cnico-profesional-en-Chile.pdf>
- Calvo, G. (2013). Formación profesional y empleo. En C. REHEM E I. BRIASCO (Coords), *Formación profesional y empleo* (pp.41 - 56). Colección Metas educativas. Organización de estados iberoamericanos. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=143
- Carrillo, O. (2013). Comprendiendo la adquisición de las competencias ciudadanas en alumnos de los programas de cualificación profesional inicial. *Revista Educar* vol.49/2 207- 226.
- Carrillo, O. y Jurado, P. (2017). La educación técnico profesional y las competencias para la ciudadanía. El caso de las comunas de la provincia de Concepción, Chile. *Revista Calidad en la educación*, N°46, 133 – 164.
- CEDEFOP. (2012). Formación para el empleo. La formación profesional en Europa. Informe Nacional España 2012. Recuperado de: http://www.sepe.es/contenidos/que_es_el_sepe/publicaciones/pdf/pdf_formacion/fp_europa_espana_2012.pdf
- (2015a). Refuerzo de la educación y la formación profesionales para una vida mejor. Recuperado de: www.cedefop.europea.eu/en/publications-and-resourcer/publications/9096
- (2015b). On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Country statistical overviews 2014 update. Luxemburg Publications office of the European Union, 2015. Recuperado de: www.cedefop.europea.eu/en/publications-and-resources/publications/5545
- Coller, X. (2000). *Estudio de Casos*. Cuadernos metodológicos, 30. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- Cox, C. (2010). Informe de Referente Regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados. Banco Interamericano de Desarrollo. CERLALC. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-246644_archivo_pdf_informe_final_estudio_refnacional.pdf
- Decreto n° 452 (2013). Ministerio de Educación. Bases curriculares Educación técnico profesional. Recuperado de: <http://www.tecnico-profesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2016/03/Bases-formacion-Descripci%C3%B3n-de-las-Especialidades.pdf>
- Decreto n° 220 (1998). Ministerio de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*, 18 de mayo de 1998.
- Fariás, M. y Carrasco, R. (2012). Diferencias en resultados académicos entre educación técnico profesional y humanista científica en Chile. *Calidad en la educación*, 36, 87–121.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata. Madrid.
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias: ¿qué hay de nuevo?* Morata. Madrid.
- Homs, O. (2008). La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento. Colección de estudios sociales n° 25, Fundación la Caixa. Recuperado de: http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/615da6c47f8fe110VgnVCM200000128cf10aRCRD/es/libro25_es.pdf
- Huepe, M. (2008). *Subvención Educativa para alumnos vulnerables y sus efectos en la distribución de oportunidades*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo – Chile. Área de Reducción de la Pobreza y la Desigualdad.

- Imbernón, F. (coord.) (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Editorial Grao. Barcelona.
- Jurado, P. (2009). Calidad de vida y procesos educativos. Documento interno Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jurado, P; Olmos, P, y Pérez, A. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Revista Educar*, vol. 51/1 211-224. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/3421/342133060011/>
- Labarca, G. (2013). Relaciones entre la escuela y la empresa. Las prácticas formativas-educativas: lecciones aprendidas. En C. REHEM E I. BRIASCO (Coords), *Formación profesional y empleo* (pp. 59 – 75). Colección Metas educativas. Organización de estados iberoamericanos. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=143
- Larrañaga, O., Cabezas, G., y Dussailant, F. (2013). *Estudio de la educación técnico profesional*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – Chile. Área de Reducción de la Pobreza y la Desigualdad. Recuperado de: http://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_etp_2013.pdf
- Larrañaga, O., Cabezas, G., y Dussailant, F. (2014). Trayectorias educacionales e inserción laboral en la enseñanza media técnico profesional. *Estudios Públicos*, 134, 7–58. Recuperado de: https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304100655/rev134_OLarranaga-GCabezas-FDussailant.pdf
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*. Recuperado el 20 de septiembre de 2016, de: www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899
- Ley nº 20.370 establece la Ley General de Educación del Ministerio de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Martínez García, J; Merino, R. (2011). Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género. *Revista Tempora*, nº 14, diciembre 2012, pp. 13-37. Recuperado de: <http://josamaga.webs.ull.es/FP-DOE-tempora-ok.pdf>
- Merters, L. (2000). *La gestión de la competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2000.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2017*. Informe español. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/2017/panorama-de-la-educacion-2017-def-12-09-2017red.pdf?documentId=0901e72b8263e12d>
- Miranda, M. (2005). Aprendizaje técnico en un enfoque de competencias laborales. *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 36 (junio 2005), pp. 233 – 246.
- Muñoz, C; Victoriano, R. (2009). *La escuela como espacio de formación ciudadana. ¿Un desafío formativo pendiente? la voz de los profesores*. XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. I Convegno Internazionale Italo- Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali. Bologna, 31 marzo -3 aprile.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación nº 337, 2005*, pp. 213- 234.
- OCDE (2001). La definición y selección de competencias claves. Resumen ejecutivo. Recuperado de: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

- OCDE (2010). Learning for Jobs. Synthesis Report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/learningforjobs.htm>
- Olmos, P. (2014). Competencias básicas y procesos perceptivos: factores claves en la formación y orientación de los jóvenes en riesgo de exclusión educativa y sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 531-546. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.181551>
- Organización de Estados Iberoamericanos (2014). Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Avances en las metas educativas 2021. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=149
- Pagès, J. (2009). La competencia ciudadana. *Revista Aula* N°187.
- Peña, C. (2015). Escuela y vida cívica. En C. COX Y J. CASTILLO (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 25-50). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica.
- Pérez, C; Rahona, M. (2009). *La formación profesional en España y el mercado de trabajo: desafíos y oportunidades*. XVI Encuentro de economía pública: 5 y 6 de febrero de 2009: Palacio de congresos de Granada, 2009. Recuperado de: dialnet.uniroja.es/descarga/articulo/2942169.pdf
- Rahona, M. (2012). Capital humano, abandono escolar y formación de grado medio en España. *Presupuesto y Gasto Público*, nº 67, 2012, pp. 177 – 194. Instituto de Estudios Fiscales. Recuperado de: http://www.ief.es/documentos/recursos/publicaciones/revistas/presu_gasto_publico/6_7_09.pdf
- Repetto, E; Pérez-González, J. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en las empresas. *Revista Europea de Formación Profesional* N° 40, pp. 92 – 112. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2316242>
- Ruiz, A y Chau, E. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Recuperado de: <https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>
- Santana, L; González-Morales, O; Feliciano, L. (2016). Percepción del empresariado de las competencias y características relevantes para el empleo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, v. 27, N°1, pp. 29-46. <http://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.1.2016.17006>. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/17006>
- Sepúlveda, L; Ugalde, P; Campos, F. (2011). La enseñanza técnico profesional en Chile: orientaciones actuales desde la perspectiva de sus actores. En Centro de Estudios, MINEDUC: Evidencias para políticas públicas en educación: selección de Investigaciones Tercer Concurso. FONIDE. Recuperado de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt828.pdf>
- Sepúlveda, L. (2016). Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de educación técnica en Chile: ¿tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria? *Revista Páginas de Educación*. Vol. 9, Núm. 2, pp. 49-84. <http://dex.doi.org/10.22235/pe.v9i2.1297> Recuperado de: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1297/1309>
- Sevilla, M. (2011). Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico. Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEduca ciOnTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf>

- Sevilla, M. (2012). Educación Técnica Profesional en Chile: Antecedentes y Claves de Diagnóstico. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducaciOnTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf>
- Sevilla, M., Farías, M., y Weintraub, M. (2014). Articulación de la educación técnico profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública. *Calidad en la Educación*, 41, 83-117. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652014000200004>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de caso*. Madrid, Ediciones Morata.
- Tejada, J; Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 37, pp. 1-15. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf>
- Tobón, S. (2006). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/28137201/Formacion-Basada-en-Competencias>
- UNESCO (2012a). Consenso de Shanghái. Recomendaciones del Tercer Congreso Internacional sobre educación y formación técnica y profesional “Transformar la EFTP: forjar competencias para el trabajo y la vida”. Shanghái, República Popular de China 14 a 16 de mayo de 2012. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002176/217683s.pdf>
- (2012b). Informe de seguimiento de la ETP en el mundo. Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf>
- UNESCO (2016). Proyecto de estrategia para la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) (2016 – 2021). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002438/243804s.pdf>
- Viso, J. (2010). *Qué son las competencias*, Vol. I. Madrid, Editorial EOS.
- Zabala, A y Arnau, L. (2007). *11 Ideas. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, Graó.

Fecha de entrada: 15 noviembre 2017
Fecha de revisión: 7 mayo 2018
Fecha de aceptación: 6 diciembre 2018