



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía Aplicada

Doctorado en Educación

**LAS COMPETENCIAS PARA LA CIUDADANÍA EN EL MARCO DE LA
FORMACIÓN PROFESIONAL DE NIVEL MEDIO EN LAS COMUNAS DE
CONCEPCIÓN – CHILE Y DE BARCELONA – ESPAÑA.**

Tesis Doctoral

Olga Aurora Carrillo Mardones.

Dirigida por:
Dr. Pedro Jurado de los Santos.

Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)

2015.

AGRADECIMIENTOS

El transcurso de esta etapa ha significado un aprendizaje permanente en el que de manera personal y académica se ha crecido enormemente. Realizar este doctorado ha sido un proceso marcado por la incertidumbre, condición que me ha permitido superar obstáculos gracias a la compañía de la familia, amigos y profesores.

Por medio de estas líneas quiero agradecer a quienes me han acompañado en este trayecto de formación y por sobre todo aprendizaje, contribuyendo enormemente a mi crecimiento y madurez tanto personal como académico.

Agradezco a mis padres Patricio y Adriana por inculcar en mí el valor incalculable que posee la educación.

Agradezco a Pedro, mi director de tesis, por ser mi guía durante estos cuatro años en los que ha compartido sus conocimientos y experiencia, me ha orientado y sugerido, así como motivado a seguir por la senda de la docencia e investigación.

A mi compañero Patricio quien con su paciencia infinita me ha asistido y comprendido en esta caminata y que con su amor incondicional me reafirma que cada paso que damos juntos es más sencillo. A nuestros amados hijos Darío y Emma por ser el fruto de este recorrido y por darme la motivación para seguir en esta ruta.

A mis queridos amigos Claudia, Bárbara, Sebastián, Pamela y Camilo quienes han hecho posible una estancia familiar en esta tierra. A mis estimadas Patricia, Carolina, Cecilia, Sixtina, Andrea y Jocelyn por nuestras tardes de grata conversación. A Lady Johana por disponer de su tiempo en atender mis dudas lingüísticas.

Agradezco enormemente a todos quienes colaboraron en la realización de este trabajo, principalmente a aquellos jóvenes, tutores y tutoras de los centros educativos de las Comunas de Concepción y de la Ciudad de Barcelona, que con su motivación y buena disposición compartieron conmigo parte de su experiencia en este estudio.

Agradezco al Programa Becas Chile por haber financiado mis estudios de Máster y Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona y hacer posible la consecución de mis objetivos académicos.

INDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN GENERAL.....	11
1.1. Justificación.....	13
CAPITULO 1.....	20
MARCO TEÓRICO.....	20
1.1. Introducción al capítulo.....	21
1.2. Bases de la Ciudadanía: Concepto.....	21
1.3. La educación para la ciudadanía en el contexto escolar chileno.....	28
1.4. La educación para la ciudadanía en el contexto escolar español.....	34
1.5. Las competencias para la ciudadanía.....	37
1.6. Las competencias para la ciudadanía en y para el trabajo.....	47
1.7. La Formación Profesional en España y Chile.....	51
1.8. Planteamientos teóricos en torno a la vulnerabilidad.....	59
1.9. Juventud y vulnerabilidad.....	63
1.10. Síntesis del Capítulo.....	70
CAPITULO 2.....	72
MARCO METODOLÓGICO.....	72
2.1. Introducción al capítulo.....	73
2.2. Metodología y diseño de la investigación.....	73
2.3. Planteamiento del problema e hipótesis de investigación.....	82
2.4. Contextualización de la investigación.....	86
2.5. Caracterización de la muestra.....	89
2.6. Instrumentalización.....	93
2.7 Síntesis del capítulo.....	100
CAPÍTULO 3.....	102
PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	102
3.1 Introducción.....	103
3.2. Variables e indicadores de análisis de autopercepción de competencias ciudadanas.....	103
3.3. Descripción de la muestra.....	105
3.4. Características Sociodemográficas de la muestra.....	106
3.5. Análisis de datos cuantitativos.....	116

3.5.1. Análisis de correlaciones según variables independientes y dependientes para los datos generales.....	119
3.5.2. Análisis del ANOVA según variables independientes y dependientes para los datos generales.	120
3.5.3. Aplicación de la prueba t student para muestras independientes en función del contexto de los datos (Comunas de Concepción - Chile y Ciudad de Barcelona – España).....	128
3.5.4. Aplicación de la prueba t student para muestras independientes en función del género (sexo) de los datos.	129
3.5.5. Análisis de correlaciones según variables independientes y dependientes para las Comunas de Concepción –Chile.....	130
3.5.6. Análisis del ANOVA según variables independientes y dependientes para las Comunas de Concepción –Chile.	131
3.5.7. Análisis de correlaciones según variables independientes y dependientes para la Ciudad de Barcelona - España.....	135
3.5.8. Análisis del ANOVA según variables independientes y dependientes para la Ciudad de Barcelona – España.....	136
3.6. Interpretación de los resultados.	140
3.6.1. Análisis e interpretación del cuestionario de autopercepción de competencias ciudadanas de acuerdo a las variables dependientes agrupadas en factores.	144
3.7. Análisis de datos cualitativos.....	154
3.7.1. Tratamiento de las entrevistas.	157
3.7.2. Análisis e interpretación de las entrevistas.....	160
3.8. Análisis de documentos oficiales en perspectiva comparada.	184
3.8.1. Comparación de las leyes LOGSE (España) y LOCE (Chile).	188
3.8.2. Comparación leyes LOE (ESPAÑA) Y LGE (CHILE).....	194
3.8.2. Las leyes en perspectiva de la formación profesional.	200
3.8.3. Las leyes en perspectiva de la formación para la ciudadanía.	208
3.9. Triangulación: Interpretación de los resultados en torno a los instrumentos aplicados por factores.	211
CAPÍTULO 4.	219
CONCLUSIONES.....	219
4.1. Introducción.....	220
4.2. Presentación de las conclusiones.	223
4.3. Síntesis de Conclusiones.....	240

CAPITULO 5.	242
LIMITACIONES Y POSIBILIDADES DE LA INVESTIGACIÓN	242
5.1. Introducción	243
5.2. Limitaciones de la investigación.....	243
5.3. Nuevas líneas de investigación a partir de este estudio	245
6. BIBLIOGRAFÍA	248
8. ANEXOS.....	261
Anexo 1. Cuestionario de autopercepción de competencias para la ciudadanía.....	262
Anexo 2. Pautas de las entrevistas	264
Anexo 3. Matriz de relación cuestionario y entrevistas.....	269
Anexo 4 CD. Análisis SPSS	
Anexo 5 CD. Entrevistas	

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Relación entre preguntas y objetivos de la investigación.....	17
Tabla 2. Competencias para la ciudadanía.	44
Tabla 3. Fuentes de documentación para la etapa de descripción.	78
Tabla 4. Fases del proceso comparativo.	79
Tabla 5. Relación entre hipótesis y objetivos de investigación.....	86
Tabla 6. Representación de las especialidades agrupadas por área.	91
Tabla 7. Representación de los centros educativos partícipes de la muestra.	91
Tabla 8. Conformación de la muestra.....	92
Tabla 9. Variables e indicadores de respuesta.....	94
Tabla 10. Relación entre instrumentos y objetivos de investigación.	99
Tabla 11. Variables independientes, indicadores y descripción.....	104
Tabla 12. Variables dependientes, indicadores y descripción.	105
Tabla 13. Conformación de la muestra según instrumentos.....	106
Tabla 14. Interpretación de Guilford.	118
Tabla 15. Correlaciones Generales.....	119
Tabla 16. Especialidades y códigos (Tukey).....	120
Tabla 17. ANOVA de un factor Variable Especialidad.	121
Tabla 18. Prueba Post Hoc de Tukey para la Variable Especialidad.	121
Tabla 19. Centros y códigos.	122
Tabla 20. ANOVA de un factor Variable Tipo de Centro.....	123
Tabla 21. Prueba Post Hoc de tukey para la Variable Tipo de Centro.....	123
Tabla 22. ANOVA de un factor Variable Asociación.....	123
Tabla 23. ANOVA de un factor Variable Edad.....	124
Tabla 24. ANOVA de un factor Variable Expectativas.	124
Tabla 25. Estudios del padre y madre por códigos.....	125
Tabla 26. ANOVA de un factor Variable Estudios del padre.	126
Tabla 27. Prueba Post Hoc de Tukey para la Variable Estudios del padre.	126
Tabla 28. ANOVA de un factor Variable Estudios de la madre.	128
Tabla 29. Prueba Post Hoc de Tukey para la Variable Estudios de la madre.	128
Tabla 30. T de Student para Contexto de los datos.	128
Tabla 31. T de Student para Género.	129
Tabla 32. Correlaciones de las Comunas de Concepción - Chile.....	130
Tabla 33. ANOVA de un factor Variable Especialidad de las Comunas de Concepción - Chile.	132
Tabla 34. Prueba Post Hoc de Tukey para la Variable Especialidad de las Comunas de Concepción - Chile.	132
Tabla 35. ANOVA de un factor Variable Tipo de Centor de las Comunas de Concepción - Chile.	133
Tabla 36. Prueba Post Hoc de Tukey para la Variable Tipo de Centro de las Comunas de Concepción - Chile.	133
Tabla 37. ANOVA de un factor Variable Asociación de las Comunas de Concepción - Chile.	133
Tabla 38. ANOVA de un factor Variable Edad de las Comunas de Concepción - Chile.	134

Tabla 39. ANOVA de un factor Variable Expectativas de las Comunas de Concepción - Chile.	134
Tabla 40. ANOVA de un factor Variable Estudios del padre de las Comunas de Concepción - Chile.	134
Tabla 41. ANOVA de un factor Variable Estudios de la madre de las Comunas de Concepción - Chile.	135
Tabla 42. Correlaciones de la Ciudad de Barcelona - España.	135
Tabla 43. ANOVA de un factor Variable Especialidad de la Ciudad de Barcelona - España.	136
Tabla 44. ANOVA de un factor Variable Tipo de Centro de la Ciudad de Barcelona - España.	137
Tabla 45. Prueba Post Hoc de Tukey para la Variable Tipo de Centro de la Ciudad de Barcelona - España.	137
Tabla 46. ANOVA de un factor Variable Asociación de la Ciudad de Barcelona - España.	138
Tabla 47. ANOVA de un factor Variable Edad de la Ciudad de Barcelona - España. ...	138
Tabla 48. ANOVA de un factor Variable Expectativas de la Ciudad de Barcelona - España.	139
Tabla 49. ANOVA de un factor Variable Estudios del padre de la Ciudad de Barcelona - España.	139
Tabla 50. ANOVA de un factor Variable Estudios de la madre de la Ciudad de Barcelona - España.	139
Tabla 51. Prueba Post Hoc de Tukey par ala Variable Estudios de la madre de la Ciudad de Barcelona - España.	140
Tabla 52. Media de los factores y de los ítems del cuestionario de autopercepción de las competencias para la ciudadanía.	142
Tabla 53. Distribución de las entrevistas.	158
Tabla 54. Resumen de los tutores entrevistados.	159
Tabla 55. Resumen de los alumnos entrevistados.	160
Tabla 56. Categorías y subcategorías de análisis de entrevistas.	161
Tabla 57. Subcategoría de análisis par ala categoría Adquisición de Competencias.	162
Tabla 58. Subcategoría de análisis para la categoría Competencias para la ciudadanía.	168
Tabla 59. Subcategoría de análisis para la Categoría Competencias profesionales.	174
Tabla 60. Subcategoría de análisis para la categoría Elementos que contribuyen a la inserción sociolaboral.	177
Tabla 61. Subcategorías de análisis para la categoría Vulnerabilidad de los alumnos. ..	181
Tabla 62. Diferencias entre las leyes LOGSE (España) y LOCE (Chile).	194
Tabla 63. Diferencias entre las leyes LOE (España) y LGE (Chile).	199
Tabla 64. De la Formación Profesional. Comparación entre las leyes de España y Chile.	207
Tabla 65. De la Formación para la Ciudadanía. Comparación entre las leyes de España y Chile.	210
Tabla 66. Relación entre preguntas, objetivos e hipótesis.	222

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución de la población por sexo en la Provincia de Concepción - Chile.	88
Gráfico 2. Distribución de la población por sexo en la Ciudad de Barcelona - España....	88
Gráfico 3. Representación de la muestra por especialidad y en porcentaje.	92
Gráfico 4. Distribución de la muestra por género.	107
Gráfico 5. Distribución de la muestra por edades.	108
Gráfico 6. Distribución de la muestra por lugar de residencia.	108
Gráfico 7. Distribución de la muestra por lugar de nacimiento.....	109
Gráfico 8. Distribución de la muestra por estudios realizados hasta ahora.	110
Gráfico 9. Distribución de la muestra según con quién vive.....	111
Gráfico 10. Distribución de la muestra por número de hermanos.....	111
Gráfico 11. Distribución de la muestra por número de personas que viven en el hogar.	112
Gráfico 12. Distribución de la muestra según responsable del hogar.	113
Gráfico 13. Distribución de la muestra según estudios del padre.	114
Gráfico 14. Distribución de la muestra según los estudios de la madre.....	115
Gráfico 15. Contexto de los datos.	129
Gráfico 16. Diferencias por género.	130
Gráfico 17. Medias de autopercepción de la competencia para la ciudadanía por variables.	141
Gráfico 18. Ítems del Factor Personal.	145
Gráfico 19. Medias del Factor Personal.	146
Gráfico 20. Ítems del Factor Interpersonal.....	147
Gráfico 21. Medias Factor Interpersonal.....	148
Gráfico 22. Ítems del Factor Social.....	149
Gráfico 23. Medias Factor Social.....	150
Gráfico 24. Ítems del Factor Profesional.....	152
Gráfico 25. Medias Factor Profesional.....	153

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. La definición de ciudadanía	28
Figura 2. Ubicación de las Comunas de Concepción - Chile.....	87
Figura 3. Ubicación de la Ciudad de Barcelona - España.....	87
Figura 4. Representación de la población y la muestra.....	89
Figura 5. Elementos constitutivos del cuestionario.....	95
Figura 6. Entrevistas y categorías de análisis.....	155
Figura 7. Triangulación Parcial.....	212

INDICE DE ESQUEMAS.

Esquema 1.El procedimiento de la investigación.....	19
Esquema 2. Trascendencia de las competencias básicas.....	46
Esquema 3. El Sistema Educativo español.....	55
Esquema 4. El Sistema Educativo chileno.....	58
Esquema 5. ¿Quiénes son los vulnerables, a qué y por qué lo son?.....	63
Esquema 6. Diseño de la investigación mixta secuencial explicativa.....	75
Esquema 7. El procedimiento metodológico.....	80

“Las primeras letras de la ciudadanía -el abc de la ciudadanía, aprender a deletrear la humanidad, la alfabetización ciudadana- empiezan en el ejercicio fundamental del poder primario y específico de la mente de los humanos: la práctica de ponerse en el lugar del otro”.

(Joaquín García Carrasco, 2008)

1. INTRODUCCIÓN GENERAL.

La presente investigación se origina a partir de las inquietudes e intereses que como profesional de la educación me he planteado en torno a la temática de la ciudadanía y cómo mediante el fortalecimiento y desarrollo de las competencias en esta área se puede favorecer la inserción socio laboral de los y las estudiantes de formación profesional de nivel medio. En esta modalidad educativa, las competencias para la ciudadanía cumplen un rol funcional, pues son útiles para desenvolverse en la vida cotidiana y convivir en un entorno democrático de participación responsable en el que se favorezca la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Comprender la adquisición de las competencias para la ciudadanía de los alumnos del contexto educativo de formación profesional de nivel medio es relevante para analizar los factores que inciden en la adquisición de dichas competencias.

La formación para la ciudadanía debe ser la base para el fortalecimiento y sustento de una sociedad en la que predominen valores democráticos que conlleven a una convivencia de respeto e igualdad en un contexto social multicultural. Así también, esta formación debe contribuir al desarrollo de competencias personales y sociales que permitan poner en práctica la ciudadanía, pues la ausencia de estas prácticas profundiza las condiciones de vulnerabilidad de los jóvenes sobre todo en los contextos menos favorecidos.

Por lo tanto, preparar para el ejercicio ciudadano en los jóvenes, les permite superar los obstáculos a los que se enfrentan producto de la vulnerabilidad, ya que genera aprendizajes, fomenta habilidades que favorecen la inclusión social y que repercuten positivamente en las relaciones con el o los entornos en los que interactúan, siendo muchas veces un elemento de cambio en su condición social y económica.

La vulnerabilidad no se remite solo a situaciones límite a los que se enfrenta el ser humano (condiciones naturales o sociales), sino que también incluye la vulnerabilidad de derechos humanos, de la democracia, de la falta de oportunidades, de creencias y formas de pensar. Por esto, la formación para la ciudadanía debe ser capaz de permitir a los jóvenes reconocer sus vulnerabilidades a la vez de enfrentarlas y superarlas “porque enseñar-aprender a ser ciudadano requiere del planteamiento de temas, que remen hacia la humanización, hacia la aceptación de la humana condición” (García, 2008).

La situación de ciudadano simboliza el estatus por el cual una persona es sujeto social y político, se relaciona en igualdad de condiciones, está plenamente dotado para su participación en la vida pública y en la comunidad; por ello “para que los sujetos adquieran lo que supone este tipo de relación social, se requiere de aprendizajes dirigidos a ese objetivo” (Gimeno Sacristán, 2002:136). Se trata de aprendizajes que favorezcan la integración de todos, en especial de aquellos menos favorecidos, garantizando de esta manera la participación en la sociedad.

Que una persona alcance la condición de ciudadano y que se desenvuelva como tal ha sido uno de los fines de la educación para propiciar el desarrollo y fortalecimiento de una sociedad democrática (LOGSE 1990, LOE 2006, LOCE 1990, LGE 2006¹). Es aquí donde es importante indagar en la formación para la ciudadanía, en el sentido de conocer si ésta cumple la misión de fomentar las competencias fundamentales en los estudiantes y facilitar la inclusión social y laboral de los jóvenes, independientemente del escenario educativo, dada la complejidad particular de cada uno y de la responsabilidad que posee cada centro en el tema.

Se debe establecer que cualquier proyecto educativo que hace referencia a los principios democráticos de igualdad, inclusión y ciudadanía, debe ser consecuente con lo establecido en las leyes antes mencionadas y en donde la educación para la ciudadanía habrá de estar presente en sus compromisos y fines educativos.

Formar a los alumnos y alumnas desarrollándoles competencias para la ciudadanía es un aprendizaje relevante, ya que les permitirá ejercer derechos y deberes en escenarios donde la democracia es la expresión de la práctica ciudadana.

Conocer la adquisición de las competencias para la ciudadanía en los alumnos de formación profesional de nivel medio nos permitirá comprender y analizar los procesos de inclusión social como laboral de estos jóvenes. En este sentido la educación debe garantizar la enseñanza de valores democráticos para todos en igualdad de condiciones, como una manera de contribuir a la equidad y lo que en el marco europeo significa fomentar el sentido de pertenencia, de identidad y de aportar al desarrollo de la sociedad.

¹ Tanto la LOGSE (Ley orgánica de ordenación general de sistema educativo) como la LOE (Ley orgánica de educación) son leyes educativas que responden al contexto español. Las leyes educativas LOCE (Ley orgánica constitucional de enseñanza) y LGE (ley general de educación) corresponden al contexto chileno. Dichas leyes serán analizadas en el Capítulo 3 de la tesis.

1.1. Justificación.

El estudio se ha focalizado en las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España. El motivo principal radica en el interés que se tiene con respecto a la formación profesional y cómo en esta modalidad educativa se adquieren y desarrollan las competencias para la ciudadanía por parte de los y las estudiantes.

Llevar a cabo la investigación tomando en cuenta dos escenarios, ha sido posible gracias al conocimiento que ha adquirido la investigadora de ambos contextos. Por un lado, la cercanía con la realidad educativa de las Comunas de Concepción, donde ha recibido su formación profesional inicial y ha desempeñado labores docente, han sido fundamentales a la hora de decidir la temática a trabajar. Por otro lado, realizar estudios de post grado en la Ciudad de Barcelona, es motivo esencial para alcanzar conocimiento con respecto a este tipo de formación y su funcionamiento, y de esta manera poder realizar comparaciones entre ambos contextos educativos y establecer propuestas para la mejora de la adquisición y desarrollo de competencias para la ciudadanía en formación profesional.

La necesidad de poseer un sistema educativo de calidad suficiente para satisfacer las demandas sociales y del mundo del trabajo es un elemento clave para definir el nivel de bienestar al que pueden aspirar los individuos en la sociedad. En este escenario la formación profesional adquiere relevancia desde el punto de vista personal y social, pues les posibilita la entrega de competencias para ejercer una profesión y acceder a un nivel de vida adecuado a los jóvenes que han optado por este tipo de enseñanza. Desde la mirada económica, esta formación ofrece jóvenes cualificados que aportan con conocimiento especializado al entorno laboral, contribuyendo al progreso de la sociedad.

En este sentido hay que señalar que el sector productivo no sólo requiere la presencia de jóvenes con una alta preparación profesional, sino que también con hábitos formales y disposiciones personales para el trabajo que les sirvan para responder a los retos que se plantean en el mundo laboral y que facilitan la convivencia, los que deben primar sobre el conocimiento especializado (Sepúlveda, 2009). En este aspecto, juegan un papel fundamental la adquisición y desarrollo de competencias para la ciudadanía y cómo éstas facilitan la incorporación al trabajo (Meters, 2000; Miranda, 2005).

La formación profesional en los últimos años se ha convertido en una de las prioridades de países como Chile y España, ya que por un lado, las razones se encuentran en su potencial

para apoyar la competitividad y empleabilidad de las personas, así como también ayuda a la movilidad social de aquellos jóvenes que no prosiguen carreras universitarias. Por otro lado esta formación debe enfrentar la mejora estructural para así superar resistencias al momento de cumplir adecuadamente con sus propósitos y satisfacer las demandas que realizan los estudiantes, las familias y el sector productivo, en este último reduciendo la brecha entre el aprendizaje y el empleo de manera que se responda a las necesidades del mercado laboral (Sevilla, 2011). Para ello es fundamental fortalecer la formación profesional dual, que combina trabajo y aprendizaje en la escuela, pues de esta forma se promueve el logro de las competencias profesionales y para la ciudadanía.

Considerando que la adquisición y desarrollo de las competencias para la ciudadanía son importantes para desenvolverse en la sociedad y en el trabajo, se han planteado los siguientes objetivos para este estudio:

1. Analizar los objetivos propuestos para la formación profesional de nivel medio en las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España.
2. Analizar los elementos que intervienen en la adquisición de las competencias para la ciudadanía en los alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio en las Comunas de Concepción- Chile y de la Ciudad de Barcelona – España.
3. Valorar las percepciones sobre las competencias para la ciudadanía en los alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio en las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España a partir de los elementos que determinan o influyen en la adquisición de dichas competencias.
4. Orientar acciones para la mejora de la adquisición y desarrollo de competencias para la ciudadanía en los centros de formación profesional de nivel medio.

Uno de los componentes clave del fortalecimiento y desarrollo de la sociedad lo constituye un sistema educativo en el que la calidad sea primordial, pues garantiza bienestar tanto en el presente como a las futuras generaciones. Esta calidad no solo debe respaldar la transmisión de la cultura y el refuerzo de la democracia, promoviendo la participación, el respeto y la tolerancia para el ejercicio de una ciudadanía que impulse la inclusión social. Con respecto a esto, Gimeno Sacristán (2002:159) afirma:

Los derechos sociales –fundamentalmente el de la educación- no son sólo requisitos para el ejercicio de la ciudadanía democrática, sino condiciones indispensables para la más elemental y básica inclusión social de los individuos en las sociedades complejas, en las que, sin educación, no se puede ser un individuo considerado como sujeto “que cuenta”,

ni participar en ninguna de las facetas públicas: como ser político, como persona o como agente productivo. La educación en sí misma es instrumento “generador” de ciudadanía en las condiciones de las sociedades modernas.

El uso del concepto y la preocupación por el tema de la ciudadanía radica en la idea de igualdad, cuya construcción se desarrolla a través de la educación, que aporta herramientas necesarias para la libertad y autonomía de las personas en una sociedad democrática.

Indagar en la adquisición de las competencias para la ciudadanía en alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio, comparando los contextos de las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España, resulta interesante para contrastar las características, semejanzas y diferencias de ambos, entendiendo que a través de esta modalidad educativa se pretende que los y las jóvenes alcancen dichas competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad y cómo éstas pueden influir en la empleabilidad de estos alumnos y alumnas. A la vez, analizar los factores que intervienen en la adquisición de las competencias para la ciudadanía, como también valorar sus propias percepciones sobre las mismas, es importante para comprender las ventajas y limitaciones que poseen los estudiantes al momento de enfrentarse al entorno social y laboral.

Desde esta perspectiva dichas competencias tienen relevancia, pues facilitan las relaciones sociales y, por lo tanto, contribuyen positivamente a la inserción socio laboral. Viso Alonso plantea que “desde el enfoque de competencias, nos interesa, sobre todo, conocer la capacidad que tiene el alumno de utilizar los aprendizajes adquiridos en situaciones determinadas” (2010: 148), estas situaciones determinadas se pueden generar tanto en aspectos formales (centro educativos) como informales (familia, amigos), ya que contribuyen a la adquisición de éstas.

Frente a lo anterior, hemos planteado las siguientes preguntas que guiarán esta investigación:

- ¿Qué influencia tiene la formación profesional en la adquisición y/o fortalecimiento de las competencias para la ciudadanía de los y las estudiantes que cursan dicha formación en las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España?
- ¿Cómo adquieren las competencias para la ciudadanía los alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio en las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España?

- ¿Qué nivel de logro poseen los alumnos y las alumnas de formación profesional de nivel medio con relación a las competencias para la ciudadanía en las Comunas de Concepción – Chile y en la Ciudad de Barcelona - España?
- ¿Qué factores influyen o dificultan el logro de las competencias para la ciudadanía de los alumnos y las alumnas de formación profesional de nivel medio en Concepción – Chile y Barcelona – España?
- ¿Qué propuestas pueden realizarse para la mejora de la adquisición de las competencias para la ciudadanía en el contexto de formación profesional de nivel medio?

Partiendo de los objetivos generales ya descritos, a continuación se enumeran los objetivos específicos:

1. Describir la estructura curricular de Chile y de España.
2. Verificar a partir de la normativa las diferencias y similitudes existentes entre los contextos educativos en estudio.
3. Analizar las percepciones predominantes con respecto a los elementos que intervienen en la adquisición de las competencias para la ciudadanía.
4. Describir los elementos que se incorporan en la adquisición y desarrollo de competencias para la ciudadanía.
5. Analizar el nivel de logro alcanzado con relación a las competencias para la ciudadanía de los y las estudiantes de formación profesional de nivel medio.
6. Analizar la importancia percibida de las competencias para la ciudadanía alcanzada por los alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio.
7. Describir las percepciones de las competencias para la ciudadanía de los alumnos de formación profesional de nivel medio.
8. Plantear estrategias para la adquisición y desarrollo de competencias para la ciudadanía en los centros de formación profesional de nivel medio.

La siguiente tabla resume la relación entre las preguntas planteadas y los objetivos de la investigación.

PREGUNTAS	OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>¿Qué influencia tiene la formación profesional de nivel medio en la adquisición y/o fortalecimiento de las competencias para la ciudadanía de los y las estudiantes cursan dicha formación en las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona - España?</p>	<p>1. Analizar los objetivos propuestos para la formación profesional de nivel medio en las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España.</p>	<p>1.1. Describir la estructura curricular de Chile y de España.</p> <p>1.2. Verificar a partir de la normativa las diferencias y similitudes existentes entre los contextos educativos en estudio.</p>
<p>¿Cómo adquieren las competencias para la ciudadanía los alumnos y las alumnas de formación profesional de nivel medio en Concepción – Chile y en Barcelona – España?</p> <p>¿Qué nivel de logro poseen los alumnos y las alumnas de formación profesional de nivel medio con relación a las competencias para la ciudadanía en las Comunas de Concepción – Chile y en la Ciudad de Barcelona - España?</p>	<p>2. Analizar los elementos que intervienen en la adquisición de las competencias para la ciudadanía en los alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio en las Comunas de Concepción- Chile y de la Ciudad de Barcelona – España.</p>	<p>2.1. Analizar las percepciones predominantes con respecto a los elementos que intervienen en la adquisición de las competencias para la ciudadanía y que influyen en la empleabilidad de éstos.</p> <p>2.2. Describir los elementos que se incorporan en la adquisición y desarrollo de las competencias para la ciudadanía.</p>
<p>¿Qué factores influyen o dificultan el logro de las competencias para la ciudadanía de los alumnos de formación profesional de nivel medio en Concepción – Chile y Barcelona – España?</p>	<p>3. Valorar las percepciones sobre las competencias profesionales y para la ciudadanía en los alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio en las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España a partir de los elementos que determinan o influyen en la adquisición de dichas competencias.</p>	<p>3.1. Analizar el nivel de logro alcanzado con relación a las competencias para la ciudadanía de los y las estudiantes de formación profesional de nivel medio.</p> <p>3.2. Analizar la importancia percibida de las competencias para la ciudadanía alcanzada por los alumnos de formación profesional de nivel medio.</p> <p>3.3. Describir las percepciones de las competencias para la ciudadanía de los alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio.</p>
<p>¿Qué propuestas pueden realizarse para la mejora de la adquisición de las competencias para la ciudadanía en el contexto de formación profesional de nivel medio?</p>	<p>4. Orientar acciones para la mejora de la adquisición y desarrollo de competencias para la ciudadanía y profesionales en los centros de formación profesional de nivel medio.</p>	<p>Plantear estrategias para la adquisición y desarrollo de competencias para la ciudadanía en los centros de formación profesional de nivel medio.</p>

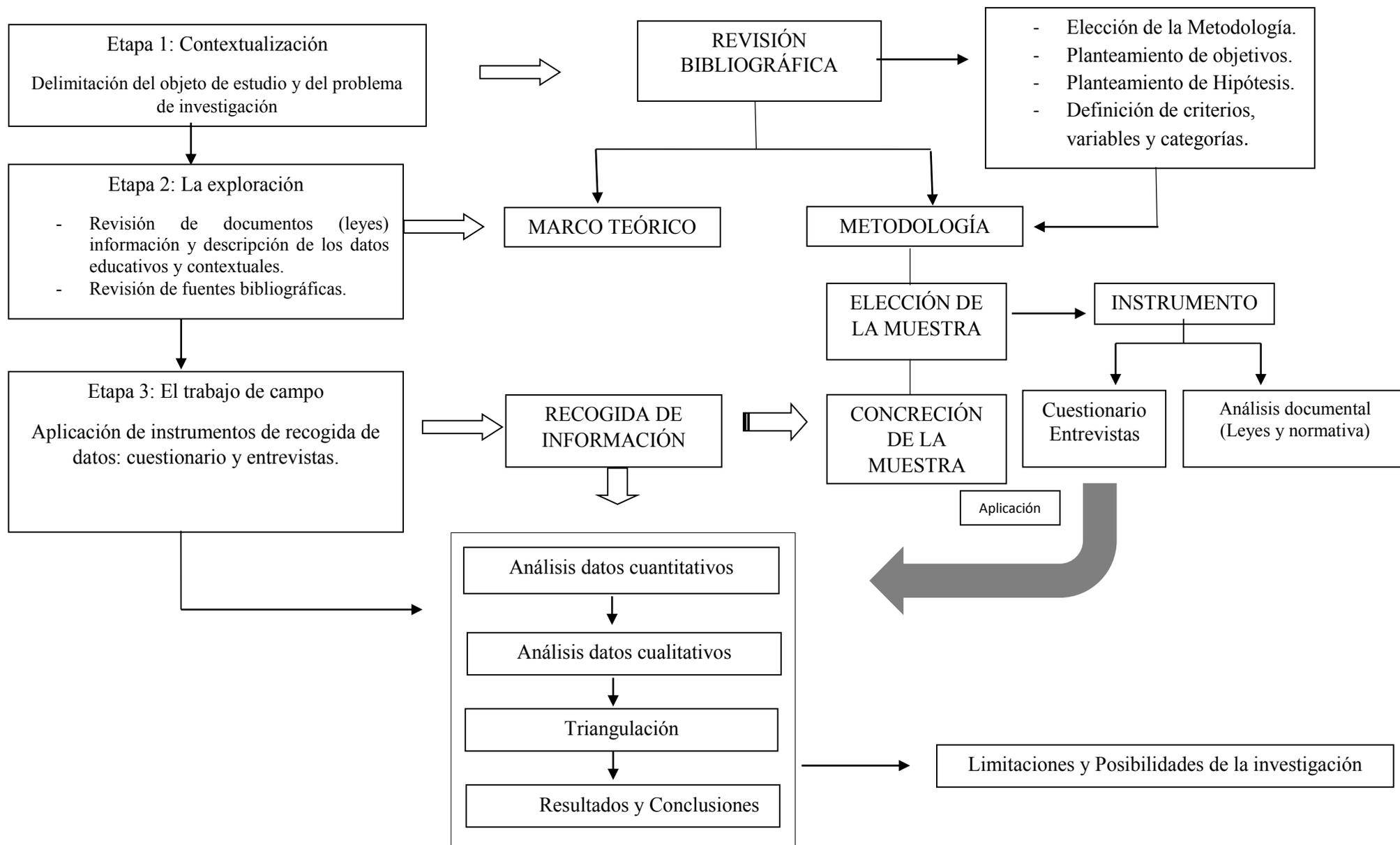
Tabla 1. Relación entre preguntas y objetivos de la investigación.

Dado que las preguntas ya están definidas y los objetivos planteados, es fundamental delinear la estructura organizativa de este estudio, la que contempla cinco capítulos, estipulados de la siguiente manera:

- En el Capítulo 1 se presenta el Marco Teórico, en el cual se intentan respaldar los supuestos sobre los que se sostiene el fenómeno a estudiar. Por ello, se abarca por un lado la temática de la ciudadanía abordando la conceptualización desde una perspectiva histórica contemporánea, para comprender el significado que posee el término, sin dejar de lado los postulados originarios del concepto. A la vez, se hace referencia a la educación para la ciudadanía en los contextos chileno y español para conocer cómo se lleva a cabo el tópico en ambos escenarios educativos. También se presenta la conceptualización de las competencias para la ciudadanía en función de la formación profesional y cómo es este tipo de formación en Chile y en España. Por otro lado y para cerrar el capítulo se hace un acercamiento teórico a la vulnerabilidad y a los jóvenes cuya formación se limita a los itinerarios de formación profesional.
- El capítulo 2 corresponde al Marco Metodológico, en él se describe y fundamenta de manera detallada la metodología, instrumentos, la contextualización de la investigación y que conducirán al logro de los objetivos planteados por esta tesis.
- El capítulo 3 está dedicado a los resultados de investigación, en este apartado se describirá, analizará e interpretará de forma rigurosa la información recopilada en correspondencia con la metodología utilizada.
- El capítulo 4 se concentra en la realización de la discusión y las conclusiones de la investigación en función del marco teórico, como de los objetivos e hipótesis que guiaron este trabajo.
- Además, se incluye un capítulo 5 en el cual se inscriben las limitaciones, posibilidades y nuevas líneas de investigación que surgen a partir de este estudio. Finalmente, se incorporan la bibliografía, anexos, anexos electrónicos que contienen los datos que han sido fundamentales para la concreción de esta tesis, tales como: cuestionario, pauta de entrevista, entrevistas transcritas, audio de entrevistas y las pruebas estadísticas aplicadas.

En el siguiente esquema se resume el procedimiento de la investigación

Esquema 1.El procedimiento de la investigación.



CAPITULO 1.

MARCO TEÓRICO.

1.1. Introducción al capítulo.

Este capítulo pone las bases conceptuales que guiarán esta investigación y que tienen como centro a los y las estudiantes de formación profesional de nivel medio. Para ello se indagará en el concepto de ciudadanía, aproximaciones y alcances del término, desde la mirada de diversos autores, los que permitirán apreciar su significado, así como también acercarnos a las implicancias que ésta posee en la formación de la población objeto de estudio.

Además se hace referencia a los alcances que tiene la educación para la ciudadanía para el desarrollo y adquisición de las competencias en dicha área, la funcionalidad de éstas para el trabajo, y se caracteriza la formación profesional en el contexto chileno y español.

En este apartado se realiza también una aproximación a los conceptos de jóvenes y de vulnerabilidad, analizando esta última desde la perspectiva de la juventud, como un fenómeno coyuntural que puede afectar a todos los jóvenes producto de la condición propia de la edad, de la dependencia económica, así como de la condición social de la cual provienen.

La importancia de tratar estas temáticas radica en la relevancia que posee para el tema de estudio, así como para dar respuesta a las interrogantes, objetivos e hipótesis que guía este estudio.

1.2. Bases de la Ciudadanía: Concepto.

El estatus de ciudadano refleja la condición de igualdad a la que aspiran las sociedades democráticas, sociedades diversas, pluriculturales, en la que conviven y se interrelacionan tanto hombres como mujeres que reconocen para sí una misma pertenencia, la que genera a la vez vínculos y límites con el Estado, estableciendo derechos y deberes para el sustento del sistema democrático.

La ciudadanía, en sí es un concepto en permanente formación, desarrollo y universalidad, es una construcción histórica y social, necesita de escenarios en la que primen valores relacionados con la tolerancia, el respeto del ser humano en su peculiaridad, en cuya legitimidad y aceptación la educación juega un rol importante. Paralelo a ello se experimentan procesos de individualización crecientes para lo cual se requiere de una condición común que aliente el sentido de pertenencia e identidad entre las personas con la sociedad. Esta condición común es la de ciudadano, ya planteada por Rousseau en el siglo

XVIII, que genera vínculos y límites entre quienes la poseen y se sienten como tal con el Estado y con la sociedad, estableciendo derechos y deberes para que prevalezca el bien común.

La ciudadanía implica conocimiento y capacidad de diálogo para la comprensión de los asuntos públicos. Esto se adquiere en la vida diaria, en las comunidades en las que las personas se desenvuelven como la familia, la escuela, las asociaciones o el barrio, siendo por ello una actividad social que se construye y realiza en conjunto con los miembros de la sociedad con el propósito de participar en la vida cívica, en la cual el individuo desarrolle cualidades y capacidades políticas que le permitan relacionarse con otros ciudadanos y con las instituciones del Estado de manera activa y propositiva.

Por lo anterior, la ciudadanía no es un estado natural que posean las personas, sino que es producto del proceso de institucionalización y de socialización que surge en la modernidad de la mano de la democracia y en el que el sistema educativo tiene un papel importante.

Las Constituciones de los actuales Estados le entregan una connotación jurídica al concepto, en la cual se establecen compromisos entre el Estado y la persona. Ya Aristóteles en su libro *La Política* planteaba lo que es un ciudadano: “el que tiene participación legal en la autoridad deliberante y en la judicial, ese es el que nosotros llamamos ciudadano de la ciudad constituida” (1932: 97)². Desde esta perspectiva se constata que los griegos se refieren al ciudadano como habitante de la ciudad y que por tal le concedía derechos como le imponía deberes. En este escenario, y teniendo en cuenta el contexto histórico, dicha condición es excluyente, pues deja de lado a mujeres, extranjeros y esclavos, por lo que en la actualidad no es representativo en los países occidentales.

En el caso de la República de Chile, la Constitución en su artículo 13 plantea que:

son ciudadanos los chilenos que hayan cumplido dieciocho años de edad y que no hayan sido condenados a pena aflictiva. La calidad de ciudadano otorga los derechos de sufragio, de optar a cargos de elección popular y los demás que la Constitución o la ley confieran³.

² Aristóteles también distingue entre quienes tienen la condición de ciudadanos y quiénes no. Para ello ver el Libro III, Capítulo III de su libro *La Política*.

³ Párrafo extraído de la página de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302&r=1>

Por su parte la Constitución española, cercana a la realidad chilena, indica en su artículo 23 que:

Los ciudadanos tienen el derecho a participar en los asuntos públicos directamente o por medio de representantes, libremente elegidos en elecciones periódicas por sufragio universal”, como también agrega que “Asimismo, tienen derecho a acceder en condiciones de igualdad a las funciones y cargos públicos, con los requisitos que señalen las Leyes.

Desde esta perspectiva la ciudadanía se enmarca dentro de la norma como la relación de una persona con el Estado dentro del pacto social que ambas partes han convenido. Por lo tanto, el individuo es ciudadano como miembro del cuerpo político, por lo que debe aceptar las normas que regulan el estado.

Abarcando el concepto desde la mirada de la CEPAL (Comisión económica para América Latina y el Caribe), Durston nos expresa la ciudadanía “como el conjunto de normas que guían la relación entre el individuo y la sociedad, y como el marco que crea las condiciones para una participación posible” (1999:9). A partir de esta definición la ciudadanía implica la aceptación, acomodación al orden social, cultural y económico que prevalece en un Estado. Esta posible participación debe dar paso a la real, en la cual el individuo ejerza la ciudadanía social responsable, implicándose en los compromisos de la colectividad en la que está inserto. Esto involucra la participación de las personas en acciones orientadas a otros campos donde se desarrolla la ciudadanía (fuera de la participación tradicional y de responsabilidad democrática como las elecciones) como la justicia social, el medio ambiente, el consumo y que de manera colectiva o individual no sólo sean capaces de establecer una relación de oposición –resistencia con las instituciones del Estado, sino que también propositivas con éstas.

Autores como Cox, Jaramillo y Reimers (2005) establecen que el tema de la ciudadanía en América Latina está limitada a los aspectos jurídicos formales, se amplía a partir de las necesidades actuales que se impulsan en dichas sociedades y que incluyen aspectos psicológicos, sociales, políticos y culturales, para ello la educación posee un rol fundamental al potenciar habilidades y capacidades para llevar a cabo el ejercicio ciudadano. Desde esta perspectiva, Magendzo (2003) acota la ciudadanía al acto de ejercer derecho de elección, como también la extiende a la libertad de expresión, participación en voluntariado, tener la capacidad de definir cuáles son los problemas, cómo serán abordados

y solucionados. Resumiendo estas apreciaciones sobre la ciudadanía, se puede decir que los aspectos que incluye el concepto son multidimensionales y que responden al sentido de los procesos que se llevan a cabo en las sociedades democráticas en las que se trabajan elementos como la tolerancia, el respeto por la diversidad (cultural, social, individual) y la igualdad entre los miembros de una nación.

Sin embargo, en la actualidad, la idea de ciudadanía no se limita sólo a la condición legal y “...en consecuencia, el reconocimiento oficial de la integración del individuo en la comunidad política...” (Cortina, 1997:39) sino que ésta significa también disfrutar plenamente de sus derechos para todos por igual en la sociedad, como expresa Morín (2001:132) “...debe incluir el derecho de las minorías y contestatarios a la existencia y a la expresión, y debe permitir la expresión de las ideas heréticas y marginales”, como una manera de fortalecer una sociedad tolerante e inclusiva.

En términos comunes, poseer ciudadanía denota condiciones de igualdad entre los miembros de la comunidad, lo que significa tener derechos, deberes y responsabilidades para con ella. La idea de igualdad es un legado de los antiguos griegos que además se reivindica y proclama con la revolución francesa y que las democracias occidentales adoptaron para el ejercicio pleno de la ciudadanía que involucra a todos los miembros de la sociedad y que implica igualdad ante la ley, de oportunidades, de participación, de acceso a las garantías sociales, pero “la idea más profunda: todas las personas son iguales en dignidad, hecho por el cual se merecen igual consideración y respeto” (Cortina, 1997: 237), por lo que la adhesión a la ciudadanía requiere de unos valores propios de la vida democrática, basados en los derechos humanos, pero que también necesita que las personas adquieran conocimientos y habilidades que les permitan participar en la vida social.

En el mundo contemporáneo el tema de la ciudadanía toma fuerza producto de la instauración de la democracia como sistema político predominante que necesita fomentar el rol de la ciudadanía desde una perspectiva participativa y activa para poder brindar los derechos de participación a todos y de esta manera poder legitimarse. Dewey (1978:110) planteaba que:

Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en

las relaciones y el control social y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden.

Conocer las leyes y valores que imperan en un sistema democrático es una condición básica de todo ser humano, importante para el proceso de socialización. La ciudadanía puede ser el punto de encuentro entre la normativa y la socialización, procesos que también están marcados por los valores propios de cada persona y que le dan sentido de pertenencia y de justicia con respecto a la comunidad en la que se habita. Para ello la organización de la sociedad es importante como lo plantea Cortina (1997:25):

(...) por eso la sociedad debe organizarse de tal modo que consiga generar en cada uno de sus miembros el sentimiento de que pertenece a ella, de que esa sociedad se preocupa por él y, en consecuencia, la convicción de que vale la pena trabajar por mantenerla y mejorarla.

Por lo tanto, los ideales democráticos de una sociedad deben fomentarse a partir de la formación para la ciudadanía, pues de esta manera se resguardan dichos ideales y se fortalece el significado de esta condición.

El acceso universal a la educación significó la integración política y la afirmación de la ciudadanía implicó la adhesión a la nación más que cualquier otro vínculo existente hasta ese momento, ya sea religioso, cultural o étnico. En este punto, Gimeno Sacristán (2002:135) nos expone que:

La ciudadanía es una categoría que establece y ampara una manera de ser del sujeto y de vivir en sociedad. Es un modo inventado de ser sociable, una creación histórica y cultural, una manera de ser reconocido por los demás y de reconocerlos dentro de una comunidad social amplia que queremos afianzar. Por eso le damos un carácter normativo que precisa de la educación que conciencie a los sujetos acerca de su significado y de sus derivaciones.

Es fundamental considerar que la conformación de la nación como la democracia son construcciones sociales y que por ello, deben ser enseñadas y aprendidas como una manera de contribuir a la cohesión social y a la aceptación, por lo tanto, se requiere de la incorporación afectiva en el proceso de aprendizaje que debe ser incitado desde la educación; por ello, “la ciudadanía es un proyecto de socialización para realizar un ideal de vida bueno que no se genera ex nihilo” (Gimeno Sacristán, 2002:136). La ciudadanía debe contribuir notablemente a una sociedad en la que el tema de la exclusión sea superado.

El Consejo de Europa (2005:71) define la ciudadanía como “un estatus jurídico y político mediante el cual el ciudadano adquiere unos derechos como individuo (civiles, políticos, sociales) y unos deberes respecto a una colectividad política”. En la misma página se hace referencia al concepto de ciudadanía responsable la que “supone el paso de una concepción del ciudadano como sujeto de derechos y deberes a la del ciudadano que participa, además, en las plataformas donde se gesta la política”. Ambas citas se ajustan a un concepto de ciudadanía que combina la titularidad de derechos con el compromiso de los sujetos en los asuntos públicos, ya sea locales, nacionales o globales, enfocando la ciudadanía desde distintos escenarios (ambientales, sociales, multiculturales) (Banks y otros, 2005; Eurydice, 2005; Maiztegui, 2007; Pagès y Santisteban, 2009).

Desde esta perspectiva ser ciudadano significa estar plenamente incluido en la sociedad, es ser un sujeto partícipe en las acciones y decisiones que se tomen en la vida pública. Siguiendo las palabras del Consejo Europeo (2005:71) añade que “la noción de ciudadanía responsable está vinculada a valores cívicos como los referidos a la igualdad, la participación, la solidaridad o la tolerancia”. Dentro del marco democrático, estos valores son los relevantes para entender la ciudadanía actual y son los necesarios para trabajar y reforzar en educación. El ciudadano entendido como un actor social, capaz de participar en la cosa pública dentro de un espacio colectivo donde se puedan tomar decisiones comunes.

Con respecto a lo anterior, se destaca el planteamiento presentado por Gimeno Sacristán (2002:166) en el que propone una “ciudadanía en el pluralismo democrático y cultural: el republicanismo cívico”. Según su propuesta, estaría caracterizada por la compatibilidad de los derechos individuales y los deberes hacia la comunidad, el bien común, deberes para los individuos, democracia participativa y comunicación a través del diálogo entre las diferentes personas, la ciudadanía como práctica y las identidades múltiples⁴. Desde lo planteado por este autor se unen los elementos individuales y colectivos, los que

⁴ Horrach (2009: 14-19) identifica siete enfoques que explican la concepción ciudadana: (1) la postura liberal, el individuo es el importante junto a sus derechos y privacidad, las entidades colectivas han de servirle. (2) Los comunitaristas, quienes dan prioridad a la colectividad por sobre el individuo y visualizan la ciudadanía desde la perspectiva activa. (3) El republicanismo, considera al ciudadano como un participante activo en la dirección de la sociedad mediante el debate y las decisiones públicas. (4) La diferenciada, defiende una idea de igualdad interpretada a partir de lo colectivo, más que de lo individual. (5) La multicultural, defiende una propuesta de pluralismo cultural. (6) La postnacional, define la manera por la cual se consolidará el pluralismo permitiendo el nacimiento de un nuevo tipo de ciudadanía: la postnacional. (7) El cosmopolitismo cívico, defiende un sistema global de derechos y deberes de alcance universal que sobrepasa las fronteras establecidas por los Estados.

contribuyen a trabajar para el bien común de manera activa para el fortalecimiento de la sociedad democrática.

La responsabilidad que le compete a la educación en dicho tema no es menor, ya que exige una educación para la formación de personas en la participación, preparando a los y las jóvenes para ejercer la ciudadanía responsable; siendo capaces de solucionar problemas, trabajar de manera comprometida y cooperativa, aceptando las diferencias, pensando críticamente para resolver conflictos y realizando un consumo responsable (Pàges y Santisteban, 2007).

En el contexto de la globalización es importante potenciar la ciudadanía que apunte a fortalecer los valores universales tales como el respeto a la diversidad, la igualdad y la pluriculturalidad, abandonando las orientaciones nacionalistas de los discursos locales. Por ello, es fundamental apartarse de las definiciones reduccionistas del concepto que la sitúan en lo jurídico y posicionarla con sus elementos transversales como lo son lo político, lo social y lo educativo, recordando que su propia construcción se relaciona con el nacimiento de la nación, la democracia y el mercado, como también el acceso universal a ella significó la integración política y la afirmación de la ciudadanía implicó la adhesión a la nación más que a cualquier otro vínculo existente hasta ese momento, ya sea religioso, cultural o étnico; como plantea Freijeiro (2005:65) “la ciudadanía, con sus dimensiones civil, política y social, sería así “aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad””, por lo tanto todos sus miembros en condición de igualdad poseen los mismos derechos y obligaciones.

Al respecto, la cuestión que podemos plantear es la siguiente ¿cómo se entiende la condición de ciudadano? y ¿hasta dónde la comprensión de la ciudadanía determina nuestro actuar en la sociedad, legitimando lo jurídico, lo meramente mercantil o la participación social responsable? Por ello, se insiste en la importancia que posee la educación al entregar las herramientas fundamentales para ejercer la ciudadanía, dichas herramientas se materializan en el desarrollo de las competencias que deben adquirir todos los estudiantes y que deben apuntar al razonamiento moral que los conduzca al ejercicio de virtudes cívicas apropiadas para la participación en la vida democrática, promoviendo la búsqueda de la justicia y la igualdad de todos los individuos, entendiendo que la ciudadanía no se detiene en los límites del Estado.

En la siguiente figura, se quiere resumir los elementos que conforman el término ciudadanía.

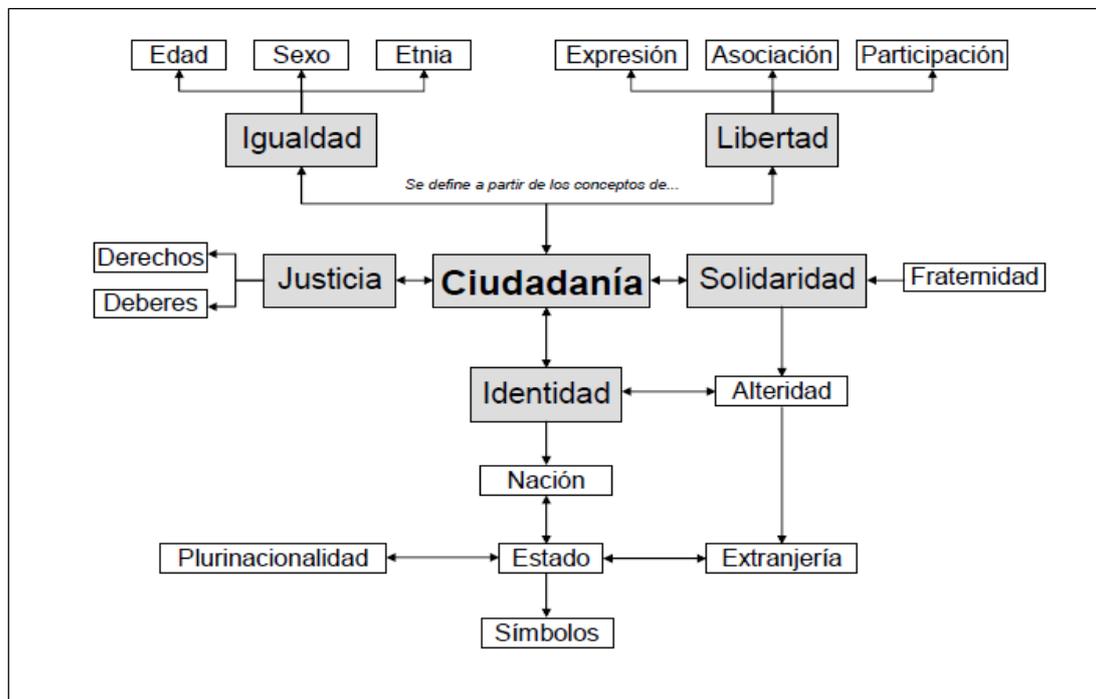


Figura 1. La definición de ciudadanía
Nota: Extraído de Pagès y Santiesteban (2007: 7)

1.3. La educación para la ciudadanía en el contexto escolar chileno.

En Chile a partir del currículum escolar planteado por la reforma educativa en 1999, se han realizado esfuerzos en formación para la ciudadanía, pues esta área fue deficitaria durante el periodo del régimen militar carente de cultura política democrática⁵, que limitó dicha formación a la Educación Cívica y Economía.

Después de la recuperación democrática se hace necesario reforzar e incorporar una serie de contenidos que permitieran a los estudiantes por un lado, conocer las características del sistema democrático y por el otro, desarrollarles habilidades y actitudes que les permitiesen desenvolverse en un escenario democrático. Es así que desde 1997 se introducen objetivos fundamentales (O.F) y contenidos mínimos obligatorios (C.M.O), que abarcan diferentes aspectos de la formación para la ciudadanía. Con la actualización curricular llevada a cabo el año 2005 y posteriormente el 2009 estos aspectos de la formación para la ciudadanía se relacionan con actitudes a desarrollar en el alumnado en el campo personal, aprendizaje y

⁵ En 2000 se llevó a cabo una medición internacional de Educación Cívica que dejó a la vista la carencia de formación ciudadana en los estudiantes. Esta medición fue realizada por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

relación con el conocimiento, relaciones con los demás, derechos y deberes ciudadanos, disciplina de estudio y trabajo personal, trabajo en equipo, diálogo y manejo de conflictos. A partir de estos postulados el Estado, a través de la educación, favorece la formación para la ciudadanía de sus estudiantes.

El Ministerio de Educación de Chile, (en adelante MINEDUC) con la reciente actualización del 2009 hace explícita dicha concepción en el siguiente párrafo de la página 1:

las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento curriculares que se derivan de cambios acelerados en el conocimiento y en la sociedad, y del propósito de ofrecer a alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y actitudes, relevantes para su vida como personas, ciudadanos y trabajadores, así como para el desarrollo económico, social y político del país.

Este fragmento refuerza lo ya expuesto sobre todo en lo que se refiere a entregar elementos para desenvolverse en la vida cotidiana, los cuales están ligados al fortalecimiento de las competencias hacia el alumnado. Dicho reajuste hace referencia a las competencias “Los OF-CMO del marco curricular están orientados al **desarrollo de competencias** que se consideran fundamentales para el desarrollo personal y para desenvolverse en el ámbito social, laboral y ciudadano” (2009: 10).

Alineada con la Ley General de Educación del año 2009 (en adelante LGE), en el artículo 2º se pueden apreciar componentes que apuntan a la formación para la ciudadanía:

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas.

Por lo tanto, la formación para la ciudadanía en Chile está garantizada de manera que ningún educando debe quedar al margen de dicha enseñanza como lo mencionan Muñoz y otros (2010:157) “se aspira a que los estudiantes se desarrollen como hombres y mujeres libres y socialmente responsables. Se desea que ellos sean, a la vez, competentes en el ejercicio de la ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia”.

Conocer la normativa en la que se sustenta la sociedad es relevante para comprender el funcionamiento de ésta y cómo nos relacionamos en ella, sin embargo, la formación para la ciudadanía, no solo debe contemplar dicha perspectiva sino que debe garantizar la

entrega de valores comunes que generen en los alumnos el sentido de identidad y pertenencia a un proyecto mayor, común y solidario, que sobrepasa sus propias particularidades.

Bolívar (2004:12) cita a Tedesco (2000), quien plantea que el desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja, una identidad que contenga la pertenencia a múltiples ámbitos: local, nacional e internacional, político, religioso, artístico, económico y familiar. Lo propio de la ciudadanía moderna es, precisamente, la pluralidad de ámbitos de desempeño y la construcción de la identidad a partir precisamente de esta pluralidad, y no de un solo eje dominante y excluyente.

Por ello, el horizonte de la educación debe ser la construcción de ciudadanos íntegros y responsables, capaces de convivir dentro de un marco en el que primen los principios democráticos. En Chile ésta se concretiza a través de la transversalidad y se han asumido en cuanto a **objetivos de aprendizaje transversales**, los que se han estructurado en torno a los ámbitos de la formación ética, el crecimiento y autoafirmación personal, desarrollo del pensamiento y la persona y su entorno; donde se ubican tanto contenidos, habilidades, como actitudes y valores transversales (MINEDUC, 2009: 23), vale decir, la noción de ciudadano que va más allá de la norma como lo expone Delors (1996:27):

en efecto, lo que está en tela de juicio es la capacidad de cada persona para conducirse como un verdadero ciudadano, consciente de los problemas colectivos y deseoso de participar en la vida democrática. Se trata de un desafío para el sistema político, pero también para el educativo, cuya función en la dinámica social conviene definir.

Por lo tanto, educar para la ciudadanía involucra dar oportunidades de participación en todos los ámbitos de la vida escolar, reflexionando con autonomía sobre la sociedad en la que estamos insertos. (Bolívar, 2007).

En el caso de Chile, el currículo plantea que los estudiantes se desarrollen como “hombres y mujeres libres y socialmente responsables, a la vez que competentes en el ejercicio de la ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia”⁶. Para ello ya en el Decreto Supremo de Educación del año 1998 se propone, a través de los objetivos fundamentales presentados en el sector de aprendizaje de Historia y Ciencias Sociales junto a los objetivos

⁶ Informe Formación ciudadana 2004.

transversales⁷ de la educación, que los alumnos conozcan y comprendan los derechos y deberes que conlleva la vida en democracia, incluyendo la participación responsable en actividades comunitarias, el reconocimiento de los diversos puntos de vista en lo referente a la realidad social y la valoración de principios básicos de libertad, igualdad, justicia, pluralismo y respeto a los derechos humanos, como una manera de fortalecer la identidad nacional y la convivencia social. Por el mismo camino el MINEDUC (2005, 2009), establece que la educación debe ofrecer a los alumnos conocimientos, habilidades y actitudes relevantes para su vida como personas y ciudadanos del país, de manera que los niños y jóvenes se desarrollen libres, responsables y competentes en el ejercicio ciudadano.

Relativo a lo anterior, la educación para la ciudadanía en Chile al no contar con una asignatura propia, se aborda desde una perspectiva transversal y de manera particular en algunos contenidos del sector de aprendizaje de Historia y Ciencias Sociales, como en otras disciplinas (filosofía, lenguaje y comunicación) con ello se pretende inculcar en los sujetos la idea de compromiso cívico en la cual se apoya la democracia y que por lo tanto requiere que los miembros de la sociedad se sientan vinculados con las demás personas que forman parte de su comunidad. En palabras de Muñoz y Victoriano (2009:492):

La escuela tiene como intención propia constituir los espacios y organizar los tiempos en que tiene lugar la primera de las experiencias común a toda la sociedad. De tal manera que puede contribuir, decisivamente o no, a construir las capacidades intelectuales y morales que son fundamento de la capacidad de acción ciudadana de la sociedad.

Para ello es importante hacer hincapié en el aprendizaje de los valores cívicos que generan compromisos mutuos y sentido de pertenencia a la colectividad. Ante esto, la educación para la ciudadanía en base a la realidad, debe entregar herramientas que sirvan a los educandos desenvolverse de una manera participativa en la sociedad. Cox, et al (2010: 24) plantean que:

la educación ciudadana implica una triple ampliación del currículo correspondiente: de estar al final, a incluir toda o gran parte de la secuencia escolar; de abarcar una a varias o muchas disciplinas, junto al concepto de que hay propósitos formativos transversales

⁷ Los Objetivos Fundamentales Transversales tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los alumnos y las alumnas, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica y Media. (MINEDUC 2009, p. 23)

al conjunto de éstas; y tercero, una nueva conceptualización del aprendizaje en el área, centrada en el concepto de competencia.

La responsabilidad de formar ciudadanos que sean “competentes” en lo que respecta a su participación social responsable, que sean conscientes de su rol en la sociedad constituye un principio educativo fundamental, Delors (1996) lo planteaba en su informe al exponer de manera clara que el fin de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en la dimensión social. Por ello, la formación de ciudadanos es una temática inclusiva, pues en ella participan todos quienes integran el contexto social, ya que en ella se llevan a cabo procesos de interacción en la que participan quienes comparten ideales, intereses y están dispuestos a colaborar y enfrentar situaciones que les competen. (Muñoz y otros 2009).

Si se reduce el contexto social a la escuela nos encontraremos con la materialización de las experiencias aprendidas en la sociedad y viceversa, seremos testigos de que la ciudadanía se aprende y más aún se aprende en la convivencia con los demás. La escuela debe servir como instancia de reflexión y comprensión de lo que acontece en el exterior “de hecho, las sociedades democráticas necesitan ciudadanos reflexivos, ciudadanos que sepan construir su propia opinión y que participen activamente en las decisiones sociales” (Martínez, 2005:4).

Para Bolívar (2007: 19) “una educación para la ciudadanía se orienta a contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos en las responsabilidades que entraña pensar y actuar teniendo presente las perspectivas de los otros”. De manera que formar ciudadanos no es una tarea fácil ya que abarca los conocimientos, habilidades, actitudes y participación que los jóvenes deben desarrollar tanto en el entorno educativo como en el social, lo que implica que el aprendizaje de la ciudadanía es para toda la vida.

Retomando lo planteado en párrafos anteriores, en Chile, la educación para la ciudadanía se establece de manera transversal, asignándole importancia a la disciplina de Historia y Ciencias Sociales, cuya área debe entregar a los alumnos conocimientos y desarrollar habilidades para desenvolverse en la sociedad. Pagès (2009:8) plantea que “El desarrollo de la competencia social y ciudadana será la consecuencia del aprendizaje simultáneo e interactivo de unos determinados conocimientos, de unas habilidades y de unas actitudes”.

En esta misma línea el MINEDUC (2009:2) establece que “conocimientos, habilidades y actitudes son tres dimensiones de lo que la experiencia escolar busca entregar a cada

estudiante para favorecer su desarrollo integral” y luego añade en la misma página “los conocimientos, habilidades y actitudes seleccionados en los OF-CMO⁸ apuntan al desarrollo de competencias”. Si bien, en el currículo chileno se habla de objetivos fundamentales para el logro de los aprendizajes de los alumnos, en éstos aparece expresado el tema de las competencias, cuya definición el MINEDUC (2009:2) toma a partir de los planteamientos realizados por DESECO (2002):

Se entienden las competencias como sistemas de acción complejos que interrelacionan habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento, motivación, orientaciones valóricas, actitudes, emociones que en conjunto se movilizan para realizar una acción efectiva. Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida, a través de la acción e interacción en contextos educativos formales e informales.

Por lo tanto, los OF- CMO están orientados para desarrollar competencias en los educandos, pues se consideran esenciales para relacionarse en el campo social, laboral y ciudadano, contribuyendo al desarrollo personal de los individuos. A la vez el currículo chileno sigue los lineamientos propuestos por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico 2002 (en adelante OCDE) en torno a las competencias y que hacen referencia a la capacidad de articular y movilizar los aprendizajes, de manera que se expresen en la acción y en la utilización de conocimientos, habilidades y actitudes que los alumnos hayan aprendido, ya sea en contextos formales o informales.

Hoskins y Deakin, citado por Pagès (2009:8) entregan una definición de la competencia cívica como:

la suma de los resultados de los diferentes aprendizajes necesarios para que un individuo se convierta en un ciudadano activo. Es una combinación de conocimiento, habilidades, actitudes y valores que permite a la gente actuar con éxito en la sociedad civil, la democracia representativa y la vida diaria basada en valores democráticos.

Esta definición apunta a la formación de una persona integral capaz de involucrarse en proyectos colectivos que aportan al fortalecimiento y sustento de la democracia. Bolívar, agrega que “las competencias ciudadanas responden a demandas de la vida moderna y se conceptualizan como contribuciones para un bienestar personal y social, expresadas en

⁸ OF hace referencia a Objetivos Fundamentales, CMO a los Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Chilena.

valores universales tales como el respeto a los derechos humanos, ambientales, al desarrollo social y a los procesos democráticos” (2007:130).

En el informe de la comisión ciudadana para el Ministerio de Educación de Chile realizado el año 2004, se establece que en enseñanza media los objetivos fundamentales transversales apelan responsabilidades a todas las disciplinas en la formación ciudadana “la responsabilidad de crear oportunidades de aprendizaje para que sus alumnos adquieran y desarrollen competencias relevantes para una ciudadanía participativa, crítica y responsable” (2004: 32).

Desde la mirada de Delors (1996) con respecto a los cuatro pilares fundamentales de la educación: *aprender a convivir*, respetando la diversidad de cada uno y trabajar en proyectos comunes; *aprender a conocer*, constituye el aprender a aprender dentro de un contexto en el cual se experimentan variados cambios; *aprender a hacer*, significa superar obstáculos y dificultades, como también trabajar en equipo en base a proyectos comunes; y *aprender a ser*, constituye la autonomía, y la responsabilidad personal. Cada uno de estos pilares es fundamental para comprender las competencias para la ciudadanía en la actualidad y el significado que éstas poseen de forma necesaria para la vida.

En la misma línea de Delors, Martínez Rodríguez (2009:120) plantea que “con la competencia social y ciudadana se pretende comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora”, es decir, sentirse partícipes de la realidad en la que están insertos y del papel que desempeñarán en la construcción de ésta, de manera que las competencias para la ciudadanía entregan a las personas herramientas para participar en múltiples contextos, ámbitos sociales y laborales.

1.4. La educación para la ciudadanía en el contexto escolar español.

Se mencionaba anteriormente que conocer las leyes y valores que imperan en un sistema democrático es una condición básica de toda persona e importante para el proceso de socialización. Ante esto, la educación es un medio indispensable “porque a ser ciudadano se aprende, como a casi todo lo que es importante en la vida” (Cortina, 1997: 49).

En el caso de España, la Ley Orgánica de Educación 2006 (en adelante LOE) en su preámbulo plantea que “la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio

de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas”. Con ello queda implícito la enseñanza de la ciudadanía en la educación obligatoria, esta afirmación queda respaldada en el artículo 1, letra C de la misma ley y que dice “la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”. También se especifica en el artículo 2, letra K “la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento”.

A continuación se exponen de manera resumida algunos de los objetivos generales que establece la LOE⁹ para los diferentes niveles educativos en relación con la educación para la ciudadanía.

En Educación Primaria, en el artículo 17 se plantea:

- Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia, prepararse para el ejercicio de la ciudadanía, respetar los derechos humanos y el pluralismo en la sociedad. Como también adquirir las habilidades para la prevención y resolución de los conflictos de manera pacífica.

Para la Educación Secundaria Obligatoria, el artículo 23 dice:

- Asumir de manera responsable deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y ejercitarse para el diálogo socializado y para la ciudadanía.

En Bachillerato, artículo 33:

- Ejercer la ciudadanía democrática, como también adquirir una conciencia cívica responsable, fomentar la construcción de una sociedad justa y equitativa.

En el caso de la formación profesional de nivel medio, artículo 40, letra C:

- Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

⁹ Importante es mencionar que la LOE introduce el término de “competencias básicas” dentro de la definición del currículum. Esto es importante, ya que precisa la formación que deben recibir los estudiantes.

Por lo anterior, la educación para la ciudadanía, está dirigida a la formación de personas socialmente responsables en el ejercicio de la ciudadanía. De este punto ya se hacía mención en la Ley Orgánica de ordenación General del Sistema Educativo 1990 (en adelante LOGSE), pues en los objetivos fundamentales, planteados en el preámbulo se expresaba que la educación debe proporcionar una “formación dirigida al desarrollo de la capacidad para ejercer de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad”, además que, a través de “la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad y se adquieren hábitos de convivencia democrática, se prepara para la participación responsable en las distintas instancias sociales”. Desde esta perspectiva el tema de la formación ciudadana aparece implícito, ya que lo expresado corresponde a elementos con los cuales se trabaja la ciudadanía de manera transversal.

Repensar la trascendencia que posee el concepto ciudadanía para la educación es esencial, pues en ésta radican los valores culturales que le dan sentido y dirección a un régimen democrático, que promueve la inclusión y participación, por ello, la ciudadanía lleva contenida la idea de igualdad y de justicia para todos. Además, es un proceso dinámico que está en constante reformulación porque responde a situaciones históricas, sociales, económicas, políticas y culturales que se experimentan en un determinado contexto. En palabras de Gimeno Sacristán (2003:12):

La ciudadanía es, ante todo, una condición de los individuos por la cual ellos pueden hacer determinadas cosas, impedir que les hagan otras y exigir que se les proporcionen ciertos bienes. Ser ciudadano es disponer de un peculiar estatuto jurídico como persona que se adquiere por la pertenencia a una comunidad de base territorial, cultural, legal y política determinada, básicamente la que conforma el Estado¹⁰.

En educación las temáticas de democracia y ciudadanía se pueden trabajar de manera activa a través de contenidos seleccionados, temas de carácter transversal para profundizar, como también organizando las prácticas educativas que se enfoquen al desarrollo de éstas. Giroux, citado por Gimeno Sacristán (2002: 155) nos dice que:

A la educación ciudadana se la debe entender como una forma de producción cultural. Es decir, la formación de los ciudadanos ha de verse como un proceso ideológico por medio del cual nos experimentamos a nosotros mismos, a la vez que experimentamos

¹⁰ En J. Martínez Bonafé: Ciudadanía, poder y educación (Barcelona, 2003, Edit. Graó)

nuestras relaciones con los demás y con el mundo, dentro de un sistema complejo y con frecuencia contradictorio de representación e imágenes.

La educación para la ciudadanía debe velar para que los jóvenes reciban las competencias fundamentales en este ámbito, pues así se responde a las necesidades de la sociedad democrática que requiere de ciudadanos responsables y activos, que contribuyan a su progreso de manera constructiva y participativa. En consecuencia, como plantea Banks (1997) citado por Banks y otros (2005:8):

un objetivo importante de la educación para la ciudadanía en una sociedad multicultural es ayudar a los estudiantes a adquirir los conocimientos, las actitudes y las habilidades necesarias para tomar decisiones y medidas a fin que su Estado – nación sea más democrático y justo.

A ser ciudadano se aprende, por lo tanto, el compromiso de la educación es facilitar el desarrollo de la conciencia cívica entre los y las estudiantes, ya que si éstos tienen que aprender a ser ciudadanos, hay que entregar instancias de participación e inclusión, “la acción sin comprensión puede ser sin sentido, así como el conocimiento sin acción puede ser intransigente” (Banks et. al. 2005: 12).

1.5. Las competencias para la ciudadanía.

El concepto de competencia ha sido definida en múltiples ocasiones, por diferentes organismos (DESECO, 2001; Eurydice, 2003; Recomendación 195, OIT 2005) y personas (Perrenoud, 1999; Mertens, 1999; Le Boterf, 1999; Navío, 2005; Bolívar, 2007), respondiendo a los contextos a los que se asocia el concepto de competencia: empresarial, laboral, profesional o educativo. Atendiendo el concepto desde la perspectiva educativa, que es la que nos convoca en este trabajo, las concepciones son semejantes, aunque no existe una acepción única y universal del concepto, suelen tener como base los conocimientos, valores, actitudes adquiridos y desarrollados por los individuos de manera formal o informal a lo largo de la vida (Pagès, 2012; Hoskins y otros, 2011; Bolívar, 2008). De manera que es un concepto que integra elementos que son necesarios y fundamentales para enfrentar las situaciones que se presentan en el mundo actual.

La competencia, desde el punto de vista educativo, suele acompañarse de otras denominaciones como competencia clave o básica que integran aquellos aspectos mínimos comunes que deben garantizarse a todo el alumnado. Las competencias transversales son

las actitudes, las estrategias mentales y metodológicas comunes a diferentes metodologías, que se adquieren y practican en el transcurso de la elaboración de ciertos saberes y procedimientos, mientras que las competencias disciplinares proceden de una disciplina. (Pagès 2012).

Perrenoud (2004: 8) nos entrega una definición de competencia como la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”, para el autor, si bien, dicho concepto integra conocimientos, habilidades o actitudes, el ejercicio de la competencia es realizada y adaptada a la situación en la que se encuentre el sujeto, los recursos con los que cuenta, los conocimientos que requiere, actitudes y habilidades que posee.

La Comisión Europea, en su puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y Formación 2010”, considera que el término competencia “se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo” (2004:5). Una competencia por lo tanto, sería “clave”, ya que permite:

- a) realización y desarrollo personal a lo largo de la vida (capital cultural)
- b) inclusión y una ciudadanía activa (capital social)
- c) aptitud para el empleo (capital humano)

Por su parte, Maiztegui (2007: 146) hace mención a una de las investigaciones realizadas por Cogan y Derricot en 1998, en la cual se establecen ocho características que debe tener la ciudadanía en las primeras décadas del siglo XXI y que tienen relación directa con las competencias, entre ellas destaca:

- Habilidad para observar y resolver problemas como miembro de una sociedad global.
- Habilidad para trabajar con otros de modo cooperativo y para tomar responsabilidades de los propios roles y preocupaciones dentro de la sociedad.
- Habilidad para entender, aceptar, apreciar y tolerar las diferencias culturales.
- Capacidad de pensamiento crítico de un modo sistémico.
- La buena voluntad para resolver conflictos de manera no violenta.
- La buena voluntad para cambiar el propio estilo de vida y los hábitos de consumo para proteger el medio ambiente.

- La capacidad de sensibilización y de defensa de los derechos humanos (por ejemplo, derechos de las mujeres, minorías étnicas, etc.)
- La buena voluntad y habilidad para participar en políticas a nivel local, nacional e internacional.

Tanto los tres primeros elementos mencionados por la Comisión Europea, como las ocho expuestas por Cogan y Derricot, son fundamentales para construir competencias en el ámbito de la ciudadanía y se relacionan directamente con las directrices que trata esta investigación. En ambas situaciones se observa una completa visión de lo que trasciende en las competencias en el ámbito de la ciudadanía y que va más allá de los conocimientos, pues engloba las habilidades y los valores.

Los autores Zabala y Arnau definen competencia como “la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (2007:43). En el caso de la ciudadanía estos elementos se materializan en la cotidianeidad porque se experimenta en los contextos tanto sociales como laborales de una persona y que son parte fundamental del capital humano que se requiere para enfrentar el mundo global.

En el documento *Defining and Selecting Key Competencies* del proyecto DESECO 2001, citado por Viso Alonso (2010:59), se define competencias:

como capacidades para responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes y emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Desde esta perspectiva se infiere que las competencias para la ciudadanía están implícitas, son transversales y primordiales para llevar una vida que permita tanto la realización personal como colectiva de manera responsable, participando activamente en los distintos ámbitos de la vida, haciendo frente a los desafíos actuales y cooperando en la construcción de una sociedad democrática.

En los estudios realizados por la Red Europea de Información sobre la Educación (Eurydice 2002), establece que las competencias para la ciudadanía son importantes en un espacio multicultural y multilingüe como lo es la Unión Europea, ya que facilitan la integración

social y económica de sus miembros, pues son un indicativo en las posibilidades de empleo e inserción de las personas; como también tienen valor añadido, porque fomentan el autoestima, la motivación, la perseverancia y la iniciativa.

Siguiendo con lo anterior, la Comisión Europea (2004:7) establece que las competencias claves son la base que “todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo”, por ello, éstas deberían hacer posible la participación, como ciudadanos, de todos los miembros de la sociedad.

A la vez Bolívar (2007:130) plantea que las competencias ciudadanas responden a las demandas de la vida moderna y que por lo tanto contribuirían al bienestar personal y social. Éstas se expresarían en valores universales como el respeto a los derechos humanos, ambientales, al desarrollo social y a los procesos democráticos. Con respecto a esto se puede considerar que las competencias ciudadanas se enfocan hacia la formación integral de la persona y que se expresan en procedimientos y actitudes que se observan a lo largo de la vida, puesto que la ciudadanía es una construcción social y cultural.

Tobón (2006: 49), alude a un enfoque de formación de competencias basada en los criterios de saber ser, saber conocer y saber hacer, lo cual enmarca a las competencias como:

...proceso complejo que las personas ponen en acción – actuación – creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral – profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integra el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimiento específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, con conciencia acrítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano.

La visión de las competencias planteada por Tobón que abarca el aspecto profesional contribuye a enriquecer el contexto que se quiere estudiar, pues aporta un enfoque íntegro que se puede utilizar en la modalidad de formación profesional de nivel medio, por lo que el tema de la ciudadanía está inserto. Además el autor propone que las competencias deben abordarse desde tres ejes centrales: las demandas del mercado laboral – empresarial – profesional; los requerimientos de la sociedad y la gestión de la autorrealización humana desde la construcción y el afianzamiento del proyecto ético de vida.

Siguiendo con lo anterior, Perrenoud (2004:8), citando a Le Boterf (1997) nos expone que “las competencias profesionales se crean en formación, pero a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra” en la que se requiera utilizar de los recursos adquiridos durante el proceso de aprendizaje, como de adquisición y de desarrollo de competencias disciplinares y básicas, en las que están incluidas de manera implícita las ciudadanas.

Retomando a Tobón, éste autor nos da la visión de las competencias a partir de los criterios saber ser, conocer y hacer, se desprende que las competencias son para la vida y se aprenden en el transcurso de ésta, por lo tanto, una competencia sería una capacidad dirigida a la acción, formada por saberes, habilidades y actitudes que sirven para hacer frente a los diversos escenarios con los que se enfrentarán los ciudadanos a lo largo de la vida.

Desde esta perspectiva y valorando los planteamientos de Delors (1996) con respecto a los cuatro pilares fundamentales de la educación: aprender a convivir, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser, cabe considerar a cada uno de ellos como fundamentales para comprender las competencias para la ciudadanía en la actualidad y el significado que poseen necesariamente para la vida.

Martínez Rodríguez (2009:120) nos expone que “con la competencia social y ciudadana se pretende comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora”, es decir, sentirse partícipes de la realidad en la que se desenvuelven y del papel que desempeñarán en la construcción de ésta.

De esta manera las competencias para la ciudadanía nos dan la capacidad para participar en múltiples contextos, ámbitos sociales y laborales en los que se desempeñan; como también es muy importante el contexto en el que se obtienen dichas competencias, ya que no se puede separar del entorno en el que se practica y se aplica.

Para Viso Alonso (2010:92) “este carácter contextual de las competencias está relacionado con su carácter transferible (...) Ser competente implica la capacidad de transferir competencias aprendidas a diferentes escenarios”. Esto es muy significativo en el sentido de que los jóvenes en estudio deberán ser capaces de relacionarse en diferentes escenarios a lo largo de toda la vida, ya sea social como laboral, por lo tanto, la apropiación y uso de una competencia es un proceso que se ejecuta en el transcurso de la vida, que éstas se

construyen en la práctica y es ahí donde se comprobará si han sido desarrolladas adecuadamente.

Resumiendo, la ciudadanía es producto del proceso de institucionalización y de socialización surgido en la modernidad de la mano de la democracia y que prevalece actualmente. La situación de ciudadano, es quizá lo que más caracteriza a hombres y mujeres que unidos por vínculos sociales, reconocen para sí una misma pertenencia en un medio en el que se experimenta la diversidad y la individualización creciente, donde se hace necesario la formación en competencias para la ciudadanía, siendo estas “una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permite a una persona convertirse en un ciudadano activo” (Hoskins y otros 2011: 84).

El proceso de globalización requiere de personas competentes capaces de involucrarse en la sociedad y en el mercado laboral de tal manera que colaboren con el crecimiento y desarrollo social, así como también ser capaces de adaptarse a los cambios que se experimentan constantemente. En este sentido es necesario mencionar que las competencias para la ciudadanía son importantes pues facilitan la integración y adaptación de las personas en el mundo laboral y por ende la inclusión social.

En este sentido la formación para la ciudadanía es la base en una sociedad donde la actividad laboral es cada vez más dinámica, dependiente de los vaivenes del progreso y, como expresa Brunner (2000) donde las competencias más requeridas son las interpersonales, pues se necesita de personas con niveles de preparación que les permitan asumir tareas complejas que suponen el dominio de competencias básicas, conductuales y técnicas para lo cual la formación profesional es clave y adquiere importancia desde dos perspectivas: la primera desde las personas, pues permite encauzar la vocación de una buena parte de los jóvenes y de proveerles de competencias para desarrollar una profesión y acceder a un mejor bienestar. La segunda desde el trabajo y la economía, ya que permite que el mundo laboral disponga de trabajadores cualificados que contribuirán al progreso en un entorno cada vez más competitivo y global (Horns, 2008:5).

Por lo anterior, es fundamental que la formación profesional esté delineada en función de las competencias, pues, por un lado, el mundo laboral exige de su adquisición y fortalecimiento, y por otro, facilitan la integración de las personas en la sociedad. En este contexto es importante valorizar la formación para la ciudadanía, ya que brinda a los

jóvenes una diversidad de oportunidades formativas que respondan a sus expectativas culturales como sociales, pues son útiles para el trabajo, para la vida y para la conformación de ciudadanía.

El cumplimiento de este objetivo se debe reflejar en una mayor facilidad para encontrar empleo, como también en mejores posibilidades de empleabilidad para los jóvenes egresados de formación profesional de nivel medio.

En la siguiente tabla se resumen las competencias para la ciudadanía, además se incluyen otras competencias como la lingüística, de conocimiento e interacción con el medio físico, cultural y artístico, autonomía e iniciativa personal que de manera transversal se relacionan y complementan con dicha competencia. Éstas serán tomadas y adaptadas de los planteamientos de Viso Alonso (2010) y de Zabala y Arnau (2007) y que se entienden para los contextos de Chile y España.

Competencias para la Ciudadanía.

Factor	Capacidad	Aprendizajes competenciales
1. Personal	1.1 Capacidad de aprender a construir conocimiento.	- Escuchar, generar ideas a través del lenguaje; formarse un juicio ético y crítico, interpretar la realidad y analizar su propio lenguaje.
	1.2 Capacidad de buscar información, tratarla y transformarla para generar conocimiento.	- Organizar la información obtenida, procesarla y orientarla para conseguir objetivos y fines de aprendizaje; analizar en forma crítica la información obtenida.
	1.3 Capacidad de generar un criterio ético propio y una escala de valores personal.	- Ser consciente de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones; tomar decisiones y responsabilizarse de las elecciones en la vida comunitaria, valorando los intereses individuales y los del grupo.
	1.4 Capacidad de comunicarse.	- Dialogar, expresarse, utilizar lenguaje apropiado según el contexto.
2. Interpersonal	2.1 Regular el pensamiento, las emociones y la conducta.	- Resolver conflictos mediante el lenguaje; leer, escuchar y analizar opiniones diferentes, expresar sus propias ideas y emociones.
	2.2 Capacidad de comunicar lo aprendido y comunicarse con otras personas.	- Trabajar en entornos de colaboración tanto formal como informal de aprendizaje.
	2.3 Capacidad de liderar proyectos individuales o colectivos.	- Relacionarse con los demás; cooperar y trabajar en equipo; ponerse en el lugar del otro y valorar sus derechos y opiniones.

3. Social	3.1 Capacidad de participar de manera activa y éticamente responsable en la realidad social.	- Desarrollar el sentido de pertenencia a la sociedad y entorno en el que vive y sentimiento de ciudadanía global; aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos; valorar las diferencias a la vez reconocer la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos.
	3.2 Capacidad para apreciar la cultura.	- Valorar las diferentes manifestaciones culturales, artísticas, la libertad de expresión, la diversidad cultural y el diálogo intercultural.
4. Profesional	4.1 Capacidad de interactuar y desenvolverse en el medio físico.	- Desenvolverse con autonomía e iniciativa personal en actividades productivas, considerar que todos se benefician del desarrollo humano.

Tabla 2. Competencias para la ciudadanía.
Adaptado de Zabala y Arnau (2007).

Cada uno de los factores mencionados está enfocado a la formación profesional de nivel medio y que hacen referencia a los aspectos personales, interpersonales, sociales y profesionales. En esta situación cada factor corresponde a una agrupación de elementos integrados por las capacidades y aprendizajes competenciales, como se puede observar en la tabla anterior. A continuación se explica cada uno de ellos:

a) Factor Personal.

Se refiere al desarrollo de la capacidad personal para alcanzar un compromiso cívico y ético, basado en la responsabilidad social. Este factor contempla cuatro capacidades que están relacionadas con el conocimiento, los valores y la comunicación, cada una de las cuales posee sus respectivos aprendizajes competenciales que ayudan a potenciar la competencia, aumentando la capacidad para pensar críticamente, la comprensión hacia otras culturas diferentes, la resolución no violenta de conflictos, como también la buena voluntad para proteger el entorno. El alumno debe reforzar y desarrollar sus competencias “para ejercer de manera responsable y crítica la autonomía, la cooperación, la creatividad y la libertad, mediante el conocimiento y comprensión de sí mismo, de la sociedad y de la naturaleza en la que vive” (Zabala y Arnau 2007: 95).

b) Factor Interpersonal.

El factor está integrado por tres capacidades relacionadas con la conducta, la comunicación con los otros, y los proyectos individuales y colectivos que puedan desarrollar los jóvenes. En ésta el individuo deberá ser competente para establecer un diálogo socializado, mantener relaciones de convivencia positiva con los demás, colaborando y participando en la

comunidad. En este factor se agrupan todo tipo de comportamientos que una persona debe tener para ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva en la vida social, como también resolver conflictos cuando sea necesario, por ello, “Las destrezas interpersonales son necesarias para que haya una interacción efectiva individualizada o en grupos, y son empleadas tanto en el ámbito público como en el privado” (Comisión Europea 2004: 17).

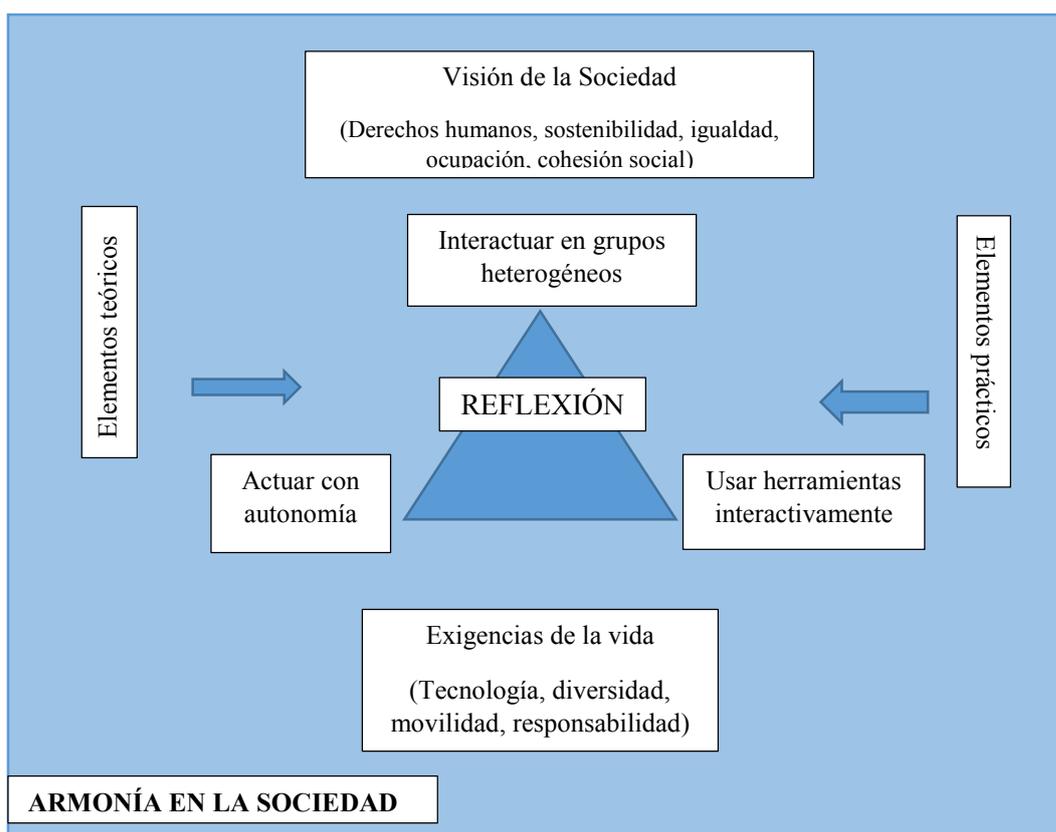
c) Factor Social.

El factor social lo componen dos capacidades que están relacionadas con la participación social y la apreciación de la cultura. En ésta la persona debe ser competente para la participación activa en la sociedad en los aspectos relacionados con la comprensión de la realidad para valorar e intervenir de manera constructiva y responsable en ella, fomentando la justicia, la solidaridad y la democracia.

d) Factor Profesional.

Este factor abarca la capacidad de interactuar y desenvolverse en el medio. Aquí la persona debe ser competente para desenvolverse de manera adecuada en el entorno laboral, utilizando sus conocimientos y habilidades adquiridas durante su proceso de formación, como mencionan Zabala y Arnau “de manera responsable, flexible y rigurosa, de manera que le permita satisfacer sus motivaciones y expectativas de desarrollo profesional y personal” (2007: 97).

Finalmente se ha incorporado el siguiente esquema que refleja la relevancia del concepto competencia en los diferentes aspectos de la vida, siendo transversal a los ámbitos de desarrollo del individuo.



Esquema 2. Trascendencia de las competencias básicas.

Fuente: Esquema adaptado “De las competencias básicas al currículum integrado”. En Proyecto Atlántida (2008: 44)

A partir del esquema se destaca que la reflexión que realice el sujeto es un elemento fundamental para reconocer y potenciar sus propias competencias para la ciudadanía. El autoconocimiento que se tenga sobre las propias competencias, así como también razonar en torno a la importancia que estas poseen para desenvolverse adecuadamente en la vida cotidiana es fundamental para enfrentar los desafíos que se presentan en el mundo global.

En todo este proceso reflexivo hay que considerar el papel implícito que juega la familia en la visión de la sociedad, ya que es con quien se aprende a interactuar y donde se experimenta el primer acercamiento al mundo social. Por ello debe facilitar el aprendizaje de la ciudadanía colaborando en la adquisición de las competencias que favorezcan la inclusión social de los individuos. Para ello se requiere que en el contexto familiar predominen los valores democráticos para formar ciudadanos responsables.

1.6. Las competencias para la ciudadanía en y para el trabajo.

Actualmente la sociedad, así como la globalización que la acompaña, requieren de personas formadas y con determinadas competencias, acordes a las demandas que plantea el contexto del mercado de trabajo. Para responder a dicho requerimiento es que se necesita de la colaboración y compromiso tanto del sistema educativo como de la empresa para la formación, desarrollo y adquisición de las competencias para la ciudadanía y profesionales tan necesarias a fortalecer en formación profesional de nivel medio. Dichas competencias, las ciudadanas, constituyen un canal fundamental para la inclusión socio laboral en aquellos alumnos que eligen esta formación, ya que brinda a los jóvenes una diversidad de oportunidades formativas que respondan a sus expectativas culturales como sociales, pues son útiles para el trabajo, para la vida y para la conformación de la ciudadanía.

La formación profesional, a través de las especialidades que la integran, contribuye a proporcionar una plataforma hacia el aprendizaje permanente en el cual no solo se desarrollen y adquieran las competencias propias de la especialidad, sino que además fortalece las competencias básicas indispensables para ser empleados, en cuyo proceso participan las competencias para la ciudadanía. Por ello impartida de manera transversal o de asignatura, la educación para la ciudadanía tiene un rol importante, ya que colabora con la formación de ciudadanos competentes para convivir en la sociedad e insertarse en el mundo del trabajo de manera responsable y comprometida.

Las competencias al llevar consigo habilidades, actitudes y valores van definiendo a la formación de manera integral, reflejando las diferentes dimensiones en las que se desarrolla el trabajo (Mertens, 2000; Zabala y Arnau, 2007) y permitiendo actuar con seguridad en la sociedad civil. Este carácter integrador de la competencia posibilita la adaptación y la transferibilidad, así como permite ejecutar tareas y enfrentar situaciones de la mejor manera en contextos tanto sociales como laborales. De este modo acrecentar las competencias significa que contribuyen al desarrollo y bienestar de la sociedad y de las personas. Esto se debe manifestar en una mayor facilidad para encontrar empleo, como también en mejores posibilidades de empleabilidad para los jóvenes egresados de formación profesional de nivel medio.

Como se había mencionado en párrafos anteriores, Tobón (2006), en la misma línea de Delors (1996), alude a un enfoque de formación de competencias basada en los criterios de

saber ser, saber conocer y saber hacer, lo cual enmarca a las competencias dentro de un proceso complejo en que las personas ponen en acción, actuación y creación para resolver problemas y realizar actividades tanto de la vida cotidiana, como del contexto laboral. Al entregar la visión de las competencias a partir de los criterios ya mencionados, se infiere que las competencias son para la vida y se aprenden en el transcurso de ésta, por lo tanto, no quedan al margen de los aspectos laborales en los cuales se desenvuelva el individuo.

A partir de lo expresado en párrafos anteriores, es necesario definir lo que se entiende por competencias profesionales y establecer el vínculo entre estas y las competencias cívicas. Para ello se ha tomado como referencia la definición de competencia profesional dada por Navío (2005: 216-217), que se acerca a este trabajo, quien expone que:

pueden ser consideradas como un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, etc.), que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo.

Este rasgo holístico del significado entregado por el Navío, entiende dicha competencia como la integración de elementos que aborda desde las particularidades propias de la persona hasta el contexto en el que realiza sus quehaceres cotidianos. En esta definición se presenta de manera implícita el componente cívico o ciudadano.

Por su parte, Miranda (2005:239), también aporta elementos cívicos ciudadanos en su definición de competencia laboral “como los atributos que pone en juego una persona o un equipo de trabajo para realizar un conjunto de procesos y tareas con un resultado exitoso de acuerdo a criterios de desempeño considerados idóneos en el medio laboral”.

Indudablemente la persona, además de integrar conocimientos y actitudes para desempeñar las funciones laborales, debe ser capaz de interactuar con el medio, por lo tanto, las competencias para la ciudadanía se deben considerar en los aspectos profesionales ya que permitirán a los alumnos de formación profesional conseguir resultados efectivos en el trabajo.

La Recomendación 195 de la OIT (2005) establece como tres pilares necesarios para fomentar y mantener la empleabilidad de las personas: la educación de calidad, la formación previa al empleo y el aprendizaje a lo largo de la vida, de ahí que las

competencias se adquieran durante todo este trayecto, pues son cambiantes frente a las variaciones que experimenta el mundo moderno.

Si bien, los elementos mencionados facilitarían la inclusión laboral y social de los sujetos, no garantiza el éxito para la ejecución de un trabajo, ya que la competencia laboral constituye una “capacidad real y demostrada, es decir, sólo se expresan desempeñando una situación profesional que puede adquirirse tanto mediante procesos formativos como por la propia experiencia laboral” (Aneas 2010: 2-3).

En las 40 preguntas sobre la competencia laboral, CINTERFOR (2004) entrega definiciones de dicha competencia a partir de diferentes organismos y personas a nivel internacional. A continuación se mencionan algunos:

- El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional de España¹¹ define la competencia profesional “como el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional, conforme a las exigencias de la producción y el empleo”. En este concepto abarca las capacidades que se necesitan para ejercer una actividad profesional.
- Ministerio del Trabajo de Chile¹² se refiere a las competencias laborales las que “consisten en la capacidad de un individuo para desempeñar una función productiva en diferentes contextos, de acuerdo a los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo”. A diferencia del anterior, aquí no se hace mención a los conocimientos (que se adquieren por vía formal a través del sistema de educación técnica y profesional) que debe poseer un individuo, más bien a las capacidades que éste tenga para realizar una labor productiva.
- Ducci¹³, para este autor la competencia laboral “es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene, no sólo a través de la instrucción, sino también, mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo”.
- Bunk¹⁴, establece que quien posee competencia profesional “es quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión,

¹¹ Ley 5 del 19 de junio de 2002. De las cualificaciones y la formación profesional. www.mecd.es

¹² Nota de prensa a propósito del trámite de la Ley sobre el Sistema Nacional de Certificación de Competencias en 2004. www.mintrab.gob.cl

¹³ Ducci, María Angélica, “El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional”, en: Formación basada en competencia laboral, Montevideo, Cinterfor/OIT, 1997.

¹⁴ Bunk, G. P., La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA, Revista CEDEFOP N°1, 1994.

puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo”.

- Finalmente, para Prego¹⁵ “...aquellas cualidades personales que permiten predecir el desempeño excelente en un entorno cambiante que exige la multifuncionalidad. La capacidad de aprendizaje, el potencial en el sentido amplio, la flexibilidad y capacidad de adaptación son más importantes en este sentido que el conocimiento o la experiencia concreta en el manejo de un determinado lenguaje de programación o una herramienta informática específica.”

Estas definiciones abarcan dos contenidos. El primero hace referencia a las capacidades para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral y en donde el papel del aprendizaje adquirido de manera social y a través de la experiencia es fundamental para ejercer dicha actividad (Ministerio del trabajo de Chile, Ducci y Prego). En esta situación no se mencionan los conocimientos formales, y dichas definiciones se refieren a la competencia laboral y como lo expresa Mertens (2000: 16) “es la capacidad demostrada por una persona para lograr un resultado, que puede o no convertirse en un avance efectivo”.

El segundo contenido hace mención a los conocimientos técnicos y teóricos que se deben poseer para ejercer una profesión y de esta manera responder eficazmente a situaciones que se presenten en el desempeño del trabajo.

Para esta investigación es pertinente abarcar las competencias profesionales, pues son las que se relacionan con las competencias para la ciudadanía y son coherentes con los planteamientos teóricos propuestos. Apropiándonos de la definición de Tejada y Navío (2005:5) podemos resumir que:

la utilidad de la competencia profesional está en la capacidad de ésta para hacer frente a contextos profesionales cambiantes y en los que aspectos como la polivalencia y la flexibilidad son necesarios. Lo social complementa, como hemos constatado en los componentes y ahora en su utilidad, lo individual.

¹⁵ Muñoz de Priego Alvear, Julián, “Implantación de un sistema de selección por competencias”, Training and Development, N°10, Madrid, 1998.

1.7. La Formación Profesional en España y Chile.

La formación profesional, conocida internacionalmente como Formación Profesional Inicial, incluye aquellas modalidades educativas que combinan aprendizaje teórico y práctico, relevante para un campo ocupacional específico y que son impartidas a los jóvenes durante su permanencia en el sistema educativo y antes de su ingreso al mundo del trabajo (Sevilla 2011). Este tipo de formación se imparte normalmente en la educación secundaria superior y en la educación terciaria (OCDE, 2010).

La finalidad de este tipo de formación es promover la transición al trabajo de los jóvenes con las herramientas necesarias para poder desenvolverse de buena manera en el mercado laboral. Por ello los objetivos de aprendizaje se enfocan en el logro de competencias profesionales que les permitan a los estudiantes ejercer las especialidades estudiadas de manera adecuada para responder a las demandas de los determinados sectores productivos, como también adquirir otros aprendizajes asociados al desarrollo de las competencias para la ciudadanía.

En formación profesional se ha observado que tanto los países de la Unión Europea como los de América Latina, han seguido directrices trazadas por modelos impulsados por Gran Bretaña, Francia y Alemania, que poseen características propias de sus contextos económicos, políticos, sociales y educativos (Martínez, 2001; Greniert, 2004).

En el caso del modelo británico, las relaciones humanas en la producción se consideran simplemente un proceso de mercado, por lo que la formación quedaría en manos de la economía. Este modelo liberal, influenciado por el capitalismo industrial, configura la relación entre la mano de obra, el capital y la educación. Por esto, el mercado regula la relación entre la oferta y demanda de formación, así como también el tipo de cualificaciones profesionales que requiere el mercado de trabajo, por lo que el coste de la formación recae en quien la requiere, por ello las prácticas no se encuentran normalizadas.

Por su parte el modelo francés centralizado y regulado por el Estado, utiliza la formación con la finalidad de establecer una relación política entre el capital y la mano de obra. Greinert (2004) identifica las siguientes características del modelo escolar de formación profesional francés:

- La demanda de formación y formación profesional concreta están fijadas por organismos del Estado.

- Los principios centrales en los currículos de las escuelas profesionales suelen ser la abstracción, la verbalización y la teorización.
- La formación profesional de tipo escolar está financiada por el Estado.

Junto a lo anterior, las relaciones humanas en la producción se consideran un hecho político que se muestra en la importancia del orden público social en el que el Estado y no el mercado, tiene un control en la vida laboral.

Con respecto a Alemania, las relaciones humanas en la producción se establecen a través de la responsabilidad recíproca y el respeto a la comunidad que forman. Por lo que el modelo dual – corporativo, utiliza un medio independiente de formación profesional como medio de comunicación entre la mano de obra, el capital y el Estado. Greinert (2004) reconoce las siguientes características de la formación profesional con sistema dual:

- Los sistemas de formación profesional dual se encuentran separados del sector de la educación general; tienen su propia estructura organizativa y normas formativas.
- Las empresas constituyen el lugar formativo primario de este sistema cooperativo. Los jóvenes firman un contrato formativo privado con una empresa, en calidad de asalariados con la categoría de aprendices. Como a la vez asisten a la escuela de formación profesional, también están sometidos a las reglas del sistema educativo general.
- Empresarios, sindicatos y organismos estatales deciden en conjunto los perfiles profesionales y los reglamentos formativos, en un proceso regulado.
- Las empresas suelen pagar por la formación. La empresa paga a sus aprendices una remuneración fijado en convenio colectivo. Las escuelas profesionales son de financiación pública.

Horns (2008) plantea que en los países que toman como referencia el sistema dual, la profesión resulta ser un término definitivo en torno a la cual gira toda la organización generada por el sistema dual, lo que es importante para comprender las transformaciones, reformas y cambios concretos que se realicen en la formación profesional.

Por su parte, la formación profesional en España se entiende como aquella que está dirigida al desarrollo de una profesión u oficio, y que por lo tanto, incluye todos los aprendizajes específicos que una persona puede adquirir a lo largo de su vida y que se relacionan con las competencias que existen en el mundo laboral.

Este tipo de formación está inserta dentro de la educación post obligatoria y se conforma de la siguiente manera:

- La formación profesional dentro de la administración educativa, a cargo del Ministerio de Educación y Ciencia; quienes ofrecen este tipo de formación son los departamentos de educación de cada Comunidad Autónoma, canalizando dicha formación a través de los Institutos de Educación Secundaria (IES)
- La formación ocupacional para desempleados dirigida por el Servicio Público de empleo estatal – instituto de empleo (SPEE - INEM) de cada Comunidad Autónoma y siguiendo los objetivos del Plan del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- La formación continua para los trabajadores ocupados, está bajo la supervisión de la Fundación Tripartita para la formación en el empleo, principalmente a través de programas de formación.

La formación profesional específica de nivel medio en el sistema educativo español, se accede al finalizar la ESO, mientras que al nivel superior se ingresa después del Bachillerato.

En 1990, la promulgación de la LOGSE, significó el inicio de una reforma en esta modalidad educativa que llevaría a cabo la actualización de sus contenidos proponiendo una base moderna de formación profesional¹⁶, así como de lineamientos básicos que definiesen su estructura.

En el escenario de esta investigación, la formación profesional reglada se encontraba regulada por la LOE (2006), que introdujo elementos de flexibilidad entre los diferentes niveles educativos, así como entre la formación profesional y el mercado de trabajo; y por la Ley Orgánica (2002) de las cualificaciones y la formación profesional, las que detallaremos en los próximos apartados.

Con respecto a la organización de este subsistema de educación, el régimen general lo conforman: la formación profesional de base (que forma parte de la ESO y el Bachillerato); la formación profesional específica, la que se organiza en ciclos formativos de grado medio y superior; y finalmente los programas de cualificación profesional inicial.

¹⁶ Más adelante se revisa con mayor detalle la LOGSE.

La aprobación y finalización de un ciclo formativo de grado medio, permitirá obtener un título de técnico de la familia profesional¹⁷ correspondiente, lo que posibilitará el acceso al mercado laboral como también a las diversas opciones de Bachillerato. En el caso de superar un ciclo formativo de grado superior se consigue el título de técnico superior que faculta tanto para el mercado laboral como para la realización de estudios universitarios.

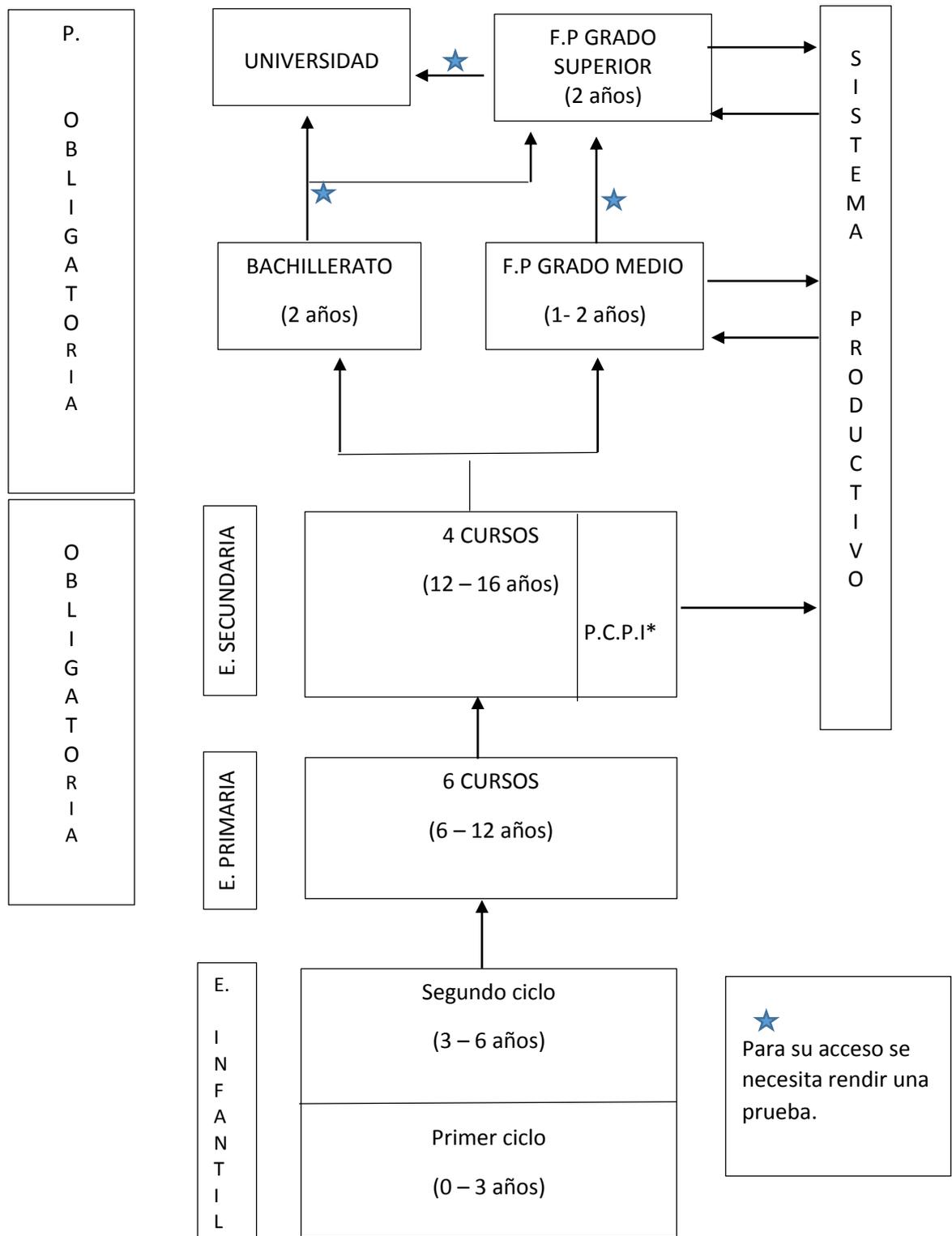
Otra característica importante de los ciclos formativos es que los contenidos curriculares están organizados en módulos profesionales teórico prácticos y módulos formativos prácticos. Los primeros tienen la finalidad de desarrollar competencias profesionales que se han definido en coherencia con los requerimientos del mundo del trabajo; mientras que los segundos se realizan en los centros productivos con la modalidad de prácticas en empresas (Formación en Centros de Trabajo FCT) las que alcanzan entre las 350 y 500 horas. Esto último, como ha expresado Horms (2008:45):

ha contribuido a abrir los centros de formación profesional a las empresas, a mejorar la relación entre los centros y el mundo productivo, a habituar a los profesores a relacionarse con las empresas y, sobre todo, a facilitar la inserción laboral de los jóvenes una vez obtenida su titulación.

Sin embargo, en la sociedad española (antes de la crisis), a diferencia de otros países de la OCDE, los jóvenes preferían más el bachillerato que los ciclos formativos en los niveles post secundarios, esto producto de la percepción negativa de que la formación profesional sería una opción para los individuos que carecen de capacidades o motivación suficiente para cursar estudios de bachillerato y posteriormente seguir una carrera universitaria (Horms, 2008; Pérez y Rahona, 2009), pero como consecuencia de la crisis y la falta de oportunidades laborales esta situación ha ido cambiando e incrementando el número de personas que acceden a la formación profesional motivados por sus preferencias o intereses hacia los ciclos formativos que entregan mayores posibilidades de ser empleados.

En el siguiente esquema, se visualiza la organización del sistema educativo español.

¹⁷ Conjunto de cualificaciones en las que se estructura el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, atendiendo a criterios de afinidad de la competencia profesional. Son 26 el número de familias profesionales que cubren los tres sectores productivos de la economía. Ver: www.todofp.es, o http://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/certificados_de_profesionalidad/familias_profesionales.html



Esquema 3. El Sistema Educativo español.

Fuente: Elaboración propia.

En Chile por su parte, existen dos modalidades de enseñanza media, ambas con una duración de cuatro años, la Enseñanza Media Científico – Humanista (EMCH) y la denominada Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP)¹⁸ y es ofrecida como formación diferenciada en los dos últimos años de la enseñanza media, cuya función básica, planteada por los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media (Decreto 220, 2005: 285):

ofrecer a los alumnos y alumnas oportunidades de realizar aprendizajes en un campo de especialización que facilite su acceso a un primer trabajo remunerado, atendiendo a sus intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales, mediante una educación técnica en el ámbito de un sector del mundo productivo que los prepare en forma efectiva para el trabajo y para responder con flexibilidad a los cambios tecnológicos.

Éste tipo de enseñanza es impartida por establecimientos educacionales que ofrecen la modalidad y que en los dos primeros años, la formación tiene un carácter general (científico – humanista) y en el tercer y cuarto año la formación es diferenciada en diversas especialidades. Dichos centros educativos se denominan: liceos técnicos de enseñanza media profesional, liceos polivalentes y politécnicos, estos últimos entregan la modalidad científico – humanista y la técnico - profesional.

A pesar de que el currículum establece la estructura y tipo de formación, la elección de una u otra forma de enseñanza se da al iniciar el ciclo de educación media, ya que la mayoría de los centros educativos ya tienen delineada el tipo de formación que van a entregar a los jóvenes. A pesar de esto, la EMTP “es la modalidad de educación responsable de entregar a los jóvenes una formación integral en el ámbito de una especialidad que facilite su inserción laboral, así como también la continuación de sus estudios sistemáticos” (Sevilla, 2011:8).

La reforma educativa de finales de los 90 tuvo relevantes repercusiones para la EMTP, pues su objetivo era mejorar la calidad de dicha enseñanza, reorganizando su oferta curricular adaptándolo a los cambios tecnológicos y productivos, dejando el espacio de formación técnico profesional a los dos últimos años de enseñanza media y aumentando el espacio de formación general, ya que como mencionan Castro y Orellana (2010: 75) citando a Cariola:

¹⁸ Esta modalidad educativa es atendida por el Ministerio de Educación. Administrativamente radica en la División de Educación General y su operación está a cargo de la Coordinación de Enseñanza Técnico Profesional.

a comienzos de la década de los 90 más de un tercio de la matrícula de la educación media pertenecía a la EMTP y los diagnósticos señalaban como sus principales deficiencias: retraso tecnológico (de sus docentes y equipamientos técnicos), desvinculación con el sector productivo, excesiva especialización y falta de correspondencia con el mercado de trabajo.

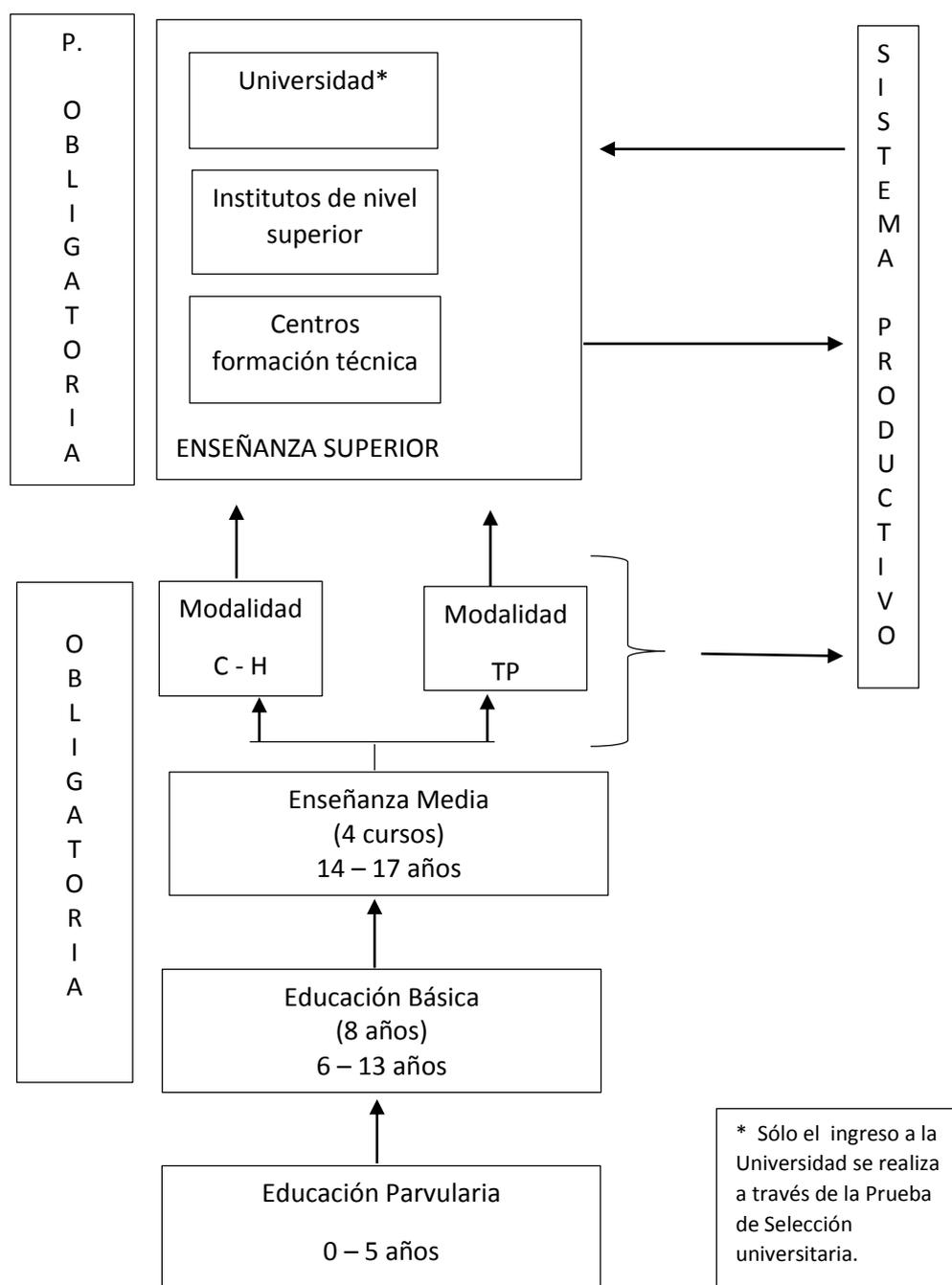
Dicha reforma significaría que la EMTP se abordaría desde la perspectiva modular basada en el enfoque de competencias a partir del año 2001, cuyo “su objetivo es proporcionar formación teórica y práctica, integrando tanto los aspectos de aprendizaje del saber y el saber hacer en una estructura de aprendizaje que aborda un área de competencia o dimensión productiva de manera globalizada” (Sepúlveda 2009:19). Aclara este autor que el currículum de la EMTP está definido por objetivos terminales asociados a un perfil de egreso de cada especialidad¹⁹, los que dan cuenta de las competencias que debe alcanzar un egresado al finalizar dicha modalidad de enseñanza y en concordancia con los requerimientos del mercado laboral.

En relación a lo anterior, la elección de una especialidad por parte de los estudiantes está en correspondencia con las demandas del sector productivo²⁰, pero también está determinada por los factores socioeconómicos, culturales y sociales que juegan un rol mucho más importante que el rendimiento académico, por lo que los alumnos de EMTP tienen una mayor probabilidad de pertenecer a niveles socioeconómicos bajos (Larrañaga, 2013; Arias et. al. 2015).

A continuación se presenta un esquema resumen del sistema educativo chileno.

¹⁹ Las bases curriculares del 2013 definen 34 especialidades agrupadas en 15 sectores económicos.

²⁰ Actualmente las especialidades con mayor matrícula son las que corresponden la rama comercial: en 2010, el 16% de los egresados de la EMTP se especializó en administración y el 11% en contabilidad. Les siguen, en orden de importancia según su contribución al total de la matrícula, servicio de alimentación colectiva (8%), mecánica automotriz (7%) y atención a párvulos (8%). (Arias et al. 2015).



Esquema 4. El Sistema Educativo chileno.
Fuente: Elaboración propia.

A modo de conclusión considerando ambos contextos, la formación profesional tiene como propósito entregar conocimientos teóricos, cuya responsabilidad recae en los centros encargados de dar este tipo de enseñanza, y la formación práctica. En este punto es relevante destacar la importancia que poseen las prácticas en las empresas, ya que permiten la adquisición de habilidades y competencias necesarias para el trabajo, ya que el objetivo

central es validar los aprendizajes que se obtuvieron en el centro educativo y adquirir nuevos conocimientos y destrezas que se logran sólo en el contexto laboral (Sevilla 2009). Además constituye el primer contacto que tienen los estudiantes con el mercado laboral. Este encuentro es fundamental para que los aprendices adquieran las competencias necesarias para ejercer la especialidad que han elegido, así como también para visualizar las necesidades de formación que experimentan en su área. En este aspecto Martínez Usarralde (2000:304) destaca que “las prácticas están diseñadas para que el alumno realice una serie de actividades formativo – productivas ordenadas en el tiempo y en el espacio, como complemento final para conseguir la competencia profesional característica que el título requiere”.

Por lo tanto, las prácticas son primordiales para complementar los conocimientos adquiridos en el aula, facilitar las relaciones personales y favorecer la inserción laboral.

1.8. Planteamientos en torno a la vulnerabilidad.

Referirse a la vulnerabilidad, es a la vez, indagar en un concepto que posee diversas aristas y que por lo tanto, constituye una palabra de compleja definición, porque con ella se relacionan la pobreza, la exclusión y marginación social, la desigualdad de oportunidades, que producto de las condiciones estructurales del sistema, afecta a unos colectivos más que a otros (etnias, discapacitados, mujeres, niños, jóvenes y personas mayores), y en los cuales existe un alto riesgo de que sus circunstancias y logros se vean deteriorados en el futuro.

Menciona Joseph Stiglitz, premio Nobel de economía, que uno de los grandes contribuyentes a la vulnerabilidad es la desigualdad, ya que esta es la causante de la inestabilidad, produciendo fuertes oscilaciones en la economía, lo que a la vez conduce inevitablemente a la desigualdad política (citado en el Informe de Desarrollo Humano 2014), llevando a los sujetos a la falta de oportunidades, de participación, influyendo en su adecuado desarrollo personal y humano.

Dentro de este escenario es relevante aclarar lo que se entiende por vulnerabilidad. La Real Academia Española (RAE, 2013) la define como cualidad de vulnerable, entendiendo esta última como el riesgo de ser herido o recibir lesión, física o moral. En el informe sobre Desarrollo Humano 2014, dedicado a la vulnerabilidad, se la describe como “la exposición al riesgo y la gestión del mismo, incluidos el asegurarse contra un acontecimiento adverso

y la diversificación de los activos e ingresos” (2014: 1). Por ello, la vulnerabilidad implica inseguridad que perciben las personas a nivel individual, familiar y colectivo en sus condiciones de vida, ya sea provocado por factores económicos, riesgos naturales y/o sociales vinculados a la precariedad del trabajo, al debilitamiento de las prestaciones sociales por parte del Estado, como también a los vínculos familiares que protegen a los individuos (González, 2009). Estos factores aumentan el riesgo de vulnerabilidad en niños, niñas y jóvenes que por su condición de dependencia los hacen proclives a ello.

Ello se vincula estrechamente con la precariedad educativa, laboral y socioeconómica, reduciendo las oportunidades de las personas. Rodríguez (2001:17) expresa que “el concepto de ‘vulnerabilidad’ captura los efectos de la volatilidad del ingreso y riesgo que enfrentan los individuos”, por lo que en efecto se experimenta falta de bienestar e incrementa la inseguridad. En la misma línea Henoch (2010:11) define la vulnerabilidad socioeconómica como “pérdida de bienestar causada por el riesgo que proviene de la variabilidad del ingreso”, indudablemente el ingreso es un condicionante que, ligado a la vulnerabilidad social, dificulta los procesos de inclusión de los individuos y grupos en la sociedad.

Con respecto a lo anterior, la vulnerabilidad social hace referencia al riesgo, a la dificultad que poseen ciertos grupos (sociales, étnicos, entre otros, determinados por la cultura o la historia) en la satisfacción de necesidades y en el logro de su bienestar. Filgueira y Peri (2004: 21) aluden a dicha vulnerabilidad “como la escasa capacidad de respuesta individual o grupal ante riesgos y contingencia y también como la predisposición a la caída del nivel de bienestar, derivada de una configuración de atributos negativa de lograr retornos materiales y simbólicos”, se trata de condiciones que afectan las posibilidades de integración, desarrollo y participación de los sujetos, limitándolos al acceso de los recursos que se distribuyen en la sociedad, por lo que en este escenario el concepto está determinado por el sistema de poder y no por las fuerzas de la naturaleza (Busetta y Milito, 2010).

También se consideran estructuralmente vulnerables, en muchos casos, los pobres, las mujeres, los migrantes, los grupos indígenas y las personas mayores, ya que presentan situaciones de inseguridad permanente y que se han mantenido durante largos periodos de tiempo por ejemplo en los aspectos laborales y de inclusión en la sociedad, que por su misma condición no son fáciles de superar, pues por un lado, se le imponen barreras y por otro ellos culturalmente ofrecen resistencias.

El mundo del trabajo, plantea Kaztman (1999), citado por González (2009: 18), “también está ligado a la vulnerabilidad de las personas sobre todo en el aspecto de la trayectoria laboral”, ya que por un lado se excluye de trabajos de calidad y por otro, provoca degradación progresiva de las condiciones de vida lo cual dañaría las relaciones de las personas en las distintas esferas de la vida: a nivel individual (nivel micro), a nivel familiar (nivel meso) y en el contexto social (nivel macro) (Busetta y Milito, 2010: 378).

En definitiva, podríamos resumir estableciendo que la vulnerabilidad es una “construcción social culturalmente producida, formada y transformada” (Jurado, 2013: 181), siendo el resultado de las decisiones económicas y políticas que instauran los Estados. De esta manera y como señala Jurado se debería especificar en “colectivos en situación de vulnerabilidad o vulnerabilizados”, ya que esta situación viene preestablecida por factores externos a la persona y que condicionan su disposición frente a diferentes acciones.

Para analizar las situaciones de vulnerabilidad, autoras como Perona y Rocchi (2001) nos proponen los siguientes criterios a considerar:

- Con relación al hábitat y a las condiciones habitacionales, los indicadores que se seleccionaron permiten evaluar el acceso pasado y actual a un aspecto de las condiciones materiales de existencia logradas en el tiempo.
- Vinculada a los tipos y formas de la organización familiar, así como a la posición social de los hogares, ya que las características sociodemográficas de los hogares y su ubicación social importan para analizar requerimientos y necesidades y la posibilidad de satisfacción, según diferentes etapas del ciclo vital, responsabilidades según género y generaciones.
- Ligadas a las características educacionales, en este punto es particularmente importante considerar los niveles de escolaridad de modo diferencial según los grupos de edad y de los lugares que ocupen en la estructura familiar, ya que entrega conocimiento sobre las capacidades y posibilidades que se tienen para romper los obstáculos de la vulnerabilidad.
- Con relación al ámbito laboral, ya que el trabajo como generador de recursos, no sólo posibilita el sustento material de la existencia, sino también permite condiciones de vida que favorecen la integración y cohesión social.
- Con aspectos relativos a lo previsional, ya que muchas de las garantías sociales están asociadas a la condición salarial de las personas.

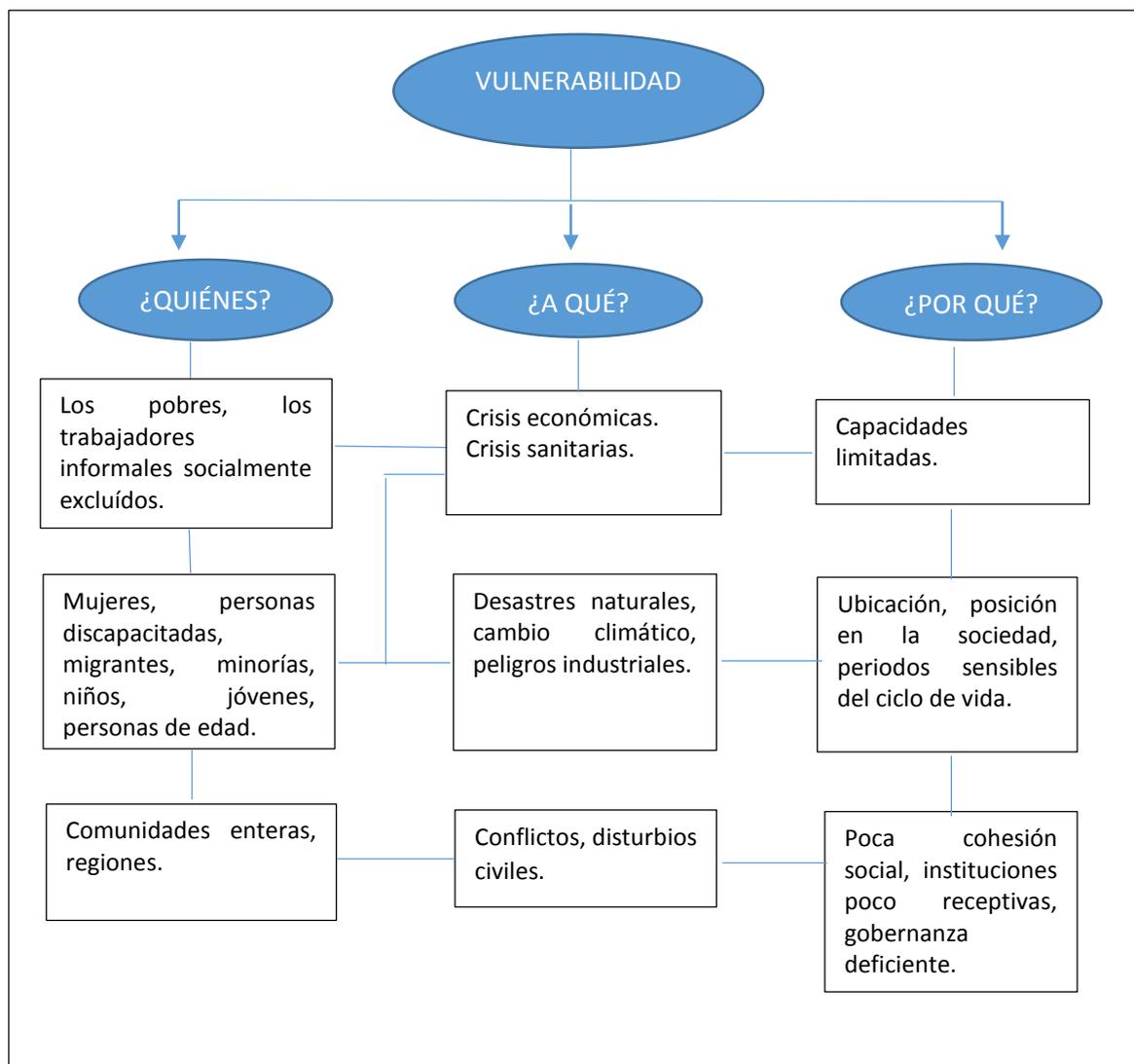
- En el ámbito relacional, que contemple las posibles inserciones de redes de relaciones, en sistemas de sociabilidad, de contención que hacen a la integración en diferentes lazos sociales.

Así como también consideran otros elementos relacionados con aspectos:

- Institucionales, poca o nula presencia del Estado en prestación de servicios en poblaciones marginales y periféricas.
- Ambientales y del entorno, deterioro de ecosistemas por la explotación indiscriminada de recursos naturales. Presencia de condiciones de extrema pobreza.
- Salud, problemas desnutrición, altos índices de mortalidad que afectan a niños y niñas, mujeres y ancianos.
- Culturales, relacionados con la discriminación social y cultural a la que se enfrentan poblaciones étnicas, minorías sexuales o de género.

En el apartado siguiente de Juventud y vulnerabilidad, se exponen los criterios que enmarcan a los jóvenes en estudio como vulnerables.

En el siguiente esquema se muestra el alcance de la vulnerabilidad,



Esquema 5. ¿Quiénes son los vulnerables, a qué y por qué lo son?
Fuente: Oficina del Informe sobre el Desarrollo Humano 2014.

1.9. Juventud y vulnerabilidad.

Existen diversas perspectivas sobre la conceptualización de jóvenes que van desde la condición de sujetos en tránsito hasta la concepción de actores sociales, pasando por el sentido etario que los ubica entre los 15 y 24 años. Constituye también un período de transición en el que aprenden a participar en la sociedad, en el mundo del trabajo, definen sus proyectos de vida personales y profesionales los que les delinearán el camino a seguir.

Ser joven significa estar en proceso de formación para su plena integración como ciudadano en la sociedad. Touraine (1997:1) nos dice que “la juventud no es una categoría social, sino una construcción cultural y administrativa, una parte de la imagen que una sociedad tienen

de sí misma”. Por un lado, se ve como un instrumento de progreso y, por otro, como un elemento marginal que pone en peligro a la sociedad. Por eso se destaca que los años de juventud son importantes para formar capital social y lograr la inserción e integración en la sociedad de los mismos. Por ello se puede afirmar que los jóvenes son un grupo vulnerable, en el sentido de que, en esta etapa, se presenta la disyuntiva a superar entre la inclusión y la exclusión.

La vulnerabilidad en los jóvenes refleja las amenazas a las que estos se deben enfrentar como por ejemplo en el mercado del trabajo, muchas veces ligado a la falta de experiencia, a la carencia de redes sociales, como a la capacidad de búsqueda de empleo, lo que los hace más proclives de estar desempleados, subempleados o empleados con contratos precarios, así como también de acceso a vivienda, contar con espacios de relación propios, o canalizar sus ansias de participación al margen de los límites de la institucionalidad. (Informe de Desarrollo Humano, 2014; Subirats y otros, 2004). A ello se agrega que las tasas de desempleo juvenil, casi siempre son más altas que las de los adultos, también son más sensibles a los efectos de una crisis, ya que éstos tienden a sufrir más los azotes del paro que los adultos.

En el caso del grupo particular de jóvenes estudiado son vulnerables por varias razones, como lo mencionan Rodríguez (2000), Kaztman (2000) citado por Rodríguez (2001:19):

- a) poseen desventajas sociales, b) adversidades específicas para controlar las fuerzas que modelan su propio destino o para contrarrestar sus efectos sobre el bienestar y c) incapacidad para aprovechar las oportunidades, disponibles en distintos ámbitos socioeconómicos para mejorar sus situación de bienestar o impedir su deterioro.

A ello se agrega las barreras impuestas por la relación asimétrica con el mundo adulto. Desde esta perspectiva la Formación Profesional se presenta como una oportunidad para romper con los muros de la vulnerabilidad.

A continuación se asumen tres criterios que enmarcan al grupo de estudio con características de vulnerabilidad y que se relacionan con:

1. El entorno familiar y el que habitan, el primero se vincula con las características socioeconómicas y educativas de los hogares, esto se relaciona a los recursos con los que cuentan las familias para dar satisfacción a las necesidades básicas, como también advierte sobre las capacidades que posee la familia para hacer frente al

mercado laboral y cómo influye en la adquisición de conocimientos y hábitos que facilitan la incorporación en la sociedad de los jóvenes. El segundo, el entorno que habitan, relacionado con las zonas periféricas, alejados de los centros educativos a los que acuden los y las estudiantes a cursar la formación profesional de nivel medio y que dificultan el acceso expedito producto del traslado.

2. La edad de los jóvenes objeto de estudio (concentrados entre los 17 y 18 años), ya que se encuentran en un periodo clave de transición entre la formación y el trabajo. En este sentido la vulnerabilidad que enfrentan se vincula a los cambios en su vida física, cognitiva, social, de género y emocional, ya que podrían correr el riesgo de quedarse fuera de procesos formativos o de trabajo y de ahí limitar su implicación en la sociedad. Señala el Informe de Desarrollo Humano 2014 que la transición social de los jóvenes también se ve influenciada por factores estructurales más amplios, como la pobreza, el género, la desigualdad y el desempleo, lo que constituye un riesgo de ser coaccionados o manipulados por bandas o grupos delictivos, que ofrecen oportunidades ilegales y a la vez le dan un sentido de identidad y pertenencia.
3. El ámbito laboral y en estrecha relación con el punto anterior, los jóvenes en edad laboral encuentran especiales dificultades de acceso al mundo del trabajo. Esto puede generar un desajuste entre unos jóvenes cada vez más instruidos y las oportunidades reales de empleo, lo que puede generar aislamiento y desesperación, así lo ha mencionado el Informe de Desarrollo Humano 2014, siendo especialmente vulnerables a la marginación del mundo del trabajo debido a su falta recursos tanto personales (experiencia, redes sociales) como financieros para encontrar empleo. Por ello, tienen más probabilidades de estar en el paro o de tener trabajos precarios, siendo que el trabajo como principal generador de recursos les da a los jóvenes seguridad, reconocimiento e inserción social.

Estos ejes nos llevan a considerar que la juventud es vulnerable, lo que incide en el aspecto social y laboral al que se deben incorporar los jóvenes en estudio.

Subirats y otros (2004), en su estudio acerca de la pobreza y la exclusión social en España, definen la vulnerabilidad social como “una serie de situaciones que se hallan presididas por un equilibrio social precario” (2004: 20). Además, identifican factores como la precariedad laboral, la escasez o la debilidad de redes familiares y sociales y el desempleo de larga

duración, los cuales contribuyen al deterioro de las relaciones entre el individuo y la sociedad, generando aislamiento y desencadenando la exclusión de los sujetos. A esto se suma el hecho de que actualmente un factor determinante de la vulnerabilidad de los jóvenes lo constituya la crisis económica, ya que ha precarizado el trabajo, siendo este un rasgo estructural que aqueja a este grupo de población (Rocha, 2012; Moreno, 2012).

Diversos estudios acerca de la juventud en España indican que la ratio de jóvenes entre los 16 y 29 años es el que ha experimentado un mayor descenso del empleo, como también se han precarizado las condiciones de los mismos. Los datos indican que los factores que han contribuido están relacionados con las actividades económicas que sufrieron los impactos de la crisis como lo es la construcción (en su mayoría varones). También los informes muestran que aquellas personas con bajos o nulos niveles formativos son quienes han sido mayormente azotados por la crisis, en los que se encuentran un elevado porcentaje de jóvenes. (Informe Juventud en España, 2012; Observatorio de Emancipación, 2014; Rocha, 2012).

Es importante destacar que cuando las condiciones laborales son desfavorables, los jóvenes tienen tendencia a mantenerse en el sistema educativo durante más tiempo; así lo dice Rocha (2010:9) “un hecho que apunta a que, en períodos de crisis, la población de los tramos inferiores de edad abandona el mercado de trabajo para volver – en buena parte- al sistema educativo”, por lo que producto de la falta de expectativas laborales, la crisis económica ha contribuido positivamente a que los jóvenes retomen y/o se mantengan en el sistema educativo, aunque muchas veces el esfuerzo realizado en cualificación y perfeccionamiento no les garantice mayores posibilidades a un empleo digno.

Cabe señalar que en materia de educación, la formación profesional en España ha ganado adeptos, pues se requiere capital humano para el crecimiento económico y para mejorar la empleabilidad de los jóvenes. En el Informe Nacional de España (2012:8), realizado por CEDEFOP (2012) se expone que:

El aumento del número de jóvenes que optan por la FP, en el sistema educativo, refleja el éxito de este impulso y la mejora del reconocimiento de la FP frente a al itinerario educativo general que conduce a la universidad o a los estudios superiores de FP; ambas vías se están equilibrando y con ello se puede contribuir a reducir que los jóvenes no abandonen demasiado pronto su formación, se aumenten los niveles de cualificación de

la población mejorando la competitividad de nuestras empresas y los sectores de actividad económica.

Esto refleja un cambio en la mirada que se tenía de la Formación Profesional en España, un tanto negativa, pues se consideraba como la opción que debían seguir aquellas personas que no tenían capacidad o motivación para realizar estudios de Bachillerato y luego continuar una carrera universitaria; además tenía una connotación social, pues se vinculaba con aquellos más propensos al fracaso y socialmente con los sectores bajos (Rahona, 2012; Martínez y Merino, 2011). A pesar de dicha percepción, la formación profesional ofrece más posibilidades de inserción en el mercado laboral, quizás su desprestigio social “se deba no tanto a su calidad educativa, sino al tipo de ocupaciones para las que capacita” (Martínez y Merino, 2011:17), ya que ésta prepara para labores sin tanto prestigio como las predominantes en la universidad.

Los y las jóvenes estudiantes de España, al finalizar la ESO pueden optar entre seguir estudios post obligatorios de bachiller, orientados a la universidad, o continuar formación profesional. Aquellos que eligen la segunda opción, no quedan excluidos de la formación universitaria, sólo que acceder a ella se realiza a través de exámenes especiales.

Bernardi y Requena (2010:12), exponen que la elección de la modalidad educativa para el contexto español está ligado a la procedencia social del alumno:

Nuestros datos revelan diferencias significativas en las decisiones educativas de las distintas clases sociales: los alumnos de clase de sector servicios tienen más probabilidades de saltar al bachillerato que los alumnos de clase trabajadora o de familias de autónomos urbanos o rurales (...), la alternativa de la formación profesional, (...) es más frecuente en alumnos de clase obrera que en hijos de gerentes, profesionales y empleadores.

La influencia de la condición social al momento de elegir entre la formación profesional de nivel medio o bachillerato (en el caso de Chile científico – humanista), sería para los jóvenes una decisión que está condicionada por el entorno sociocultural en el que habitan.

En el caso de Chile, podemos destacar que en el contexto Latinoamericano, ha sobresalido por presentar altas tasas de crecimiento económico que acompañados por un índice alto de

desarrollo humano²¹ hacen que el país alcance expectativas que, desde la perspectiva del informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), se materializan en el bienestar de las personas, en el acceso universal a la salud y educación como derechos esenciales. Sin embargo, las cifras de crecimiento van acompañadas por el malestar social que ha experimentado la sociedad chilena durante estos últimos años, así lo menciona el informe de Desarrollo Humano en Chile (2012:39) “se advierte la estructura de una insatisfacción o un malestar social determinado por el modelo de sociedad configurado en los últimos treinta años. En la mayoría de ellos aparece como telón de fondo el fenómeno de la desigualdad”, dicha desigualdad se expresa en la vulnerabilidad hacia la exclusión social a la que se ven expuestos los sectores más desposeídos de la sociedad chilena.

La última encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional CASEN realizada el 2011 arrojó como resultado que un 14,4% de la población chilena califica como pobre y un 2,8% en extrema pobreza, lo que significa que este porcentaje de la población no solo se ve expuesta a las privaciones materiales, sino que también repercute en el acceso a la educación, la salud y la vivienda por ende, en la falta de oportunidades y desigualdades a las que se enfrenta este grupo social.

La desigualdad de oportunidades pone en desventaja tanto a niños y jóvenes, por ello, dotar de educación de calidad es primordial para acceder a la igualdad de oportunidades.

Desde la perspectiva de este trabajo, los estudiantes chilenos en estudio provienen de sectores sociales con bajos ingresos. El Estudio de Educación Técnico Profesional realizado por el PNUD expresa en su introducción que:

alrededor de un 45% de los jóvenes que egresa de la educación media cursa sus estudios en la modalidad técnico profesional. Esta es la opción preferida por los jóvenes de menores recursos, siendo elegida por cerca de tres de cada cinco estudiantes del 60% más pobre de la población (Larrañaga et. al, 2013:1).

Estudios económicos enfocados a la realidad chilena como los de la OCDE (2010), PNUD (2008, 2012), CASEN (2012) hacen referencia a la brecha de rendimiento existente en el sistema educativo chileno, por lo tanto quienes asisten a centros pagados obtienen mejores

²¹ Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Índice de Desarrollo Humano 2013. El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso.

resultados en las pruebas estandarizadas nacionales (SIMCE²², PSU²³) que aquellos alumnos que asisten a centros públicos o concertados, lo que deja en evidencia las grandes diferencias en la calidad de la educación impartida “de esta manera, existe un círculo vicioso en el sistema educativo, por el cual los alumnos provenientes de familias de más escasos recursos se atienden en establecimientos de menor calidad educacional, obteniendo así menores oportunidades para surgir en el futuro” (Huepe, 2008:3).

En Chile y como se mencionó en párrafos anteriores, existen dos modalidades de enseñanza media la científico – humanista y la técnico profesional. Esta última se organiza en torno a 34 especialidades que se corresponden con los sectores económicos primario, secundario y terciario, agrupadas en 15 áreas productivas. Al finalizar dicha enseñanza, el título está supeditado a la superación de una práctica profesional en una empresa, de lo contrario se accede al graduado de enseñanza media obligatoria. Este tipo de enseñanza es necesaria y fundamental en coherencia con la visión de desarrollo que tiene el país por dos razones como lo expresa Larrañaga et al (2013:2) “por su rol en la formación de competencias laborales que es una de las bases de la productividad de la economía y por el papel que puede jugar en la movilidad social de los jóvenes pobres y vulnerables”.

Por lo tanto, los alumnos que acceden a la formación profesional, dadas sus características de vulnerabilidad, pueden a través de esta modalidad educativa acceder a una mejora en sus condiciones de existencia, mejorando así su calidad de vida, entendiéndose que esta “va más allá de la satisfacción de las necesidades básicas (...) implicando con ello que se dirige hacia los procesos de participación activa en los diferentes ámbitos de desarrollo y de vida de cada persona” (Jurado, 2009:2).

La vulnerabilidad en el caso de estos jóvenes es coyuntural (Busso, 2001), pues sería una situación transitoria, ya sea por la etapa en la que se encuentran o por la posibilidad de usar estrategias que le permitan salir del estado de vulnerabilidad, situación en la que la formación profesional cumple un rol importante al entregarles herramientas sociolaborales para salir por sí mismos de su condición de desventaja.

²² Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza, su propósito es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. Evalúa el logro de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios del marco curricular vigente en los niveles cuarto y octavo básico, segundo de enseñanza media.

²³ Prueba de Selección Universitaria, test que se utiliza para el proceso de admisión a la educación superior.

Siendo la educación el principal mecanismo para acumular capital humano y tener oportunidades de acceso al empleo, la formación profesional entrega a los jóvenes posibilidades de formación y acceso al mundo laboral, permitiéndoles luego adquirir ingresos y mejorar su bienestar, fortaleciendo sus competencias básicas para desenvolverse en el medio, por ello “no se trata sólo de la preparación para una vida productiva, sino también para la vida adulta, lo que implica asumir otras directrices encaminadas hacia la adquisición de competencias para la participación social y la mejora de la calidad de vida de las personas” (Jurado, 2001:69).

Por lo tanto, el desafío que enfrenta la formación profesional está en que estos jóvenes en situación de vulnerabilidad adquieran las competencias básicas para poder desempeñarse tanto a nivel profesional como social, pues el logro de dichas competencias les permitirá fortalecer aptitudes sociales y laborales; en palabras de Graziosi (2009: 58) “la competencia definida en el sentido amplio, abarca las aptitudes profesionales, sociales, comunicativas, cognitivas, de aprendizaje y de comportamiento personal”, superando la vulnerabilidad.

1.10. Síntesis del Capítulo.

En este capítulo se han expuesto, revisado, definido y analizado conceptos desde la perspectiva de diversos autores con la finalidad de entregar y configurar los lineamientos teóricos de este trabajo.

Se ha trabajado en torno a la ciudadanía, para situarnos en las implicancias que posee el concepto, ya sea desde una mirada constitucional, republicana y democrática, para observar cómo la ciudadanía se ha ido conformando hasta responder a los requerimientos del mundo actual y como la educación responde y entrega orientaciones para la implementación de la formación ciudadana tan importante y necesaria para los niños, niñas y jóvenes, así como también para los adultos, ya que esta se enmarca dentro de un proceso de formación que se da durante toda la vida.

Ligado con ello, se ha tratado el tema de las competencias y cómo éstas se relacionan con la ciudadanía. Es importante destacar aquí que ambas están conectadas, ya que una ciudadanía enseñada bajo el alero de la teoría no entrega garantías de ser practicada activamente. Por ello las competencias y más aún la adquisición de las competencias para la ciudadanía permiten a los y las estudiantes aprender a convivir, aprender a conocer,

aprender a hacer y aprender a ser (Delors, 1996), aspectos fundamentales para la conexión activa con la sociedad y con el mundo del trabajo.

Por último, se abarcó la temática de la formación profesional y lo relacionamos con las competencias para la ciudadanía, que es otro punto relevante en este trabajo. El sentido de utilidad que poseen dichas competencias para esta formación es necesaria para los procesos de inclusión e integración de los y las estudiantes en el mundo social y sobre todo laboral.

Entendiendo además que quienes acceden a esta modalidad educativa son jóvenes que tienen características de vulnerabilidad y la adquisición de estas competencias les facilita el ejercicio profesional y en comunidad.

CAPITULO 2.

MARCO METODOLÓGICO

2.1. Introducción al capítulo.

En este capítulo se presenta el enfoque metodológico, que contempla el diseño de la investigación, así como el planteamiento del problema e hipótesis de la misma en rigurosa conexión con las interrogantes y objetivos propuestos en las primeras páginas.

Lo anteriormente expuesto ha guiado las decisiones que se han tomado con respecto al desarrollo y ejecución del estudio y que se vinculan con el contexto en el que se lleva a cabo y que establecen el periodo de tiempo requerido, lo cual permite determinar la población, la selección de la muestra y los instrumentos empleados para la recopilación de la información.

Este apartado tiene una gran relevancia, ya que, tras la revisión realizada a la literatura y que fue presentada en el capítulo anterior, se pretende indagar respecto a la adquisición de las competencias ciudadanas en los alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio, lo que permitirá avanzar en la elaboración de conocimientos que contribuyan a comprender y conocer cómo las adquieren, qué factores favorecen dicha adquisición en los jóvenes estudiantes de los contextos de las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España.

Como se observará en los próximos párrafos, se ha optado por la complementariedad metodológica para favorecer la profundización en el tema de investigación.

2.2. Metodología y diseño de la investigación.

En función de los objetivos propuestos la metodología utilizada corresponde a un enfoque mixto, que “implica la combinación o integración de los datos cualitativos y cuantitativos en una investigación” (Creswel, 2014:14), complementando la extracción y análisis de los datos -cualitativos como cuantitativos- confrontando los mismos, lo que permite indagar y profundizar en el fenómeno de estudio. Por lo que, ambas orientaciones permiten comprender un mismo aspecto de la realidad social (Bericat, 1998).

Hernández, Fernández – Collado y Baptista (2006:755-756) recopilan las bondades de la metodología mixta, resumiendo que con ésta:

- Se alcanza una visión más precisa del fenómeno, clarificando el planteamiento del problema.

- Se logra una mayor magnitud, amplitud y generalización de los datos, así como profundidad, complejidad y comprensión de los mismos.
- Dada la complejidad del mundo y de los fenómenos, es la mejor herramienta para investigar las relaciones dinámicas y sumamente intrincadas de éstos.

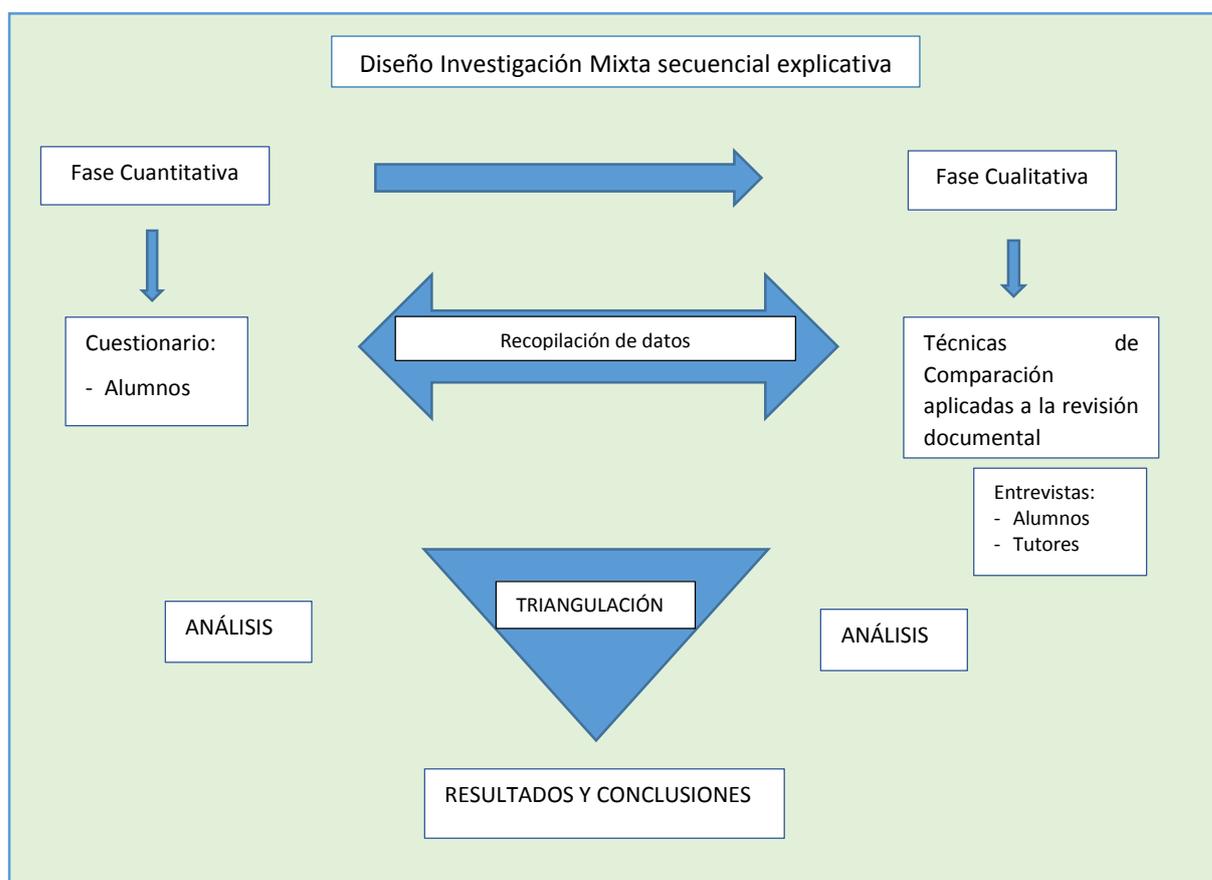
Los mismos autores expresan que la combinación de ambos enfoques agrega complejidad al diseño contemplando las ventajas de cada uno, por lo que seguir este tipo de enfoque significa dejar de lado la discusión dicotómica de los métodos y de autores con respecto al tema, ya que se ha convertido en una elección que entrega beneficios que se traducen en un estudio de mayor profundidad. Sintetizando en palabras de Max Bergman (2008:11) “su objetivo y los beneficios parecen bastante simple: tomar lo mejor de los métodos cualitativos y cuantitativos y combinarlos”. Por ello, esta investigación aprovecha las virtudes de dichas metodologías, ya que por un lado, el enfoque cuantitativo permite estructurar de manera objetiva la información, brindando la posibilidad de generalizar aspectos de la investigación y compararlos con otros estudios de la misma condición. Por su parte el enfoque cualitativo, al ser más flexible, genera riqueza interpretativa de la cual se acepta la subjetividad en dicha interpretación.

Hernández et al. (2006) señalan que los diseños mixtos permiten combinar paradigmas, lo que favorece por un lado, el acercamiento a la indagación, y por otro, enriquece las respuestas a los fenómenos y problemáticas de investigación. Se destaca que dicha metodología fortalece los trabajos al incorporar datos que, complementados por la fusión de los dos enfoques, ofrecen una mayor profundidad y enriquecimiento a las investigaciones, permitiendo que las evidencias y comprensión de las mismas fortifiquen los conocimientos teóricos y prácticos.

En la misma línea, Creswell (2008) argumenta que la investigación mixta permite integrar, en un mismo estudio, metodologías cuantitativas y cualitativas con el propósito de que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio. Aspecto que, en el caso de los diseños mixtos, puede ser una fuente de explicación a su surgimiento y al reiterado uso en ciencias que tienen relación directa con los comportamientos sociales. Creswell (2014) se centra en tres modelos principales de enfoque mixto y que se encuentran vigentes en las ciencias sociales: a) convergentes paralelos, b) secuenciales explicativos y c) secuenciales exploratorios.

Este estudio adopta el modelo de los secuenciales explicativos “se considera explicativa porque los resultados de los datos cuantitativos iniciales se explican con más detalle con los datos cualitativos” (Creswell, 2014:16). En este modelo los resultados cualitativos los utilizaremos para explicar los resultados cuantitativos. De esta manera, se lleva a cabo la investigación cuantitativa, análisis de los resultados y a continuación se explican los datos cualitativos; el énfasis es explicar e interpretar relaciones. Finalmente se triangula la información obtenida para generar las conclusiones del estudio.

A continuación se representa en el esquema nº6 el diseño planteado anteriormente



Esquema 6. Diseño de la investigación mixta secuencial explicativa.
Fuente: Elaboración propia.

Dicha metodología fue elegida producto de las necesidades propias del estudio, tomando en cuenta las características de los contextos educativos que se investigan.

Es **secuencial** porque, sigue un orden que abarca los tres componentes de la investigación: se inicia con la fase cuantitativa, que conlleva la utilización del método descriptivo, porque se describirá a la población objeto de estudio, especificando sus características, por ello “se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de

ellas, para así (valga la redundancia) describir lo que se investiga” (Hernández et al., 2006: 102). Esto permite ordenar los datos, observarlos, examinarlos de manera gráfica y tener un acercamiento global a la realidad de los mismos.

Para ello se empleó un cuestionario de autopercepción de competencias para la ciudadanía, el que se aplicó a los estudiantes con la finalidad de recopilar datos sobre sus actitudes hacia la ciudadanía en el mundo social y laboral, el que se explica más adelante.

Sigue con la fase cualitativa, en la que se asume un método interpretativo, que permite la comprensión e interpretación de los datos anteriormente trabajados a través de los significados de las personas, sus percepciones, intenciones y acciones, todo esto dentro de lo que Maxwell, citado por Vasilachis (2006:26), ha enmarcado dentro de los rasgos más característicos de la investigación cualitativa: a) el interés por el significado y la interpretación, b) el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos, y c) la estrategia inductiva y hermenéutica. Para esta etapa se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los estudiantes y sus tutores (las que serán expuestas más adelante) las que tienen estrecha relación con los planteamientos realizados en el cuestionario y que sirvieron para profundizar los aspectos relacionados con las competencias ciudadanas en el mundo social y laboral.

Es explicativa porque además de describir, pretende interpretar y dar a entender las relaciones existentes entre las variables involucradas en la investigación que explican el fenómeno de estudio.

Finalmente, se realiza la triangulación de los datos, que garantiza mayor precisión en la observación e interpretación de los datos, acrecentando la validez de los resultados, abordando mejor el fenómeno que se investiga desde la complementariedad de los métodos requeridos para este estudio, lo que posibilita “el enriquecimiento de una visión (comprensión) única que resulta de la alimentación mutua de ambos acercamientos” (Olabuénaga, 2003:77).

Los instrumentos empleados, y que se explican posteriormente, fueron viables desde esta perspectiva, pues posibilitan la descripción e interpretación de los datos, facilitando la triangulación de los mismos.

El estudio, en el apartado cualitativo, emplea técnicas de comparación, pues permiten por un lado acercarnos, conocer y comprender los contextos educativos a través de las

semejanzas y diferencias entre los datos “describir las similitudes y diferencias entre dos o más unidades de comparación, sin procurar encontrar una explicación a estos hechos” (Ferrer, 1990: 164), y por otro lado, analizar describiendo el fenómeno, buscando relaciones, obteniendo comparaciones desde una perspectiva global, enriqueciendo la explicación de los hallazgos (Bereday, 1968). Para ello se siguen orientaciones propuestas por el método comparativo y que corresponden a la descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación de los datos (Bereday, 1968; García Garrido, 1982 y Ferrer, 1990). Dichas etapas se exponen a continuación:

- a) **La descripción** desde la perspectiva del autor corresponde a la etapa fundamental de la comparación, ya que en esta se experimenta el proceso de conocer lo que se quiere comparar. En esta primera etapa, el autor, propone la revisión de la información escrita y las visitas a los centros educativos del lugar que se va a comparar, lo que favorece la observación del fenómeno y por ende visualizar la comparación.

En lo que respecta al material escrito, el autor lo clasifica en fuentes primarias (informes oficiales de ministerios), secundarias (libros, artículos) y auxiliares (información indirecta sobre el tema de estudio).

Las fuentes requeridas para este trabajo están en función de los objetivos planteados y de las necesidades de la investigación:

- Documentos oficiales que incluye leyes educativas promulgadas y llevadas a cabo a partir del año 1990 hasta 2009.
- Análisis de los objetivos propuestos para la formación profesional de nivel medio en Chile y en España.

Teniendo en cuenta los puntos anteriores, a continuación se presenta una tabla de la relación del material utilizado en esta fase del estudio.

Contexto	Tipo de fuente	Documento	Características	Función
España ²⁴	Primaria: Decretos y leyes educativas	1. LOGSE 1990 2. LOE 2006 3. Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional 2002. 4. Currículum Formación Profesional de nivel medio.	Legislación no vigente Legislación vigente Legislación vigente Legislación vigente	Contextualización. Se revisan las legislaciones a partir de la década del '90 hasta las vigentes para realizar las comparaciones en ambos contextos. Objeto de la comparación.
		1. LOCE 1990 2. LGE 2009 3. Decreto Supremo de Educación 220 de 18 de mayo 1998. 4. Currículum de la Educación Media Técnico Profesional.	Legislación no vigente Legislación vigente Legislación vigente Legislación vigente	
General	Primaria: Artículos de revistas especializadas y libros.	Documentación histórica y geográfica Revistas educativas Informes oficiales	Documentación amplia y variada. Informes de comisiones, datos estadísticos, entre otros.	Contextualización de los aspectos sociales, políticos, económicos y culturales. Estado actual de la temática en investigación. Contrastar datos en ambos contextos

Tabla 3. Fuentes de documentación para la etapa de descripción.

- b) La interpretación** que surge de la descripción, pues se interpretan los datos recopilados en la etapa anterior, permitirá identificar elementos que facilitan la precisión la información recopilada, para ello Bereday sugiere complementar con otros enfoques planteados desde las ciencias sociales, ya que permitirán indagar en las causas y los factores que se relacionan con los fenómenos educativos.
- c) La yuxtaposición**, en esta etapa nos introducimos a la comparación como tal, se relacionan y se confrontan tanto los datos como la información de lo que se comparará. Esta fase supone el estudio simultáneo de las diversas variables a considerar, con tal de establecer un marco para la comparación.
- d) La comparación** constituye la última fase del análisis comparativo en la que se ejecutan los resultados producto de los análisis realizados en las etapas anteriores y se extraen conclusiones de manera crítica.

La siguiente tabla resume las fases y pasos seguidos en la etapa comparativa:

²⁴ Extraído del libro Formación Profesional Comparada, de María Jesús Martínez Usarralde, pág. 84, 85. Editorial Tirant lo Blanch, Valencia 2001.

FASES	PASOS A SEGUIR
1. DESCRIPCIÓN	<ul style="list-style-type: none">- Acceso y trabajo de campo: recogida y descripción.- Descripción de los datos educativos.- Descripción datos contextuales (geográficos, históricos, políticos, sociales, culturales)
2. INTERPRETACIÓN	<ul style="list-style-type: none">- Análisis explicativo de los datos descritos.- Interpretación de la información
3. YUXTAPOSICIÓN	<ul style="list-style-type: none">- Confrontación de los datos.- Confirmación o rechazo de las hipótesis.
4. COMPARACIÓN	<ul style="list-style-type: none">- Elaboración de conclusiones comparativas.

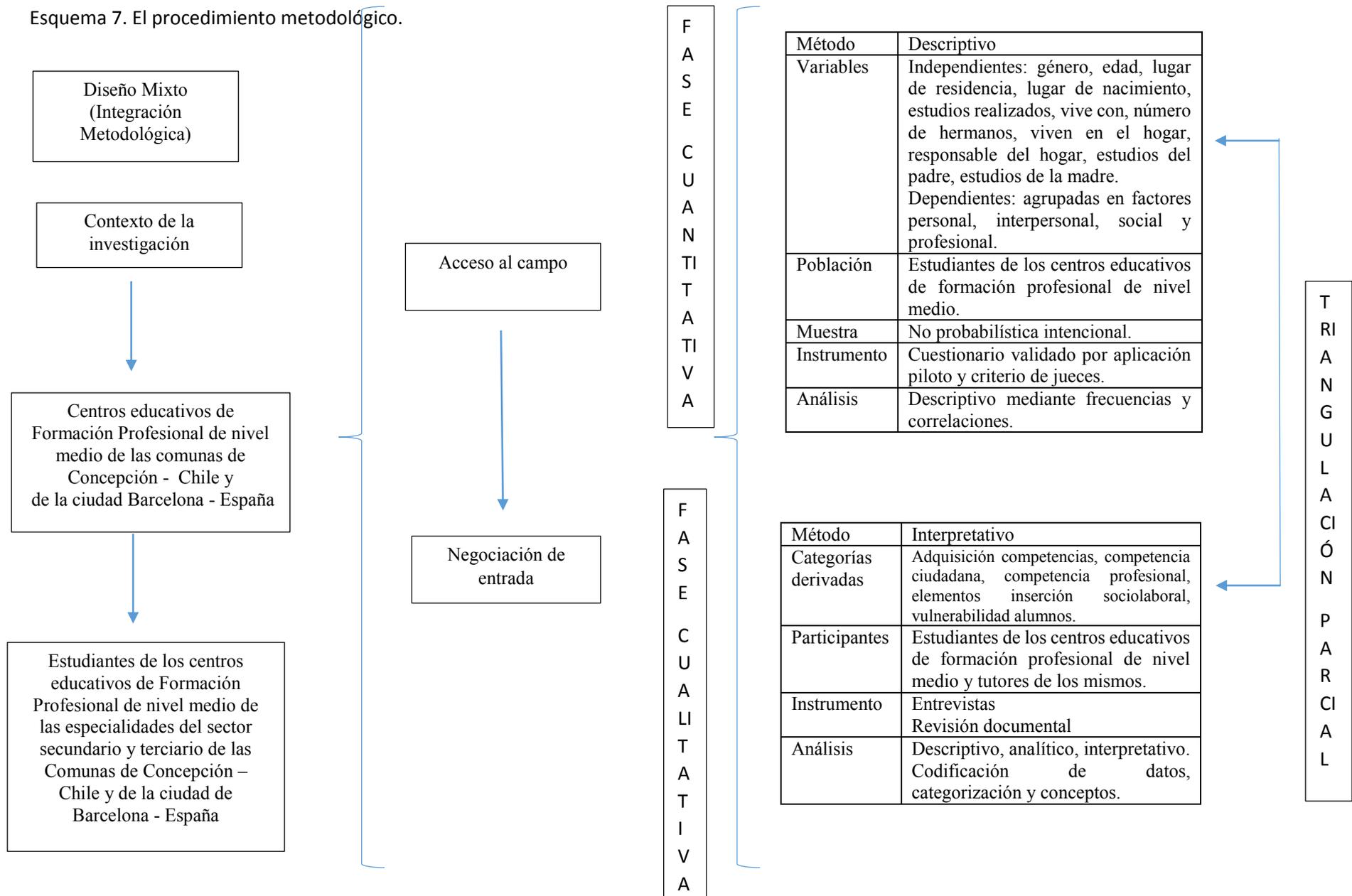
Tabla 4. Fases del proceso comparativo.

Fuente: Bereday 1968.

Es importante señalar que cada una de estas fases se realiza de manera ordenada y sistémica con la finalidad de optimizar el proceso de investigación.

En el siguiente esquema nº 7, se observa el procedimiento metodológico realizado en esta investigación.

Esquema 7. El procedimiento metodológico.



Los fundamentos epistemológicos del estudio se sostienen en el constructivismo social, modelo basado en el constructivismo. Éste último que “es, en primer lugar, una perspectiva epistemológica que intenta explicar y comprender la naturaleza del conocimiento, cómo se genera y cómo cambia” (Cubero, R. 2005:14), estableciendo que el conocimiento además de formarse a partir de las relaciones ambiente – yo, es la suma del factor entorno social, en el cual el individuo es un agente activo, que construye de manera significativa su aprendizaje en interacción y/o cooperación social. Dice Cubero que los aspectos sociales son importantes como fuente de estimulación o contraste, como factores facilitadores de la construcción individual.

Específicamente se siguen las bases conceptuales de Vygotsky, quien ha significado para las concepciones constructivistas que el aprendizaje no sea considerado una actividad individual, sino más bien social, por ende el conocimiento sería un producto social, que se interioriza en la interacción con los otros (Bruner, 1988). En esta línea se quiere conocer cómo los alumnos de formación profesional de nivel medio adquieren las competencias a partir de la interacción con el medio social en el que se desenvuelven, ya que como establece Vygotsky (2001) este medio social aparece en relación con el hombre, como medio natural y en él siempre están presentes aspectos sociales determinantes y los sujetos siempre se valen de su experiencia social.

Vygotsky plantea que “podríamos decir que la característica básica de la conducta humana en general es que las personas influyen en sus relaciones con el entorno, y a través de dicho entorno modifican a su conducta, sometiéndola a su control” (2003: 86). Por lo tanto, el aprendizaje es producto de un determinado comportamiento cognitivo con respecto al entorno. El individuo va construyendo su aprendizaje en base a la interacción de sus procesos internos y el medio en el que se desarrolla, por lo que sería un proceso activo por parte de la persona con el entorno, socialmente mediado, asistido, guiado, en el que el papel de la educación es importante. (Vygotsky, 2003; Bruner, 1988). Por ello, nuestro conocimiento sería una construcción constante, en la que nosotros como individuos somos capaces de seleccionar, evaluar e interpretar los nuevos aprendizajes en completa relación con lo social, ya que todo lo que aprendemos ha sido construido socialmente por individuos y culturas, “el hombre no entra en contacto con la naturaleza de otro modo que a través de ese ambiente y, a causa de esto, ese medio es el factor más importante que determina y organiza la conducta del hombre” (Vygotsky, 2001:55).

Es relevante considerar al individuo como un agente en construcción de su propio conocimiento, el cual se ha realizado en colaboración con otros sujetos y a través de un diálogo constante, en el que el pensamiento, la comunicación y la confrontación de las ideas son fundamentales para su construcción, y en la cual la educación por ser inevitablemente social, tiene su rol esencial.

Daniels (2003:57), citando a Vygotsky establece que:

...en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica)...Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos.

Ofreciendo una interpretación más genérica, el individuo aprende de manera activa cuando su aprendizaje se desarrolla dentro de un contexto de interrelación, interacción e intercambio con los demás. En palabras de Daniels “Vigotsky hablaba de influencias sociales, culturales e históricas en el desarrollo (...) todo lo que consideramos cognición está situado en unas circunstancias sociales, culturales e históricas específicas” (2003:64-65), por lo tanto, el aprendizaje no constituye solo acumulación y transferencia de conocimiento, sino que es un proceso dinámico en el cual se comprende, reestructura e interpreta el conocimiento.

2.3. Planteamiento del problema e hipótesis de investigación.

Hacer investigación es un proceso que requiere del pensar y del planificar de manera ordenada los postulados, sin dejar de lado las autocríticas que surgen en el trayecto. Este proceso supone de la aplicación del método científico a las cuestiones que nos hemos planteado para darles respuesta. El planteamiento del problema de investigación delimita el objeto de estudio, el cual ha sido conocido gracias a la indagación del estado de la cuestión a investigar, así como de las preguntas que acompañan dicho procedimiento. Quivy y Campenhoudt (2006: 95) plantean que “elegir una problemática es a la vez definir con exactitud el objeto de la investigación (...) y optar por un modo de aproximación a dicho objetivos”. Para ello es fundamental resaltar que la metodología que acompaña este proceso de investigación, y como se mencionó anteriormente, corresponde a un enfoque mixto, en el que se integran los aspectos cuantitativos y cualitativos, destacando que la pregunta se plantea en forma clara, el campo de estudio se ha definido de manera flexible para responder a las demandas de este trabajo, enuncia la relación entre variables, y

finalmente los datos no son sólo numéricos, sino que también se rescatan las apreciaciones de los propios sujetos para su análisis (Hernández et al., 2006).

Una vez definidos el problema, los conceptos centrales y argumento que guían el estudio, disponemos a sistematizar las hipótesis de esta tesis. Éstas constituyen la guía de la investigación al ser una extensión objetiva de la pregunta que se planteó originariamente (Hernández et. al, 2006; Salkind, 1999), a la vez que representan probables respuestas a las interrogantes que se han planteado (Bisquerra, 2000; Cea, 2001).

Las hipótesis permitirán orientar la interpretación de los datos, a la vez que entrega lineamientos con respecto al procedimiento y a la recopilación de los mismos. Algunas de las características que deben tener las hipótesis para su aceptación desde el punto de vista de Hernández et al. (2006) son:

- Deben referirse a una situación real.
- Las variables o términos deben ser comprensibles, precisos y lo más concretos posibles.
- La relación entre variables debe ser clara y verosímil.
- Los términos o variables de la hipótesis deben ser observables y medibles, así como también deben estar relacionadas con técnicas disponibles para probarlas.

Al utilizarse un enfoque mixto, las hipótesis se abarcan desde una concepción cuantitativa, sin ser excluyentes desde la perspectiva cualitativa, lo que permite abarcar este ámbito y dar respuesta a las mismas.

Antes de presentar las hipótesis es importante mencionar que éstas quieren dar respuesta al siguiente problema de investigación:

- “¿Cómo adquieren las competencias para la ciudadanía los alumnos que se encuentran finalizando su proceso de aprendizaje en los centros que imparten formación profesional de nivel medio en las comunas de Concepción - Chile y la ciudad de Barcelona – España?”.

A continuación se exponen las hipótesis, donde la primera es la principal y de ella se derivan las restantes.

Hipótesis 1. Relación entre factores y competencias para la ciudadanía.

- La adquisición de las competencias para la ciudadanía en el caso de los alumnos de formación profesional de nivel medio en las comunas de Concepción – Chile y de la ciudad de Barcelona – España, está directamente relacionada con los factores: currículo escolar, las prácticas desarrolladas por los alumnos en las empresas, así como la familia²⁵ y la red de amigos²⁶.
- Las disposiciones hacia la actuación ciudadana vienen influenciadas por la especialidad que cursan los alumnos.

Hipótesis 2. Función del sistema educativo en la adquisición de las competencias para la ciudadanía.

- La implementación y adaptación del currículum educación para la ciudadanía, influye en la adquisición de las competencias para la ciudadanía en los alumnos de formación profesional de nivel medio.
- La ausencia de formación ciudadana, ya sea de manera transversal o de asignatura en la formación profesional en España, dificulta la adquisición de las competencias para la ciudadanía en los alumnos de dicha formación.
- La implementación de manera transversal de la formación para la ciudadanía en Chile, facilita o dificulta la adquisición de las competencias para la ciudadanía en los alumnos de formación profesional de nivel medio.

Hipótesis 3. Prioridades del sistema educativo en la adquisición de las competencias para la ciudadanía.

- Las prioridades establecidas por los sistemas educativos, que se plantean en las leyes de educación, tanto en Chile como en España determinan la adquisición de las

²⁵ La familia, contribuye a la formación personal y en valores de los individuos. Desde esta perspectiva y para este estudio es un elemento relevante al momento de concebir la adquisición de competencias ciudadanas, ya que cómo se vivencia y experimenta en ésta, será el reflejo de cómo los jóvenes actúan y se desarrollan en los diferentes contextos. Requena plantea que *“es la institución en la que se genera el capital social con mayor facilidad (...) es la que establece las bases de los valores cooperativos”* (2008:59).

²⁶ Los amigos forman parte de las relaciones sociales que establecen los jóvenes, ya que con ellos comparten a diario intereses e inquietudes, como también desafíos y una misma realidad reflejada en el contexto en el que se desenvuelven, en el cual suelen intercambiar gustos, valores y experiencias. En esta relación se socializa, se aprende y se practica la condición de ciudadano.

competencias para la ciudadanía por los alumnos de formación profesional de nivel medio.

Finalmente, en la siguiente tabla se muestra la relación existente entre los objetivos y que se han mencionado en páginas anteriores, y las hipótesis planteadas por este estudio.

HIPÓTESIS	OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>H1. Relación entre factores y competencias para la ciudadanía.</p> <p>- La adquisición de las competencias para la ciudadanía en el caso de los alumnos de formación profesional de nivel medio en las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España, está relacionada con los factores: currículo escolar, las prácticas desarrolladas por los alumnos en las empresas, así como la familia y la red de amigos.</p> <p>- Las disposiciones hacia la actuación ciudadana vienen influenciadas por la especialidad que cursan los alumnos.</p> <p>H3. Prioridades del sistema educativo en la adquisición de las competencias para la ciudadanía.</p> <p>- Las prioridades establecidas por los sistemas educativos, que se plantean en las leyes de educación, tanto en Chile como en España, determinan la adquisición de las competencias para la ciudadanía por los alumnos de formación profesional de nivel medio.</p>	<p>1. Analizar los objetivos propuestos para la formación profesional de nivel medio en las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España.</p>	<p>1.1. Describir la estructura curricular de Chile y de España.</p> <p>1.2. Verificar a partir de la normativa las diferencias y similitudes existentes entre los contextos educativos en estudio.</p>
<p>H2. Función del sistema educativo en la adquisición de las competencias para la ciudadanía.</p> <p>- La implementación y adaptación del currículo educación para la ciudadanía, influye en la adquisición de las competencias para la ciudadanía en los alumnos de formación profesional de nivel medio.</p> <p>- La ausencia de formación ciudadana, ya sea de manera transversal o de asignatura en la formación profesional en España, dificulta la adquisición de las competencias para la ciudadanía en los alumnos de dicha formación.</p> <p>- La implementación de manera transversal de la formación ciudadana en Chile, facilita o dificulta la adquisición de las competencias para la</p>	<p>2. Analizar los elementos que intervienen en la adquisición de las competencias para la ciudadanía en los alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio en las Comunas de Concepción- Chile y de la Ciudad de Barcelona – España.</p>	<p>2.1. Analizar las percepciones predominantes con respecto a los elementos que intervienen en la adquisición de las competencias para la ciudadanía y que influyen en la empleabilidad de éstos.</p> <p>2.2. Describir los elementos que se incorporan en la adquisición y desarrollo de competencias para la ciudadanía.</p>

ciudadanía en los alumnos de formación profesional de nivel medio.		
<p>H1. Relación entre factores y competencias para la ciudadanía.</p> <p>- La adquisición de las competencias para la ciudadanía en el caso de los alumnos de formación profesional de nivel medio en las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España, está relacionada con los factores: currículo escolar, las prácticas desarrolladas por los alumnos en las empresas, así como la familia y la red de amigos.</p> <p>- Las disposiciones hacia la actuación ciudadana vienen influenciadas por la especialidad que cursan los alumnos.</p>	<p>3. Valorar las percepciones sobre las competencias profesionales y para la ciudadanía en los alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio en las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España a partir de los elementos que determinan o influyen en la adquisición de dichas competencias.</p>	<p>3.1. Analizar el nivel de logro alcanzado con relación a las competencias para la ciudadanía de los y las estudiantes de formación profesional de nivel medio.</p> <p>3.2. Analizar la importancia percibida de las competencias para la ciudadanía alcanzada por los alumnos de formación profesional de nivel medio.</p> <p>3.3. Describir las percepciones de las competencias para la ciudadanía de los alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio.</p>
<p>H3. Prioridades del sistema educativo en la adquisición de las competencias para la ciudadanía.</p> <p>- Las prioridades establecidas por los sistemas educativos, que se plantean en las leyes de educación, tanto en Chile como en España, determinan la adquisición de las competencias para la ciudadanía por los alumnos de formación profesional de nivel medio.</p>	<p>4. Orientar acciones para la mejora de la adquisición y desarrollo de competencias para la ciudadanía y profesionales en los centros de formación profesional de nivel medio.</p>	<p>Plantear estrategias para la adquisición y desarrollo de competencias para la ciudadanía en los centros de formación profesional de nivel medio.</p>

Tabla 5. Relación entre hipótesis y objetivos de investigación.

2.4. Contextualización de la investigación.

El estudio está focalizado en dos espacios geográficos separados territorialmente. El primero corresponde a América del Sur, que es donde está ubicado Chile y se encuentran Las Comunas de Concepción²⁷. El segundo es el espacio europeo, concretamente al territorio español que es donde se localiza la Ciudad de Barcelona, ambos contextos, en términos económicos desarrollan actividades industriales y de servicios.

Las Comunas Concepción, son parte de la Provincia de Concepción que es el eje industrial de Chile, ya que concentra gran actividad productiva ejerciendo un impacto trascendente

²⁷ Las Comunas de Concepción para este estudio corresponde a la agrupación de comunas integrada por los municipios de Lota, Coronel, San Pedro de la Paz y Concepción.

en el comercio, en la distribución y en los servicios, lo que hace que sea la segunda ciudad más importante del país en términos económicos, demográficos y académicos.

Por su parte, la Ciudad de Barcelona destaca por su dinámica actividad comercial e industrial, concentra uno de los puertos más importantes de España y del Mediterráneo. En términos demográficos es la segunda provincia más poblada luego de Madrid y es sede de importantes universidades de renombre internacional.

En lo que respecta a la administración política cabe destacar que existen diferencias, ya que en el caso de Concepción responde a una organización unitaria, donde administrativamente el país está dividido en regiones, respondiendo a criterios de descentralización donde los gobiernos regionales y provinciales son nombrados por el Presidente de la República. Barcelona, en cambio, es la capital de la Comunidad Autónoma de Cataluña, lo que significa que está dotada de autonomía legislativa y ejecutiva, así como la facultad de administrarse mediante sus propios representantes.

Los siguientes mapas muestran la ubicación espacial de cada uno de los contextos.

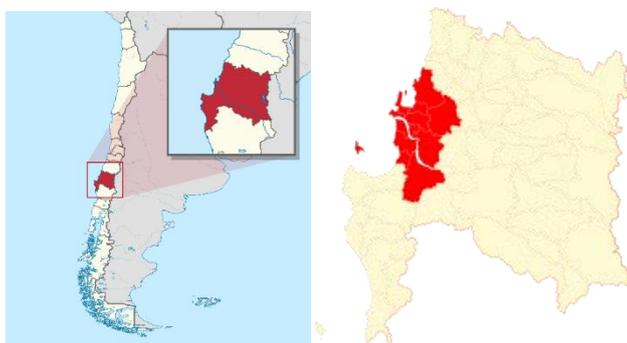


Figura 2. Ubicación de las Comunas de Concepción - Chile.

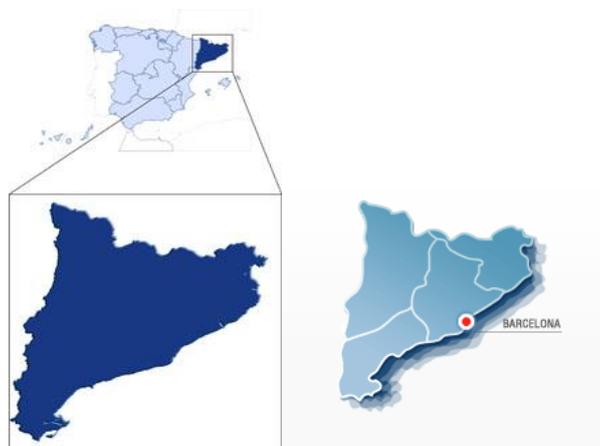


Figura 3. Ubicación de la Ciudad de Barcelona - España.

Desde el punto de vista estadístico, según los datos del Censo 2012 la Provincia de Concepción (que incluye a sus comunas) tiene 971.368 habitantes, de los cuales 503.032 son mujeres y 468.334 son hombres. Por su parte Barcelona (ciudad) posee un número de habitantes de 1.620.943 habitantes en 2012, de las cuales 848.121 son mujeres y 763.701 son hombres.

Lo anterior se visualiza en los siguientes gráficos:

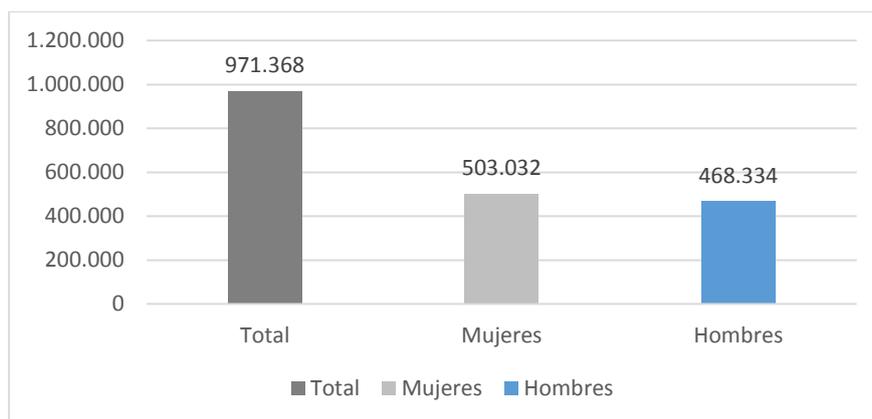


Gráfico 1. Distribución de la población por sexo en la Provincia de Concepción - Chile.

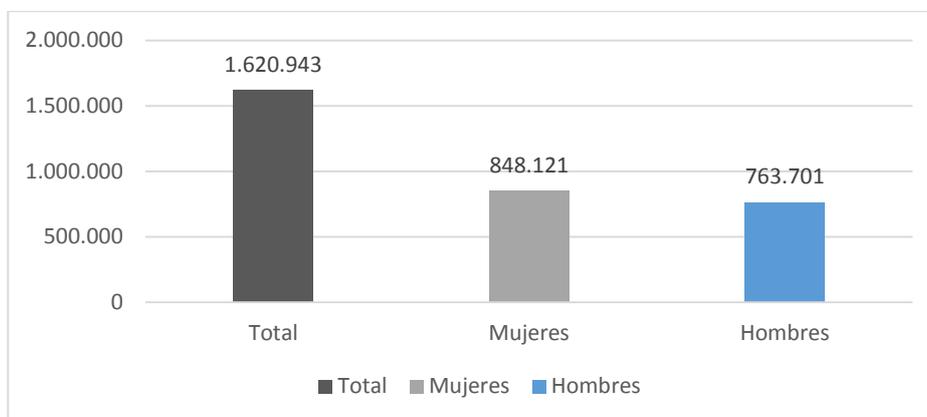


Gráfico 2. Distribución de la población por sexo en la Ciudad de Barcelona - España.

Realizadas las precisiones teórico – metodológicas inherentes a los dos contextos, a continuación se detalla la muestra.

2.5. Caracterización de la muestra.

- Población y muestra.

Entendiendo que la población es el grupo de posibles participantes que se desea estudiar (Salkind, 1999; Bisquerra, 2000) y la muestra un subconjunto de aquella, por ello, debe garantizar la representatividad tomando en cuenta que dicha muestra va en función al método utilizado por este trabajo.

Tomando en cuenta dos contextos educativos requeridos, la muestra debe precisar un ámbito espacial y temporal (Morlino, 2010). Por ello se fijó un margen que delimitara y posibilitara la comparación, sin dejar de lado los criterios que adecuan la muestra. A las unidades espaciales corresponden las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona - España y al área temporal concierne al periodo académico 2012-2013 de los estudiantes que se encuentran cursando el último año de formación profesional de nivel medio.

La siguiente figura visualiza la población y la muestra.

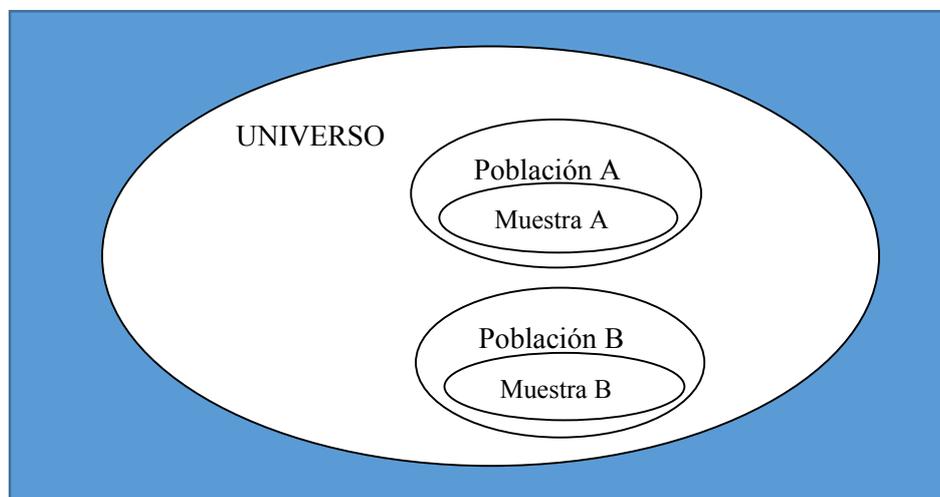


Figura 4. Representación de la población y la muestra.

- Definición de la población objeto de estudio.

La población objeto de estudio correspondió a los estudiantes de los centros educativos de las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España que imparten la modalidad de formación profesional de nivel medio relacionado a las familias profesionales de los sectores económicos secundario y terciario: administración, comercio, construcción,

metalmeccánico, electricidad, confección y atención de párvulos. De ellas se seleccionó a los alumnos que se encontraban finalizando dicha formación.

En el apartado teórico se hizo mención a las características de los estudiantes que cursan formación profesional de nivel medio y que se encuentran en situación de vulnerabilidad reciente (Busso, 2001), lo que estaría condicionado por factores sociales, económicos y de acceso al mercado laboral.

- **Definición y selección de la muestra.**

Determinada la población se procede a la definición y selección de la muestra, es decir, el elemento sobre el que se aplicará los instrumentos de extracción de datos y sobre el cual se realizará el análisis de los mismos.

Las técnicas de muestreo permiten obtener una muestra representativa y que a la vez garantice la validez interna del estudio. Se reconocen, como dichas técnicas, las **muestras probabilísticas** y los **no probabilísticos**. Las primeras corresponden a un subconjunto de la población en el que todos tienen la misma posibilidad de ser parte de la muestra, mientras que en las segundas se seleccionan a los individuos siguiendo determinados criterios en relación a las características de la investigación, procurando que la muestra resultante sea lo más representativa posible (Hernández et. al, 2006; Bisquerra, 2000; Salkind, 1999; Ruiz, 2008).

En coherencia con el tipo de estudio, y en respuesta a los objetivos planteados, la muestra es no probabilística intencional, pues se seleccionó a un subconjunto de la población, que corresponde a los estudiantes de formación profesional de nivel medio siguiendo los siguientes criterios:

- a) Que se encontraran finalizando dicha formación
- b) Que se encontraran en las Comunas de Concepción y de la ciudad de Barcelona, por la posibilidad de acceso al fenómeno de estudio.
- c) Que se encontrarán en el periodo académico 2012- 2013.
- d) Que los centros educativos en el momento del estudio impartieran las especialidades requeridas por este trabajo y que tuviesen correspondencia entre los contextos educativos.

Estas especialidades se distribuyen en el sector económico secundario y terciario, y se detallan a continuación:

Especialidades		Agrupación por área
Chile	España	
Administración Contabilidad	Gestión administrativa Comercio	Administración y comercio
Electricidad Electrónica	Instalaciones eléctricas y automáticas	Electricidad y electrónica
Telecomunicaciones	Instalaciones de telecomunicaciones	Telecomunicaciones
Mecánica automotriz	Electromecánica de vehículos automóviles	Mecánica y mantenimiento de vehículos
Mecánica industrial	Mecanizado Soldadura y calderería	Mecánica industrial, mecanizado
Vestuario y confección textil	Confección y moda	Confección
Atención de párvulos		Programas y proyectos sociales ²⁸

Tabla 6. Representación de las especialidades agrupadas por área.

Finalmente, se tuvo presente que los centros educativos en el momento del estudio estuviesen dispuestos a colaborar en la investigación, pues de esto dependió la muestra.

Escogidos los centros, se eligió a los cursos que se encontraban finalizando su proceso de formación y que corresponde a los cuartos medios de enseñanza técnico profesional (EMTP), para el caso chileno, y segundo año de formación profesional de nivel medio en España, según lo establecido por la LOE, para la aplicación del cuestionario de autopercepción de competencias para la ciudadanía. Posteriormente se aplicaron entrevistas semiestructuradas tanto a alumnos como a tutores de las especialidades en cuestión. La siguiente tabla muestra los centros que han participado en este estudio:

Distribución de los centros educativos				
Orden	País	Centro Educativo (CE)	Ubicación	Tipo de Dependencia
01	Chile	Técnica femenina Concepción	Concepción	Subvencionado
02		Liceo Comercial Presidente Frei	Lota	Público
03		Liceo Comercial Andrés Bello	Coronel	Público
04		Los Acacios	Concepción	Subvencionado
05		Salesianos Concepción	Concepción	Subvencionado
06		Centro educacional de alta tecnología (CEAT)	San Pedro de la Paz	Subvencionado
07	España	Anna Ginorella	Mundet	Público
08		Joan Brossa	Horta - Guinardó	Público
09		Escola del Treball	Eixample	Público
10		Rambla Prim	Sant Martí	Público
11		Mare de Dèu de la Mercè	Sants - Monjuic	Público
12		Salesians Sarrià	Sarrià – St. Gervasi	Concertado

Tabla 7. Representación de los centros educativos partícipes de la muestra.

Asimismo, la muestra queda conformada de la siguiente manera:

²⁸ Sólo para el caso de Chile.

Distribución Centros Educativos de F.P	Total de Especialidades que imparten	Nº de Especialidades que participan	Especialidades agrupadas por área.	Nº de jóvenes	Total de Jóvenes	Nº de Tutores
Comunas de Concepción – Chile	24	11	<ul style="list-style-type: none"> - Administración y comercio - Electricidad y electrónica - Telecomunicaciones - Mecánica y mantenimiento de vehículos. - Mecánica industrial y mecanizado - Confección - Programas y proyectos sociales 	109 107 46 56 20 18 66	422	11
Ciudad de Barcelona-España	40	8	<ul style="list-style-type: none"> - Administración y comercio - Electricidad y electrónica - Telecomunicaciones - Mecánica industrial y mecanizado - Confección 	38 42 7 31 17	135	8

Tabla 8. Conformación de la muestra.

El porcentaje de jóvenes por especialidad se representa en el siguiente gráfico:

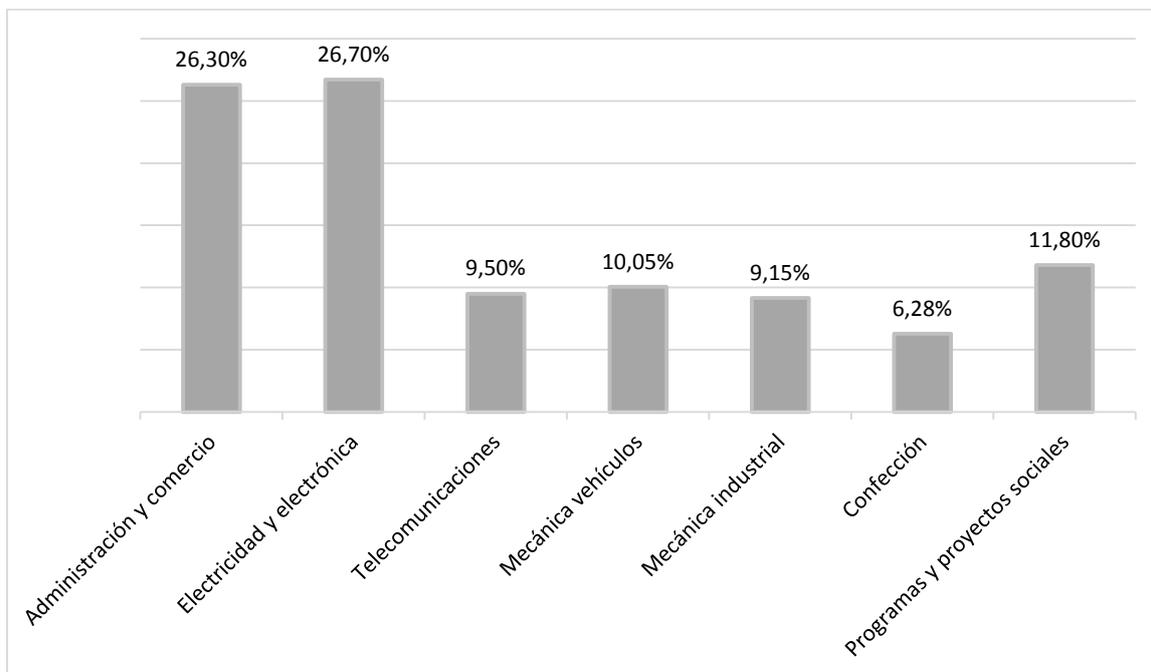


Gráfico 3. Representación de la muestra por especialidad y en porcentaje.

Como se puede observar los datos se concentran en las especialidades de administración y comercio, y electricidad y electrónica.

A continuación se explica el proceso de instrumentalización diseñado y aplicado para este trabajo.

2.6. Instrumentalización.

Asumiendo que la investigación requiere, por un lado, del acceso a documentos y fuentes de información acerca de la formación profesional tales como las leyes y decretos de educación, pues estos posibilitan la descripción y análisis comparativo de los datos contextuales permitiendo indagar en los lineamientos necesarios de la educación en dicha modalidad tanto en Chile como en España. Por otro lado, cabe considerar que los datos empíricos fueron obtenidos a través de instrumentos que permitieron la indagación cuantitativa y cualitativa del estudio. Estos corresponden a:

a) Cuestionario de autopercepción de competencias para la ciudadanía.

El cuestionario es un instrumento de recogida de datos que, operacionaliza las variables objeto de observación e investigación, permitiendo obtener conclusiones. En el ámbito educativo, son muy utilizados por su facilidad para obtener los datos, como por la utilidad descriptiva del fenómeno.

Este instrumento se utiliza para obtener información referente a las competencias ciudadanas de los jóvenes que cursan formación profesional de nivel medio, y como estas se visualizan en los factores personal, interpersonal, social y profesional, entregándonos una visión de sus autovaloraciones con respecto a las competencias para la ciudadanía y cómo estas contribuyen a la inserción social y laboral de los estudiantes.

Para este estudio el instrumento es una adaptación del cuestionario CUACBA²⁹, el que trata de la autopercepción de competencias básicas. Esta adaptación fue realizada tomando en cuenta el contexto al cual se dirigía, por lo que se agregan, se adaptan y se modifican los ítems, como también se establecen factores a analizar y que surgen de la teoría.

²⁹ Referencia: Jurado, P. (Coord.) (2007). /Qüestionari de diagnòstic psicosocial orientat a la inserció laboral de persones amb intel·ligència límit (QUADBA)/. Ajuntament de Sabadell, Departament de Promoció Econòmica (Vapor Llonch).

Dicha adaptación se realizó considerando que la redacción de los ítems fuese clara, precisa, comprensible y acomodada a los contextos involucrados en el estudio, así como también un vocabulario simple y directo, sin intimidar al participante, por lo que las preguntas a la vez abordaron sólo una idea (Hernández et. al, 2006). El cuestionario contempló un tiempo que fluctuó entre los 25 y 30 minutos para contestar 90 ítems. Estos últimos quedaron constituidos de la siguiente manera:

- La primera parte combina preguntas abiertas y cerradas de tipo dicotómicas (sí/no), en la que las interrogantes van dirigidas a conocer las características personales y sociofamiliares de cada uno de los estudiantes de formación profesional de nivel medio. Esta consta de 16 cuestiones que a continuación se presentan en la siguiente tabla:

Variable	Indicadores de respuesta
Nombre de la especialidad que estudias	Especialidad ligada al sector secundario y terciario de formación profesional de nivel medio (electricidad, electrónica, mecánica, textil...)
Nombre del centro educativo	Nombre del centro participe del estudio en Chile o España y que a la vez distingue a las instituciones educativas que participaron en el estudio.
Comuna o lugar al que pertenece el centro educativo	En Chile o España
Pertenece a alguna asociación o entidad	Sí/ No
Edad	Menos de 18/ Mayores de 18
Género	Masculino/ Femenino
Lugar de nacimiento	España, Chile, u otro lugar
Estudios realizados hasta ahora	Si ha realizado algún tipo de cualificación anterior.
Expectativas	Seguir estudiando, trabajar y otro.
Vive con (con quién vive el estudiante)	Padres, madre, hermanos, otro.
Número de hermanos	Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis o más.
Número de personas que viven en el hogar	Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis o más.
El responsable del hogar es	Padre, madre, hermano, abuelo, otro.
Estudios del padre	Básica (completa/incompleta), media superior (completa/incompleta), (completa/incompleta), otros estudios.
Estudios de la madre	Básica (completa/incompleta), media superior (completa/incompleta), (completa/incompleta), otros estudios.

Tabla 9. Variables e indicadores de respuesta.

- La segunda parte la componen 74 preguntas cerradas, las que están agrupadas en factores: personal (11 ítems), interpersonal (12 ítems), social (18 ítems) y profesional (33 ítems). Cada uno de los factores, con sus respectivos ítems, van dirigidos a conocer las autovaloraciones que poseen los estudiantes con respecto a sus competencias ciudadanas en los diferentes ámbitos en que la competencia se desarrolla.

Las preguntas de esta segunda parte del instrumento son dicotómicas, categorizadas en escala likert en función del tipo de respuesta que se quiere obtener alineados con los objetivos establecidos por esta investigación, que considera aspectos personales, interpersonales, sociales y profesionales característicos de la población objeto de estudio.

Las respuestas se dan en torno a los siguientes criterios:

- 1= Siempre, la conducta o acción se presenta de manera continua (todo el tiempo)
- 2= A menudo, la conducta o acción se manifiesta repetidamente.
- 3= Alguna vez, la conducta o acción se presenta en determinadas situaciones.
- 4= Nunca, se refiere a que la conducta o acción en ningún momento se realiza o manifiesta.

En la base de datos se han transformado, mediante una recodificación de las respuestas a efectos de adjudicar **1 nunca** y **4 siempre**.

En la siguiente figura se visualiza la composición de la segunda parte del cuestionario.

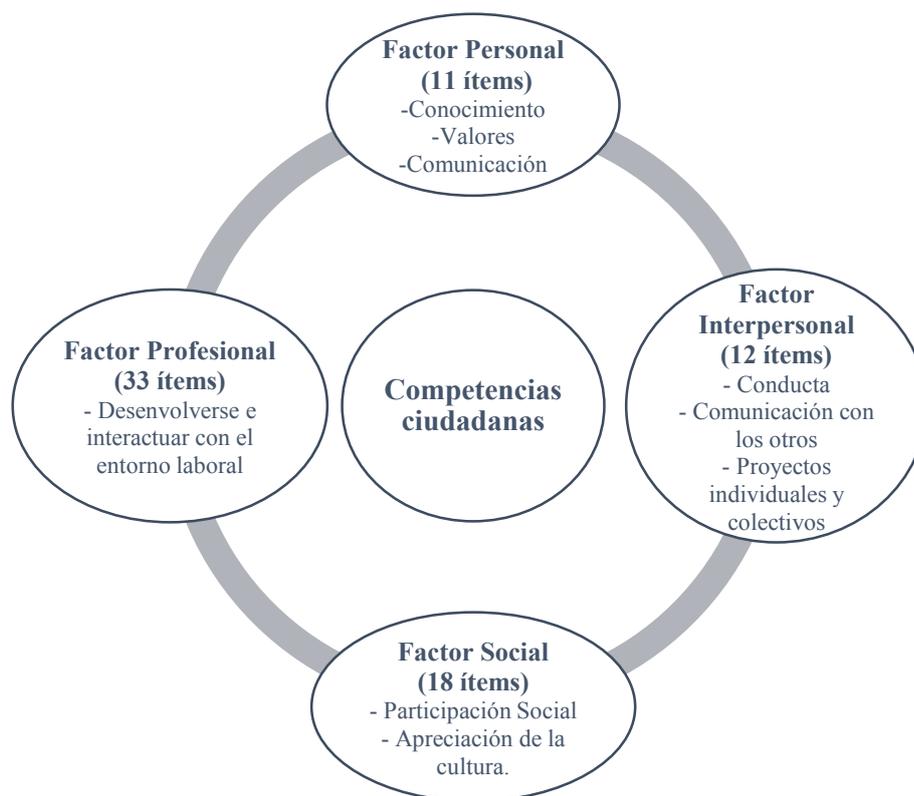


Figura 5. Elementos constitutivos del cuestionario.
Elaboración propia.

Antes de su aplicación, el cuestionario, fue sometido a la validación de contenidos por 10 jueces externos, siendo evaluado en términos de

- **Univocidad**, se refiere al nivel de comprensión e interpretación que se le asigna a cada ítem.
- **Pertinencia**, se refiere a si el ítem se ajusta a la realidad del contexto donde se aplicará el instrumento y a las personas a las que está dirigido el mismo.
- **Importancia**, alude al nivel de importancia que se le asigna al ítem para entregar información pertinente a cada dimensión.

Una vez revisada la redacción, basándonos en las aportaciones de los expertos, se procede a la aplicación del instrumento a una muestra piloto con el objeto de comprobar sus resultados respecto de la extensión del cuestionario, el modo de presentar las preguntas, el orden y la conveniencia de suprimir o añadir algunas. Dicha muestra la constituyeron 36 alumnos que se encuentran cursando un ciclo formativo paralelo a quienes constituyen la muestra definitiva.

El análisis de confiabilidad estadística muestra puntuaciones altas, que de acuerdo con Nunally y Berstein (1994) se consideran aceptables los valores de los test $\geq 0,70$, aunque es recomendable que las puntuaciones se encuentren en 0,90 (Martínez, 2006) dependiendo del uso de los cuestionarios. Para esta situación el cuestionario fue medido por el Coeficiente Alpha de Cronbach, cuyo resultado proporcionó un valor del coeficiente de 0,907, un alto nivel de confiabilidad por lo que el instrumento presenta alta consistencia interna. Los indicadores usados manifestaron coherencia, considerando el soporte teórico y bibliográfico desde el cual se adapta y operacionaliza, como también confiable desde la perspectiva estadística. Posteriormente los ítems, seleccionados e incluidos en la versión definitiva del instrumento, consideraron que la redacción de las preguntas estuviera ajustada al contexto educativo en el cual se imparte formación profesional de nivel medio.

El cuestionario fue aplicado con anterioridad a las entrevistas, lo que permitió contextualizar la pauta para la aplicación de éstas.

b) La entrevista semiestructurada.

La entrevista en este trabajo nos permite recopilar información y profundizar las temáticas planteadas en el cuestionario. Es una herramienta útil en investigación ya que no sólo nos permite describir el fenómeno, sino que también interpretarlo y comprenderlo. El tipo de

entrevista utilizada para esta investigación corresponde a la semiestructurada, ya que complementa la estructuración de la pregunta con la flexibilidad y apertura de la misma. Esto hace posible la conversación fluida entre entrevistador y entrevistado, relacionando diferentes temáticas que se involucran en la investigación, de manera que el mismo se aborda íntegra y globalmente.

En este caso, para la elaboración de la pauta de entrevista³⁰ se consideró los cuatro factores (personal, interpersonal, social y profesional) tratados en el cuestionario, ya que de esta manera se mantiene la coherencia entre los instrumentos empleados y la complementariedad de la metodología (mixta). Además se siguieron los siguientes criterios planteados por Flick (2007: 91):

- **Especificidad**, se puso en manifiesto los elementos específicos que se querían tratar con los entrevistados, evitando la generalidad de las respuestas. (Álvarez-Gayou, 2003)
- **Amplitud**, se aseguró que todos los aspectos y temas relevantes se mencionaran en la entrevista, lo que dio la posibilidad al entrevistado de incorporar nuevos temas.
- **Profundidad y el contexto personal**, se creó un ambiente de confianza propicio a la profundización de los temas, respetando las emociones de los implicados.

Con este instrumento se extrajeron las percepciones y actitudes que tienen, por un lado, los estudiantes de formación profesional de nivel medio con respecto a sus competencias para la ciudadanía y por otro, las apreciaciones de sus profesores tutores con respecto a dichas competencias. La aplicación de este instrumento ofrece la posibilidad de triangular la información entregada por los cuestionarios de los alumnos, analizando las coherencias e incoherencias que se presentan en la información.

El diseño consideró preguntas generales que buscan respuestas espontáneas y otras específicas en función de los aspectos personales, interpersonales, sociales y profesionales de los alumnos, enfocando la atención en aquellos elementos relevantes para los objetivos del estudio. Plantea Flick (2007: 89) que “es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario”. Se considera

³⁰ Elaboré un guión para cada grupo de entrevistados, en este caso tutores/as y alumnos/as. Las entrevistas siempre las inicié mencionando los objetivos que perseguía con ellas y las finalicé resumiendo los principales puntos tratados en ellas.

que este tipo de entrevista al ser flexible, permite modificar el orden de las preguntas o plantearlas de otra manera, como también ir eliminando algunas interrogantes e incorporar otras, según se considere necesario durante el transcurso de la entrevista.

Las entrevistas se realizaron de manera individual a:

- **Alumnos.** Se indagó en temas directamente relacionados con el cuestionario y surgidos luego del análisis de los mismos buscando describir las percepciones y actitudes que tienen los propios estudiantes de sus competencias ciudadanas.
- **Profesores tutores.** Cuyo fin fue indagar y complementar las respuestas dadas por los alumnos y que permitieron establecer diferencias y similitudes entre ambas, buscando conocer las apreciaciones que estos poseen de sus alumnos con respecto a sus competencias ciudadanas como también identificar los factores que posibilitan o dificultan la adquisición de las competencias en éstos.

A continuación se presenta un resumen de los entrevistados:

Entrevistados	Concepción	Barcelona	Total
Tutores	17	11	28
Alumnos	17	12	29
			57

c) Documentación analizada.

La documentación analizada, y como se mencionó anteriormente, en el apartado metodológico, utiliza técnicas de comparación para abordar los dos contextos educativos involucrados en este estudio, esto enriquecerá el proceso de triangulación.

Los documentos utilizados corresponden a documentos oficiales como leyes y decretos promulgados en los dos contextos estudiados y que se obtuvieron a través de las correspondientes páginas webs:

- España: LOGSE 1990, LOE 2006, Ley orgánica de las cualificaciones profesionales y de la formación profesional 2002.
- Chile: LOCE 1990, LGE 2009, Decreto supremo de educación 220 de 18 de mayo 1998.

Para la realización del análisis de las fuentes documentales se ha seguido el proceso planteado por Bereday (1968), y que se detalló en el apartado metodológico, a ello se agrega que para mantener la coherencia de la triangulación tanto con el cuestionario como con las

entrevistas, se han utilizado el sistema de factores (personal, interpersonal, social y profesional) que coinciden exclusivamente con este apartado.

A continuación se muestra se puede observar la relación entre los objetivos e instrumentos que permiten alcanzarlos.

OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN.	INSTRUMENTOS			
	Cuestionario autopercepción competencias ciudadanas.	Entrevista semiestructurada		Análisis de documentos (leyes)
		Alumno/a	Tutor/a	
1. Analizar los objetivos propuestos para la formación profesional de nivel medio en las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España.				X
2. Analizar los elementos que intervienen en la adquisición de las competencias ciudadanas en los alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio en las Comunas de Concepción- Chile y de la Ciudad de Barcelona – España.	X	X	X	X
3. Valorar las percepciones sobre las competencias profesionales y ciudadanas en los alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio en las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España a partir de los elementos que determinan o influyen en la adquisición de dichas competencias.		X	X	
4. Orientar acciones para la mejora de la adquisición y desarrollo de competencias ciudadanas y profesionales en los centros de formación profesional de nivel medio.	X	X	X	X

Tabla 10. Relación entre instrumentos y objetivos de investigación.

Después de realizar la elaboración y validación de los instrumentos, se continuó con la etapa correspondiente a contactar con los centros que participarían en la muestra de este estudio. En el caso de la Ciudad de Barcelona, se buscó a través de internet los datos de los centros que imparten formación profesional de nivel medio, luego se acudió al Consorcio de Educación, donde se presentó el proyecto al responsable de la formación profesional, quien generó la comunicación con aquellas instituciones educativas que participarían en el estudio. De esta manera se gestionó la presentación y contacto de la investigadora vía correo electrónico y posteriormente se manera presencial en los centros, lugar en el que se informa de las características y objetivos del estudio, como también se planifican los días de aplicación del cuestionario y de las entrevistas tanto a tutores como alumnos. Este proceso se llevó a cabo entre los meses octubre y diciembre del año 2012.

La administración de los instrumentos se realizó entre los meses de enero y marzo del año 2013. El cuestionario y las entrevistas a tutores y alumnos, fue planificado en momentos diferentes, respetando el tiempo y disponibilidad de los involucrados. El tiempo estimado para responder el cuestionario fluctuó entre los 20 y 30 minutos, los sujetos no mostraron dificultad al contestar; las entrevistas, por su parte, se extendieron entre los 25 y 40 minutos.

En el caso de los centros de las Comunas de Concepción, la búsqueda y contacto con las instituciones que imparten formación profesional de nivel medio se realizó entre los meses de marzo y abril del año 2013 a través de correo electrónico con los centros y respectivos directores de los mismos, ya que la doctoranda se encontraba en Barcelona. En ellos, se procedía a la presentación de la investigadora y de los objetivos del trabajo. La recepción no fue la esperada, por lo que el mes de junio (en Chile) se dedicó exclusivamente a realizar los contactos y presentación de forma presencial en los centros de las Comunas de Concepción. De esta manera se logra una buena aceptación, lo que permitió realizar la aplicación de los instrumentos en los meses de julio y agosto del año 2013 y con la misma dinámica que se estableció en los centros de la ciudad de Barcelona.

Cabe destacar que en ambos contextos, y luego de conocer los lineamientos de la investigación, tanto los centros, como los tutores, alumnos, coordinadores y directivos mostraron una buena disponibilidad para participar y colaborar en el trabajo. Éstos últimos, dieron facilidades acomodando un espacio en el cual fuese posible la realización de entrevistas como el trabajo mismo de la investigadora.

2.7 Síntesis del capítulo.

En este apartado fueron delimitados los planteamientos metodológicos que guían la investigación y que hacen posible la consecución de los objetivos planteados por la misma. La metodología utilizada corresponde a un enfoque mixto, que nos permitió por un lado estructurar la información de manera objetiva y por otro nos generó gran riqueza interpretativa aportada por los datos de naturaleza cualitativa.

A la vez los instrumentos seleccionados (cuestionario, entrevistas y documentos) son coherentes con la metodología y están planteados en función de los objetivos e hipótesis establecidas.

Finalmente, la contextualización de la investigación, nos sirvió para situar a la investigadora, conocer el escenario a los cuales se tenía que enfrentar y cuáles eran las estrategias a seguir para tener acceso al trabajo de campo y por ende a la información.

CAPÍTULO 3.

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.

3.1 Introducción.

En esta sección se presentan los resultados del análisis de la información recogida a través de los instrumentos: cuestionario de autopercepción de competencias ciudadanas aplicado a los alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio, las entrevistas semiestructuradas realizadas a tutores, a alumnos y alumnas de dicha formación, como también el análisis comparativo de las leyes de educación.

Para analizar toda la información, el capítulo se ha estructurado de la siguiente manera:

- Primero se realizará la exposición de los resultados cuantitativos, en el que se contemplan: las variables e indicadores de análisis de autopercepción de competencias ciudadanas, la caracterización de la muestra, características sociodemográficas de la muestra, análisis de los datos a través de correlaciones, ANOVA y pruebas Post Hoc, interpretación y análisis del cuestionario de autopercepción de competencias para la ciudadanía y finalmente los resultados.
- Segundo se exponen los datos cualitativos: tratamiento de las entrevistas, análisis e interpretación de las mismas.
- Tercero se realiza el análisis documental en perspectiva comparada: documentos oficiales, leyes LOGSE, LOCE, LOE y LGE.
- Finalmente se lleva a cabo la triangulación de los datos.

3.2. Variables e indicadores de análisis de autopercepción de competencias para la ciudadanía.

Se denominan variables a los constructos, propiedades o características que adquieren diversos valores. Son los elementos constitutivos de la estructura de la hipótesis, que establecen relación, “las variables adquieren valor para la investigación científica cuando llegan a relacionarse con otras variables, es decir, si forman parte de una hipótesis o una teoría” (Hernández et al., 2006: 124).

Por la naturaleza de este estudio se contempla la presencia de variables independientes y dependientes. Las primeras se consideran causa en una relación entre variables, siendo la condición antecedente. La consecuencia provocada por ésta es la denominada variable dependiente y que por ende refleja los resultados de la investigación.

En las siguientes tablas nº 11 y 12, se visualizan los tipos de variables antes mencionadas con los respectivos indicadores y descripción utilizada para esta investigación.

VARIABLES INDEPENDIENTES

Variable independiente	Indicadores	Descripción
Especialidad	Administración y comercio; electricidad y electrónica; telecomunicaciones; mecánica y mantenimiento de vehículos; mecánica industrial mecanizado; confección; y programas y proyectos sociales.	Por medio de esta variable se accede a información sobre las diferencias o semejanzas entre las diferentes especialidades con respecto a la autopercepción de las competencias.
Género	Masculino/Femenino	A través de esta variable se puede establecer la existencia de diferencias significativas o de semejanzas entre los dos géneros, con respecto a las categorías, factores y variables de análisis.
Edad	Menor de 18/Mayor de 18	La edad, proporcionará información sobre las diferencias o semejanzas existentes en la autopercepción de las competencias. La Formación profesional de nivel medio en Chile va dirigida a los jóvenes entre 14 y 18 años, mientras que en España la edad mínima de ingreso es de 17 años (LOE).
Lugar de residencia	Comunas de Concepción/Ciudad de Barcelona	Esta variable posibilita el conocimiento acerca de las características socioeconómicas de éstos jóvenes.
Lugar de nacimiento	Chile/España/Otros	Entrega información sobre características de los jóvenes que acceden a F.P.
Estudios realizados hasta ahora	Educación obligatoria completa/ PCPI (programa de cualificación profesional inicial), o CFGM, CFGS (ciclos formativos de grado medio y superior) caso Barcelona	Permite conocer el tipo de formación que han realizado y el nivel de cualificación alcanzado con anterioridad a la F.P.
Vive con	Padres, madre, hermanos, otro.	La información relacionada con las variables familiares de los estudiantes, posibilita el conocimiento de la situación socioeconómica de ellos, así como también las dificultades que atraviesan y el nivel de vulnerabilidad que poseen.
Número de hermanos	Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis o más.	
Número de personas que viven en el hogar	Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis o más	
Responsable del hogar	Padre, madre, hermano, abuelo, otro.	
Estudios del padre Estudios de la madre	Básica (completa/incompleta), media (completa/incompleta), superior (completa/incompleta), otros estudios.	El nivel educativo de los padres, es fundamental para generar expectativas en los hijos. De ahí que sea necesario conocer ésta variable.

Tabla 11. Variables independientes, indicadores y descripción.

VARIABLES DEPENDIENTES

Variable dependiente	Indicadores transversales	Descripción
Personal Incorpora las variables relacionadas con el conocimiento, los valores y la comunicación. (Ítems A 01-11)	Comunicación Lingüística Social y ciudadana Laboral	Con estos factores, se precisa conocer las autopercepciones de los estudiantes de FP. Dicha información permite tener una visión de éstos con respecto a sus fortalezas o debilidades en los diferentes ámbitos de las competencias ciudadanas, ya sea personal, interpersonal, social y profesional.
Interpersonal Incluye las variables concernientes con el diálogo socializado, relaciones de convivencia, colaboración y participación. (Ítems B 12 – 23)		
Social Variables relacionadas con la participación, comprensión y valoración de la realidad. (Ítems C 24 – 41)		
Profesional Vinculada a la variable laboral, integra aspectos de los tres factores anteriores. (Ítems D 42 – 74)		

Tabla 12. Variables dependientes, indicadores y descripción.

Dichas variables e indicadores, deben ser coherentes con los objetivos e hipótesis planteadas por este estudio, a la vez que les deben dar respuesta. Así como también deben presentar correspondencia con las categorías de análisis y con los factores establecidos (personal, interpersonal, social y profesional).

Estas variables e indicadores son aplicables a todos los estudiantes que participan de la muestra, independientemente de la especialidad que estudien y del contexto territorial en el que se administren los instrumentos.

3.3. Descripción de la muestra.

Al momento de realizar la investigación, los centros a los que se tuvo acceso y que imparten formación profesional de nivel medio, atienden a una población aproximada de 2000 alumnos, distribuidos en 12 centros, de los cuales seis se localizan en las Comunas de Concepción – Chile y seis en la Ciudad de Barcelona.

La muestra de alumnos es de 557; asimismo, el número de entrevistas realizadas fue de 28 tanto a alumnos como tutores. En la siguiente tabla se muestra la conformación de la muestra.

Instrumento	Comunas de Concepción – Chile	Ciudad de Barcelona – España	Total según instrumento
Cuestionario	422	135	557
Entrevista tutor	17	11	28
Entrevista alumno	17	11	28

Tabla 13. Conformación de la muestra según instrumentos.

Por lo tanto, la caracterización de los jóvenes del estudio, y que conforman la muestra, está sujeto a los datos facilitados por el cuestionario y las entrevistas realizadas a dicho grupo.

3.4. Características sociodemográficas de la muestra.

En función de la primera parte del cuestionario es que se realiza la caracterización sociodemográfica de los jóvenes. Para ello se han seleccionado aquellas variables que ofrecen información sobre el perfil de éstos, por lo que se consideraron las variables independientes que a continuación se detallan: género, edad, lugar de residencia, lugar de nacimiento, estudios realizados, vive con, número de hermanos, número de personas que viven en el hogar, responsable del hogar, estudios del padre y estudios de la madre, que aparecen en el cuestionario de autopercepción de competencias ciudadanas.

A continuación se presentan los gráficos que agrupan los datos de manera general y particular (cada contexto) para facilitar la descripción.

1. Variable género.

En esta variable del total de los 557 jóvenes en estudio, el 62,1% (346) corresponde a hombres y el 37,9% (211) a mujeres.

En el caso de las Comunas de Concepción, donde participaron 422 jóvenes, la distribución es del 58,8% (248) para los hombres y de 41,2% (174) para las mujeres. En la Ciudad de Barcelona, participaron 135 jóvenes de los cuales el porcentaje de hombres es del 72,6% (98) y de mujeres del 27,4% (37). En el siguiente gráfico muestra dicha distribución.

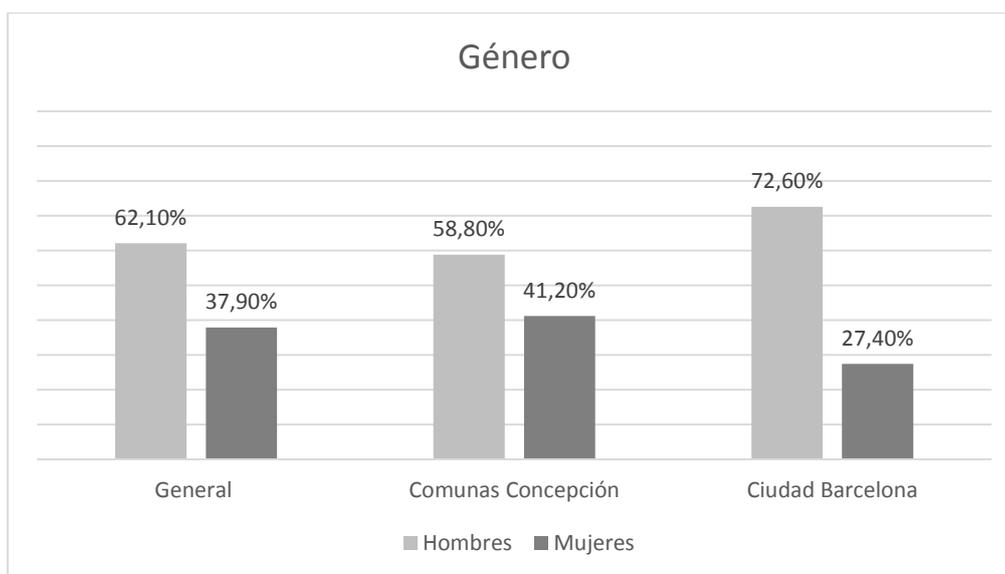


Gráfico 4. Distribución de la muestra por género.

Cabe resaltar que la mayor presencia masculina está en función de las especialidades que han participado del estudio, así se ha visualizado en la tabla 6 conformación de la muestra, en la que se observa que la mayor concentración de hombres está en las especialidades de: electricidad y electrónica, telecomunicaciones, mecánica y mantenimiento de vehículos, mecánica industrial y mecanizado.

2. Variable edad

Con respecto a la variable edad, la concentración de los datos se encuentra entre los 17 – 18 años con un 83,8% (467), le siguen los 19 – 20 con un 10,4% (58). En menor representación las edades 21-22 2% (11) y más de 23 años 3,8% (21).

En las Comunas de Concepción, la concentración de la población está en las edades 17 – 18 años (408), encontrándose en menor cantidad representada la población entre los 19 – 20 años (14), mientras que los otros grupos, 21-22 y más de 23 no están presentes.

Por su parte en la Ciudad de Barcelona encontramos todos los grupos representados siendo el que concentra más datos el de 17 – 18 (59), le sigue 19 – 20 (44), más de 23 (21) y en menor concentración 21 – 22 (11).

A continuación se grafica lo señalado

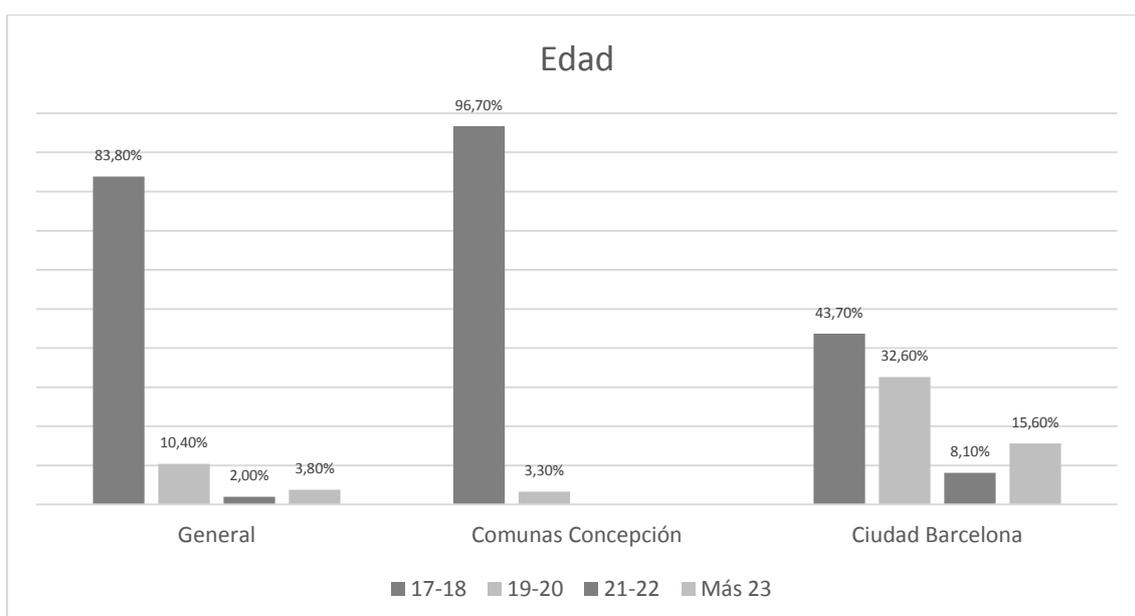


Gráfico 5. Distribución de la muestra por edades.

3. Variable lugar de residencia.

La descripción de esta variable nos muestra que los datos Generales, que agrupa a los dos contextos de estudio, un 71,3% tienen situado su lugar de residencia en las Comunas de Concepción (397), mientras que el 16,9% (94) en la Ciudad de Barcelona y el 11,8% tienen su lugar de residencia en sectores periféricos a los ya mencionados.

Para las Comunas de Concepción el porcentaje de los datos que tienen su lugar de residencia fuera de este territorio corresponde al 5,9%, es decir 25 individuos. Los datos de la Ciudad de Barcelona arrojan que el 30,4% de los individuos viven fuera de la ciudad y que corresponde a 41 sujetos.

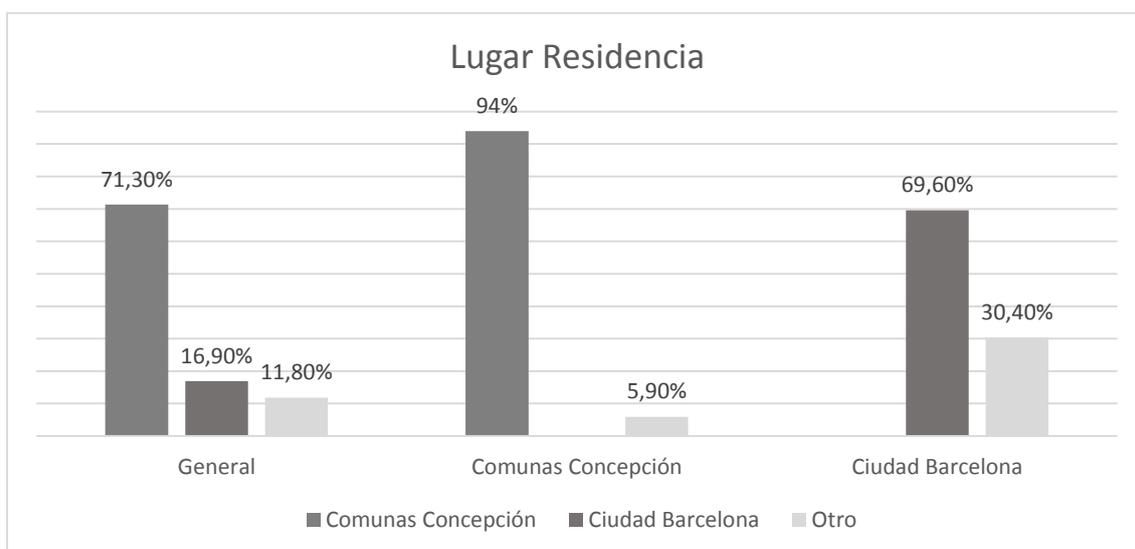


Gráfico 6. Distribución de la muestra por lugar de residencia.

4. Variable lugar de nacimiento.

En referencia a la variable lugar de nacimiento, y como se visualiza en el gráfico, el 76,1% de la muestra (557) individuos ha nacido en Chile (424). El 18,9% (105) en España, los restantes se concentran en Sudamérica 2,5% (14), Centroamérica y África con un 0,9% (5) respectivamente y, finalmente Asia y Europa del Este con un 0,4% (2) cada uno.

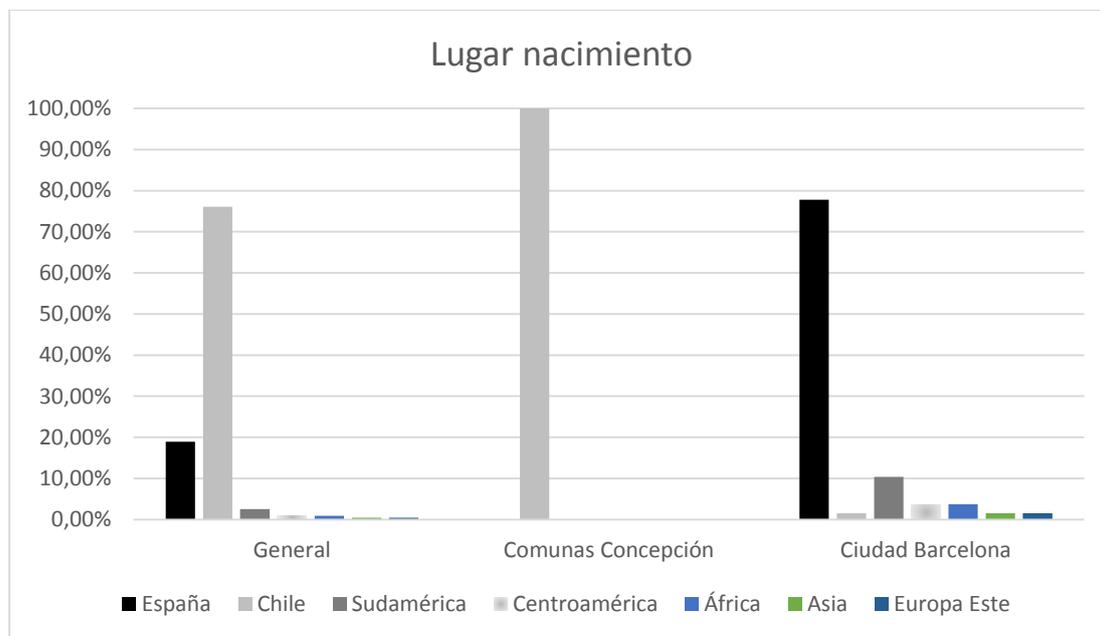


Gráfico 7. Distribución de la muestra por lugar de nacimiento.

5. Variable estudios realizados hasta ahora.

En lo que respecta a la variable estudios realizados hasta ahora, los datos agrupados en la categoría General, arrojan que el 94,4% de la muestra, 526 estudiantes, se encuentran realizando un Ciclo Formativo de nivel medio (Barcelona) o Técnico Profesional de nivel medio (Chile). El 2,7% declara haber completado la enseñanza obligatoria (15), el 1,4% expresa haber realizado otro ciclo formativo de nivel medio (8), el 0,9% un Programa de cualificación profesional inicial (5) y el 0,5% un Ciclo Formativo de grado superior (3).

El caso de las Comunas de Concepción, el 100%, lo que corresponde a 422 estudiantes, declaran estar cursando formación técnico profesional de nivel medio. Por su parte en la Ciudad de Barcelona, el 77%, 104 individuos declaran estar cursando el Ciclo Formativo de grado medio. Mientras que el 11,1% expresa haber cursado la enseñanza obligatoria completa (15), el 5,9% haber realizado otro Ciclo formativo de grado medio (8), 3,7% haber realizado un Programa de cualificación profesional inicial (5) y un 2,2% haber ejecutado un Ciclo formativo de grado superior, es decir 3 individuos.

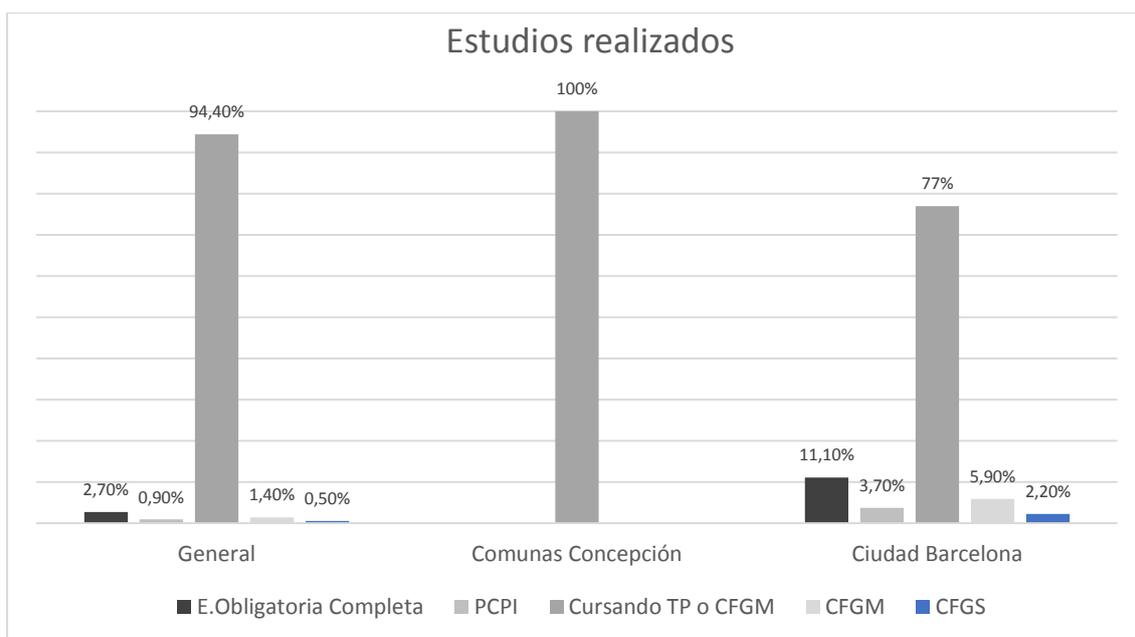


Gráfico 8. Distribución de la muestra por estudios realizados hasta ahora.

6. Variable vive con.

Como se demuestra en la gráfica General, el 65% de los individuos (362) vive con sus padres y hermanos, seguido por el 15,3% que manifiesta vivir con su padres (85), el 13,1% expresa que vive con otros (abuelos, tíos) (73), mientras que el 6,1% declara vivir con su madre (34) y el 0,5% con sus hermanos (3).

En las Comunas de Concepción el 69%, unos 291 individuos, manifiestan vivir con sus padres y hermanos, seguido por el 13,5%, 57 estudiantes, que dice vivir con otros (abuelos, tíos). El 11,4% expresa que vive con sus padres (48), el 5,75% con su madre (24) y en menor cantidad 0,5% dice vivir con hermanos (2).

Los datos de la Ciudad de Barcelona muestran que el 52,6% de los individuos (71) viven con sus padres y hermanos; seguido por el 27,4% que declara vivir con sus padres (37); el 11,9% expresa vivir con otros (abuelos, tíos) (16); el 7,4% manifiesta vivir con la madre (10), y solo el 0,7%, (1) declara vivir con hermanos.

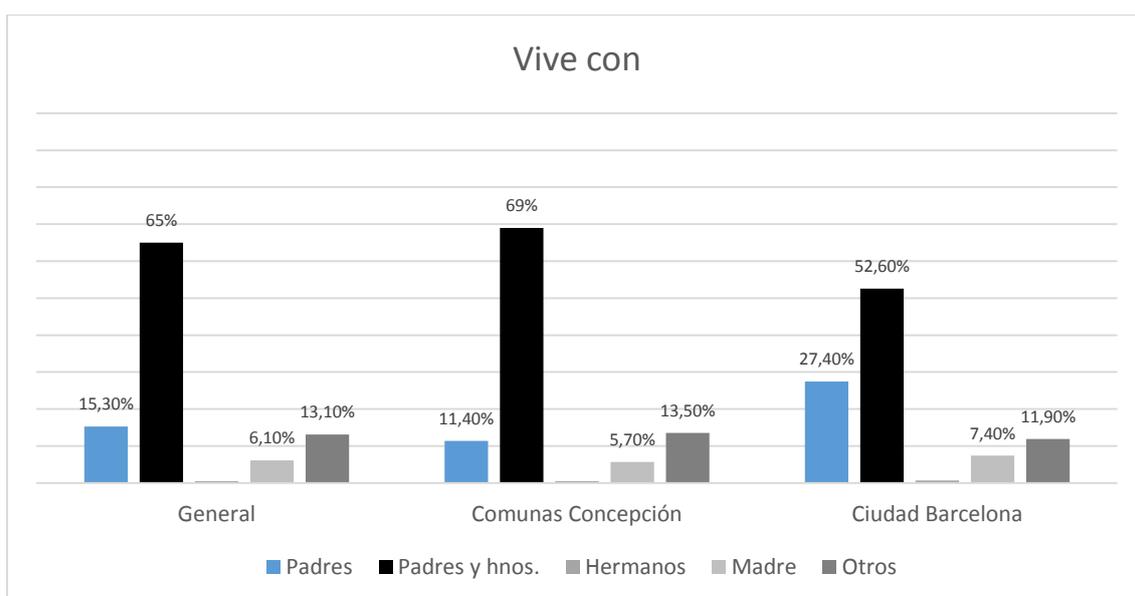


Gráfico 9. Distribución de la muestra según con quién vive.

7. Variable número de hermanos.

El 72,4% de los datos (403), menciona que tiene entre 1 y 2 hermanos; el 16,3%, 91 individuos, tienen entre 3 y 4 hermanos; el 8,6%, 48 individuos no tienen hermanos y el 2,5%, 14 individuos, tienen más de 4 hermanos.

Los datos de la Ciudad de Concepción muestran que el 72% (304) tienen entre 1 y 2 hermanos; el 17,8% (75) entre 3 y 4 hermanos; el 8,1% no tiene hermanos (34) y el 1,9% tiene más de 4 hermanos (8).

En la Ciudad de Barcelona el 73,3% (99) tiene entre 1 y 2 hermanos; el 11,9% (16) entre 3 y 4, el 10,4% (14) no tiene hermanos y el 4,4% (6) declara tener más de 4.

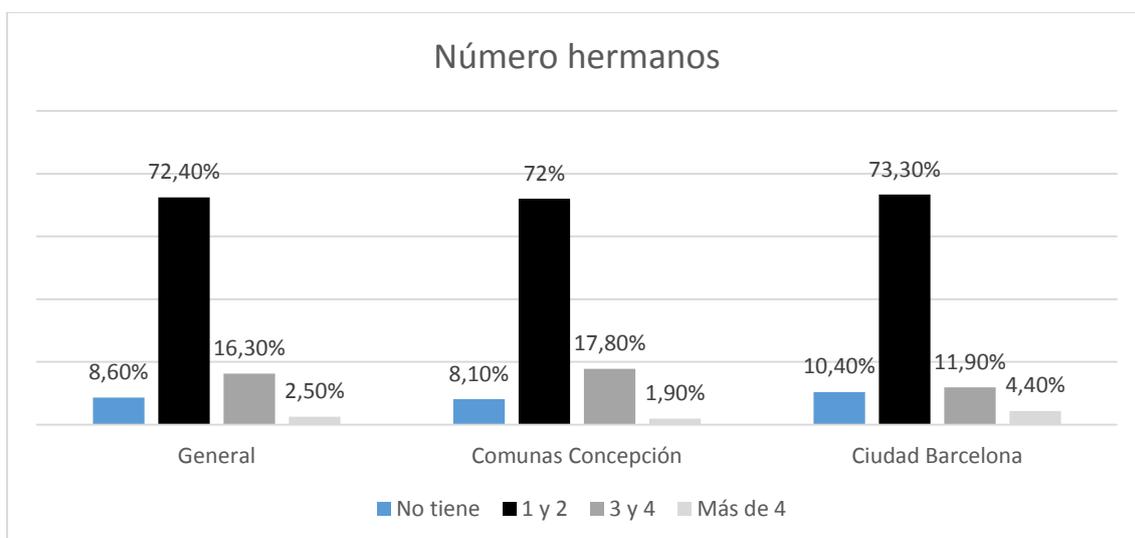


Gráfico 10. Distribución de la muestra por número de hermanos.

8. Variable número de personas que viven en el hogar.

El 57,1% de los datos, unos 318 individuos declaran que en su hogar viven entre 3 y 4 personas; el 30,9% (172), establecen que viven entre 5 y 6 personas en el hogar; el 7,5% (42), menciona que viven entre 1 y 2 personas; y el 4,5% (25), expresan que viven más de 6 personas en el hogar.

La situación de las Comunas de Concepción es la siguiente: el 54% (228) señala que viven en el hogar entre 3 y 4 personas; el 35,3% de los datos (149) entre 5 y 6; el 5,5% (23) entre 1 y 2; y el 5,2% (22) más de 6.

Para la Ciudad de Barcelona la lectura de los datos es la siguiente: un 66,7% (90) señalan que viven en el hogar entre 3 y 4 personas; el 17% (23) declara que entre 5 y 6; el 14,1% (19) entre 1 y 2 y, finalmente, el 2,2%, es decir, solo 3 individuos declara que viven más de 6 personas en el hogar.

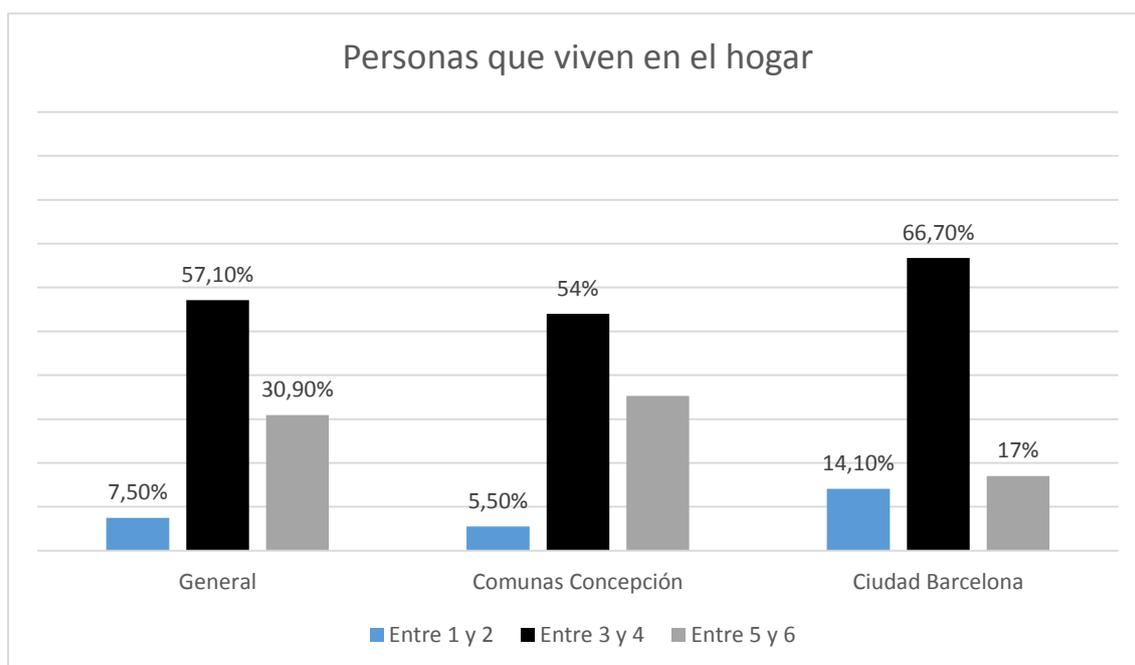


Gráfico 11. Distribución de la muestra por número de personas que viven en el hogar.

9. Variable responsable del hogar.

Como se visualiza en la gráfica, en la parte general el 36,1% de los datos, 201 individuos, declaran que el responsable del hogar es el padre; el 30,9% (172) expresa que es el padre y la madre; el 23,5% (131) que la madre es la responsable del hogar; el 4,7% (26) de los que el abuelo o abuela; otro (tíos, primos) 4,7% (26) y finalmente con un 0,2% correspondiente a un individuo expresa que el responsable del hogar es el hermano o hermana.

En las Comunas de Concepción la tendencia es el 44,1%, 186 individuos señalan que el responsable del hogar es el padre; el 26,1% (110) que es la madre; el 21,6% (91) que son padre y madre; el 5,2% (22) que es el abuelo o abuela y el 3,1% (13) que son otros (tíos, primos).

Para la Ciudad de Barcelona, el 60% de los datos, es decir 81 individuos, indican que el responsable del hogar es padre y madre; el 15,6% (21) que es la madre; el 11,1% (15) que es el padre, la opción otro (tíos, primos) es expresada por un 9,6% (13); el 3% (4) señala que es el abuelo o abuela y finalmente el 0,7% (1) que es su hermano o hermana.

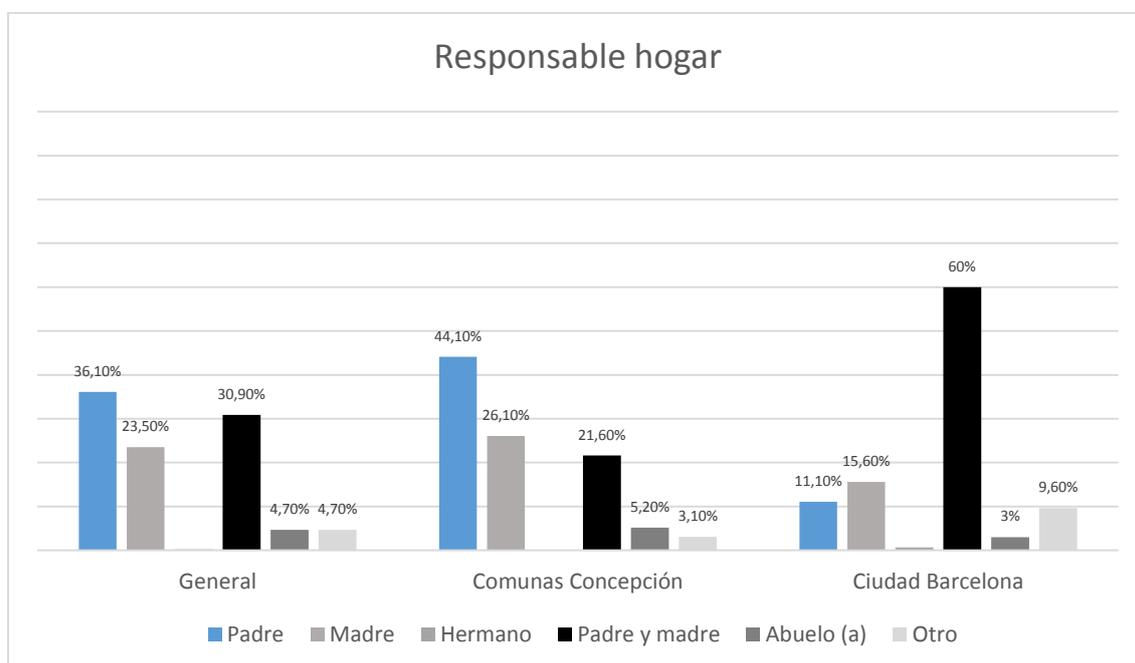


Gráfico 12. Distribución de la muestra según responsable del hogar.

10. Variable estudios del padre.

En la variable estudios del padre, el gráfico general representa que el 42,4%, 236 datos indican que éstos alcanzaron la enseñanza obligatoria completa; el 28%, 156, señalan que tienen enseñanza obligatoria incompleta; el 15,%, 85 individuos desconoce el nivel educativo del padre por lo que no responde el ítems; el 5%, 28, exponen que alcanzaron otro nivel educativo (curso de formación inicial, cualificación en oficio); el 4,5%, 25, manifiestan que obtuvieron la universitaria completa; la opción ciclo formativo de nivel medio y formación técnico profesional es señalada por el 2,2% (12); finalmente la alternativa grado superior y bachillerato corresponden al 1,6% (9) y al 1,1% (6) de los datos respectivamente.

La situación de las Comunas de Concepción es la siguiente: el 50,9% de los datos, es decir, 215 individuos manifiestan que los estudios alcanzados por el padre son la enseñanza obligatoria completa; el 34,1%, 144 datos, señalan la opción enseñanza obligatoria incompleta; el 7,3%, 31 datos, desconocen el nivel educativo del padre, por lo que no responde el ítems; el 5,5%, 23 individuos, señalan la opción otro (curso de formación inicial, cualificación en oficio); finalmente la alternativa universitaria completa es indicada por el 2,1%, lo que equivale a 9 datos.

Por su parte, los datos de la Ciudad de Barcelona indican que el 40%, 54 individuos desconoce el nivel de estudios del padre y no responde el ítems; el 15,6%, 21, declaran que alcanzaron la enseñanza obligatoria completa; el 11,9%, 16, indican que el nivel educativo del padre es la universitaria completa; las opciones enseñanza obligatoria incompleta y ciclo formativo alcanzan el 8,9%, 12 individuos para cada una ellas; el 6,7%, 9, señala la opción grado superior; el 4,4%, 6, indican que lograron el bachillerato y el 3,7%, 5, manifiestan otro (curso de formación inicial, cualificación en oficio).

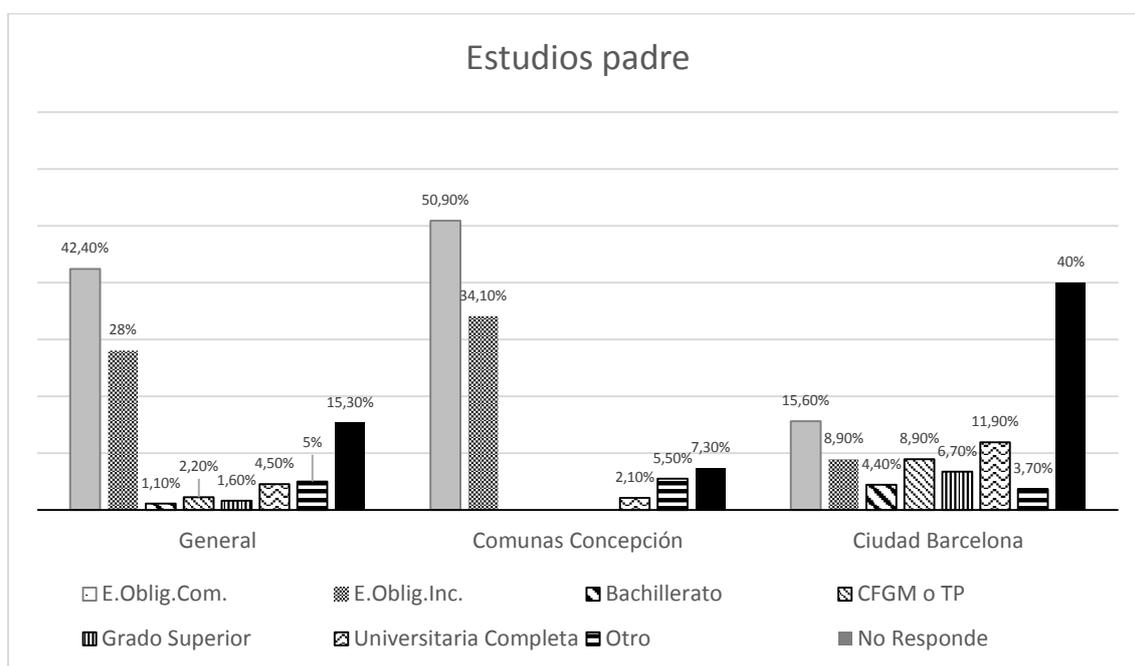


Gráfico 13. Distribución de la muestra según estudios del padre.

11. Variable estudios de la madre.

En referencia a esta variable, el gráfico general representa que el 43,3%, 241 datos indican que alcanzaron la enseñanza obligatoria completa; el 31,6%, 176, señalan que tienen enseñanza obligatoria incompleta; el 10,1%, 56 individuos desconoce el nivel educativo de la madre por lo que no responde el ítems; el 4,8%, 28, exponen que alcanzaron otro nivel

educativo (curso de formación inicial, cualificación en oficio); el 3,6%, 20, manifiestan que obtuvieron la universitaria completa; la opción ciclo formativo de nivel medio y formación técnico profesional es señalada por el 2,3%,13, así como también Bachillerato; finalmente la alternativa grado superior corresponde al 2%, 11 individuos.

La situación de las Comunas de Concepción es la siguiente: el 52,4% de los datos, es decir, 221 individuos manifiestan que los estudios alcanzados por la madre son la enseñanza obligatoria completa; el 39,3%, unos 166 datos, señalan la opción enseñanza obligatoria incompleta; el 4,9%, 21 individuos, señalan la opción otro (curso de formación inicial, cualificación en oficio); el 2,1%, 9 datos desconocen el nivel educativo de la madre, por lo que no responde el ítems; finalmente la alternativa universitaria completa es indicada por el 1,2%, lo que equivale a 5 datos.

Por su parte, los datos de la Ciudad de Barcelona indican que el 34,8%, 47 individuos desconoce el nivel de estudios de la madre y no responde el ítems; el 14,8 %, 20, declaran que ellas alcanzaron la enseñanza obligatoria completa; el 11,1%, 15, indican que el nivel educativo de la madre es la universitaria completa; el 9,6%, 13, se inclinan por la opción ciclo formativo de nivel medio; el 8,9%, 12, indican que superaron el bachillerato; el 8,1%, 11, señala la opción grado superior; el 7,4%, 10, manifiesta que no completaron la enseñanza obligatoria; y, finalmente el 5,2%, 7, declaran la opción otro (curso de formación inicial, cualificación en oficio).

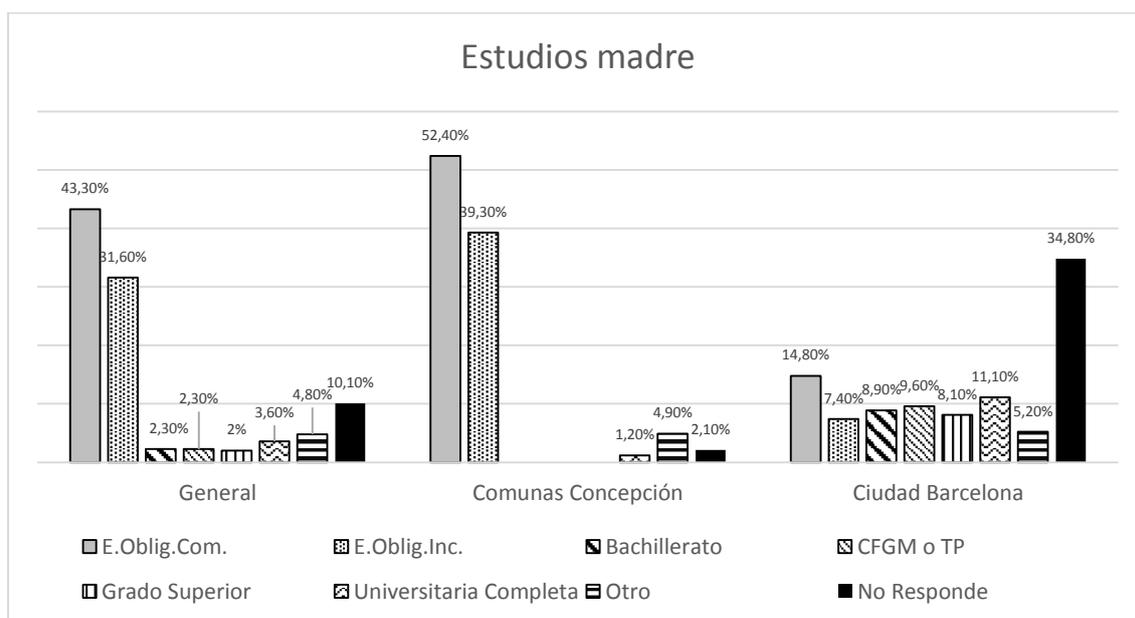


Gráfico 14. Distribución de la muestra según los estudios de la madre.

3.5. Análisis de datos cuantitativos.

Con respecto al procedimiento de los datos cuantitativos cabe destacar que se realizaron pruebas descriptivas las que permitieron conocer las características de la muestra, de correlaciones, t student, ANOVA³¹ y la prueba post hoc de Tukey asociada, con la finalidad de medir y explicar un conjunto de variables (ítems) del “cuestionario de autopercepción de competencias para la ciudadanía”.

Las correlaciones permitieron visualizar la presencia o no presencia de relación entre las variables independientes con las dependientes, así como también el grado de asociación entre ellas en términos de direccionalidad como intensidad.

Se ha realizado la t student para muestras independientes en base a los datos de los contextos estudiados (Comunas de Concepción y Ciudad de Barcelona) y al género (femenino o masculino), la que nos facilita conocer la existencia o no de diferencias significativas entre dos grupos al comparar dos medias. Se debe cumplir el requisito de que la variable es categórica y sólo deber tener dos valores o grupos, de lo contrario, si existen más de dos categorías, se utiliza el análisis de varianza de un factor.

Para emplear la t student y como indican Pardo et. al. (2010: 315) “las muestras deben ser aleatoria e independientemente seleccionadas de poblaciones normales con varianzas iguales”. Los mismos autores establecen que de estas condiciones se desprenden tres supuestos: independencia entre las observaciones de los grupos, normalidad de las poblaciones, es decir, distribución normal de los valores de la variable dependiente y homocedasticidad lo que significa que las varianzas de la variable dependiente en los grupos que se comparan deben ser aproximadamente iguales. El problema de la igualdad de varianzas se resuelve utilizando la prueba de Levene, estadístico que mide la diferencia entre las varianzas y nos indica si podemos o no suponer varianzas iguales (si es >0.05 supone varianzas iguales; si es <0.05 supone varianzas distintas).

Finalmente la aplicación del ANOVA de un factor, que es una extensión de la prueba t para muestras independientes, que se utiliza para conocer si existen diferencias entre las medias de varios grupos, es por ello que se aplicó en este estudio, contrastando promedios de la variable dependientes (personal, interpersonal, social y profesional) con respecto a cada

³¹ La sigla ANOVA es por el término en inglés Analysis of variance.

una de las variables independientes (especialidad, tipo de centro, asociación, edad, expectativas, estudios del padre y estudios de la madre). El análisis del ANOVA consiste en examinar las varianzas intragrupo e intergrupo, la primera refleja las diferencias entre las puntuaciones dentro de cada muestra y la segunda entre las distintas muestras por lo que “la esencia del análisis de la varianza consiste en comparar ambas fuentes de variabilidad para determinar cómo de grande es la viariabilidad intergrupos en comparación con la variabilidad intragrupos” (Pardo y San Martín, 2010:190).

La variabilidad que se mencionan se denominan media cuadrática intragrupo y trata la variabilidad que se da dentro de la misma muestra o grupo y la intergrupo que refleja las diferencias entre las distintas muestras.

Con respecto a la aplicación del ANOVA, Pardo y San Marín (2010) exponen que se debe cumplir con ciertas condiciones como la independencia entre las puntuaciones (independiente de las de su mismo grupo y de los otros grupos), normalidad de las poblaciones (las puntuaciones de cada grupo constituyen una muestra aleatoria extraída de una población normal) y homocedasticidad (igual varianza entre los grupos). Cuando se carece de estas condiciones, lo más acertado es realizar otros estadísticos como la prueba de Kruskal – Wallis, las de Welch o la de Brown – Forsythe.

En síntesis, el análisis de la varianza no sólo permitió conocer si existe o no diferencias en las medias de los distintos grupos, sino explorar en que grupos concretos se dieron tales diferencias. Para los contrastes a posteriori en Post hoc se acudió a la prueba de Tukey comparaciones múltiples para visualizar el comportamiento de los datos, ya que nos proporcionó información entre qué grupos hay diferencias de medias después de haber observado que el ANOVA es significativo.

El análisis estadístico de los datos dio resultados relacionados con la autopercepción de los 557 estudiantes de la muestra. A partir de la información obtenida de las respuestas a los 74 ítems que este grupo ha dado y que conforman la segunda parte del cuestionario. También se hace hincapié en las diferencias que se establecen en las autopercepciones de las competencias, en función de las respuestas que se desprenden de los 16 ítems de la primera parte del cuestionario y que han posibilitado la descripción de la muestra.

El análisis de las correlaciones se efectuó utilizando el estadístico r de Pearson. Este estadístico tiene valores absolutos que oscilan entre -1 y 1 (cuanto más cerca de 1 o -1,

mayor será la correlación y, cuanto más cerca de 0 menor) (Tabachnick y Fidell 2013) y la fuerza de la relación se establece de la siguiente manera:

Valor de r	Grado de correlación	Relación
$0 < r < 0,20$	Pequeño	Muy poco intensa
$0,20 < r < 0,40$	Bajo	Pequeña pero apreciable
$0,40 < r < 0,60$	Regular	Considerable
$0,60 < r < 0,80$	Alto	Intensa
$0,80 < r < 1$	Muy alto	Muy intensa

Tabla 14. Interpretación de Guilford.
Fuente: Sánchez Huete 2007:105.

Ello permitió medir el grado de relación entre las variables independientes (especialidad, tipo de centro, asociación, edad, expectativas, estudios del padre y estudios de la madre) con las variables dependientes (personal, interpersonal, social y profesional), así como la dirección e intensidad entre ellas, y también si, al aumentar el valor de una variable, aumenta o disminuye el valor de la otra variable.

A la vez se efectuó el análisis de la varianza ANOVA para contrastar las medias y las posibles diferencias entre las variables independientes (especialidad, tipo de centro, asociación, edad, expectativas, estudios del padre y estudios de la madre) y dependientes (personal, interpersonal, social y profesional) a un nivel de significatividad de 0,05 (si los valores son menores o iguales, se rechaza la hipótesis de igualdad de medias, si es mayor, se acepta la igualdad de medias, es decir, no existen diferencias significativas). También se solicitaron los estadísticos post – hoc o a posteriori para conocer qué media difiere de qué otra, para ello se consideró la prueba de comparaciones múltiples de Tukey la que permitió comparar las medias de todos los datos entre sí e identificar cualquier diferencia entre las medias de los grupos.

Lo anterior se llevó a cabo para los análisis de los datos de manera general como particular, dada la naturaleza de la muestra, ya que implica los contextos de las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España, lo que posibilita conocer e interpretar el comportamiento de los mismos en los dos escenarios y así enriquecer el análisis.

Más tarde, en el apartado cualitativo, dicha información será contrastada o concordada con la información entregada en las entrevistas tanto por los alumnos como por los profesores tutores.

3.5.1. Análisis de correlaciones según variables independientes y dependientes para los datos generales.

Para conocer la relación existente o intensidad de asociación entre dos variables se realizó el análisis de correlaciones, a un nivel de significatividad de $p= 0,05$. En la siguiente tabla se muestran las correlaciones

		Variable Personal	Variable Interpersonal	Variable Social	Variable Profesional
Especialidad	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,004 ,930	-,030 ,480	-,068 ,109	-,068 ,110
Centro	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,339** ,000	-,163** ,000	-,199** ,000	-,061 ,150
Asociación	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,083* ,050	-,080 ,060	-,235** ,000	-,133** ,002
Edad	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,075 ,078	-,059 ,162	-,061 ,150	,035 ,414
Expectativas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,037 ,394	,101* ,018	,025 ,559	,072 ,093
Estudios padre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,265** ,000	-,143** ,001	-,160** ,000	-,185** ,000
Estudios madre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,327** ,000	-,210** ,000	-,235** ,000	-,216** ,000

Tabla 15. Correlaciones Generales.

Si bien el análisis de las correlaciones muestra que el grado de correlación entre las variables es bajo (entre 0,20 y 0,40), se puede apreciar que la variable expectativa tiene una relación positiva y significativa con la variable interpersonal ($r=101^*$) y con un nivel de intensidad bajo. A la vez, se distingue que las variables:

- Centro tiene una relación negativa y significativa con las variables personal, interpersonal y social, cuyo nivel de intensidad es bajo.
- Asociación tiene una relación negativa y significativa con las variables personal, social y profesional con un nivel de intensidad bajo.
- Estudios del padre tiene una relación negativa y significativa con las variables personal, interpersonal, social y profesional con un nivel de intensidad bajo.

- Estudios de la madre tiene una relación negativa y significativa con las variables personal, interpersonal, social y profesional con un nivel de intensidad bajo.

3.5.2. Análisis del ANOVA según variables independientes y dependientes para los datos generales.

En este apartado se realiza el análisis de ANOVA, para contrastar las medias de todos los grupos. Como se mencionó en párrafos anteriores se ha efectuado el análisis tanto de la muestra general como de los dos contextos involucrados en el estudio. Se puede establecer que:

a) Variable Especialidad.

La aplicación del ANOVA para la variable especialidad con la variable personal arroja diferencias significativas ($F=3,861$; $p=,001$). La prueba Post Hoc de Tukey muestra diferencias significativas entre la especialidad de mecánica industrial mecanizado con las especialidades de administración y comercio, mecánica automotriz y atención de párvulos. En la siguiente tabla³² se ordenan las especialidades por código con la finalidad de mostrar las diferencias arrojadas por la prueba de Tukey.

Especialidad	Código asignado
Administración y comercio	1
Electricidad y electrónica	2
Telecomunicaciones	3
Mecánica y mantenimiento de vehículos	4
Mecánica industrial y mecanizado	5
Confeción	6
Atención de párvulos	7

Tabla 16. Especialidades y códigos (Tukey).
Elaboración propia.

Los estudiantes de la especialidad de mecánica industrial mecanizado (5) ($M=3,1938$; $DS=,51140$) tienen una menor autopercepción de la competencia ciudadana en la variable personal que los estudiantes de las especialidades de administración y comercio (1), mecánica y mantenimiento de vehículos (4) y atención de párvulos (7).

El ANOVA entre la variable especialidad y la variable interpersonal no muestra diferencias significativas ($F=1,965$; $p=,069$). Las pruebas Post Hoc aplicadas no arrojan diferencias significativas entre las especialidades en estas variables.

³² Esta tabla también será utilizada para los análisis de las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España.

En la variable social, el ANOVA muestra diferencias significativas ($F=2,369$; $p=,029$). La prueba de Tukey establece diferencias significativas entre la especialidad de administración y comercio (1) con la de confección (6), por lo que los estudiantes de administración y comercio ($M=3,2249$; $DS=,33724$) tienen una mayor autopercepción de la competencia ciudadana en la variable social que los de confección ($M=3,0065$; $DS=,34952$).

Con respecto a la variable profesional, el ANOVA arroja diferencias significativas ($F=2,594$; $p=,017$). La aplicación de Tukey demuestra diferencias significativas entre la especialidad de confección (6) con administración y comercio (1), electricidad y electrónica (2), telecomunicaciones y mecánica mantenimiento de vehículos (4), por lo tanto, los estudiantes de confección ($M=3,1280$; $DS=,41407$) tienen una menor autopercepción de la competencia ciudadana en la variable profesional que las otras especialidades mencionadas. En las siguientes tablas se muestra lo expuesto anteriormente. La primera tabla expone la ANOVA para la variable especialidad y la segunda la prueba Post Hoc de Tukey.

Variable	F	Sig
Personal	3,861	,001
Interpersonal	1,965	,069
Social	2,369	,029
Profesional	2,594	,017

Tabla 17. ANOVA de un factor Variable Especialidad.

Variable	Diferencias especialidades
Personal	5 < 1, 4, 7
Interpersonal	No hay diferencias significativas
Social	6 < 1
Profesional	6 < 1, 2, 3, 4, 5

Tabla 18. Prueba Post Hoc de Tukey para la Variable Especialidad.

b) Variable Tipo de Centro.

Con respecto a la aplicación del ANOVA para esta variable, se muestran diferencias significativas entre ésta con la variable personal ($F=12,920$; $p=,000$) e interpersonal ($F=6,425$; $p=,000$).

Para mostrar las diferencias arrojadas por la prueba Post Hoc de Tukey se han ordenado los centros por código, como se puede apreciar en la siguiente tabla³³

Centro	Código asignado
Técnica femenina de Concepción	1
Liceo Comercial Presidente Frei	2
Liceo Comercial Andrés Bello	3
Los Acacios	4
Salesianos Concepción	5
Centro Educacional de Alta Tecnología (CEAT)	6
Ana Ginorella	7
Joan Brossa	8
Escola del Treball	9
Rambla Prim	10
Mare de Dèu de la Mercè	11
Salesians Sarrià	12

Tabla 19. Centros y códigos.
Elaboración propia.

Esta prueba presenta diferencias significativas en las variables dependientes personal e interpersonal entre el centro Salesians Sarrià con todos los demás centros (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11) por lo que los estudiantes de Salesians Sarrià poseen una menor autopercepción de la competencia ciudadana en el aspecto personal ($M=2,8494$; $DS=,57748$) e interpersonal ($M=2,9080$; $DS=,58747$).

En la variable social el ANOVA muestra diferencias significativas ($F=5,435$; $p=,000$). Tukey establece disimilitudes entre el centro Salesians Sarrià con los centros Liceo Comercial Presidente Frei, Liceo Comercial Andrés Bello, Los Acacios, Salesianos Concepción y CEAT. Los estudiantes de Salesians Sarrià ($M=2,9047$; $DS=,52253$) poseen una menor autopercepción de la competencia ciudadana en el aspecto social que los estudiantes de los otros centros que se mencionan.

En la variable profesional, el ANOVA presenta diferencias significativas ($F=5,803$; $p=,000$). La aplicación de la prueba de Tukey señala diferencias significativas entre el centro Salesians Sarrià con los centros Liceo Comercial Presidente Frei, Liceo Comercial Andrés Bello, Los Acacios, Salesianos Concepción, CEAT, Rambla Prim y Mare de Dèu de la

³³ Esta tabla también será utilizada para los análisis de las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España.

Mercè, por lo que los estudiantes de Salesians Sarrià ($M=3,0615$; $DS=,47964$) poseen una menor autopercepción de la competencia ciudadana en el aspecto profesional.

Además se encontraron diferencias entre el centro Técnica Femenina de Concepción con el Salesianos Concepción y CEAT. Esto refleja que las alumnas de la Técnica Femenina de Concepción poseen una menor autopercepción de la competencia ciudadana en la variable profesional.

A continuación se presentan dos tablas que exponen lo planteado anteriormente para la variable tipo de centro

Variable	F	Sig
Personal	12,920	,000
Interpersonal	6,425	,000
Social	5,435	,000
Profesional	5,803	,000

Tabla 20. ANOVA de un factor Variable Tipo de Centro.

Variable	Diferencias Centro
Personal	12 < 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11
Interpersonal	12 < 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10 y 11
Social	12 < 2, 3, 4, 5 y 6
Profesional	12 < 2, 3, 4, 5, 6, 10 y 11 1 < 5, 6 y 11

Tabla 21. Prueba Post Hoc de tukey para la Variable Tipo de Centro.

c) Variable Asociación.

La aplicación del ANOVA para esta variable, arrojó diferencias significativas con las variables dependiente personal, social y profesional. Mientras que la realización de la prueba de TUKEY no indica diferencias significativas para esta variable independiente. En la siguiente tabla se aprecia las ANOVA correspondiente a la variable asociación.

Variable	F	Sig
Personal	3,875	,050
Interpersonal	3,541	,060
Social	32,446	,000
Profesional	10,045	,002

Tabla 22. ANOVA de un factor Variable Asociación.

d) Variable Edad.

La aplicación del ANOVA para la variable edad arroja sólo diferencias significativas con la variable personal, mientras que con la interpersonal, social y profesional no se aprecian diferencias significativas, como se puede observar en la siguiente tabla:

Variable	F	Sig
Personal	4,142	,006
Interpersonal	2,436	,064
Social	,794	,498
Profesional	1,124	,339

Tabla 23. ANOVA de un factor Variable Edad.

Al aplicar la prueba Post Hoc de Tukey se muestran diferencias significativas en la variable personal en el rango de edades 17- 18 (M=3,3874; DS=,36949) con 19- 20 (M=3,2002; DS=,44118), es decir, aquellos estudiantes que están en el primer grupo etáreo tienen una mayor autopercepción de la competencia ciudadana en el aspecto personal.

A la vez, la aplicación de esta prueba no señala diferencias significativas entre la variable edad y las variables dependientes interpersonal, social y profesional.

e) Variable Expectativas.

La aplicación del ANOVA para la variable expectativas señala sólo diferencias significativas con la variable interpersonal, mientras que con las variables personal, social y profesional no se aprecian diferencias, como se muestra en la tabla

Variables	F	Sig
Personal	,865	,422
Interpersonal	3,080	,047
Social	,752	,472
Profesional	1,691	,182

Tabla 24. ANOVA de un factor Variable Expectativas.

Al aplicar la prueba Post Hoc de Tukey se muestran diferencias significativas en la variable interpersonal entre estudiar (M=3,2852; DS=,45653) con estudiar y trabajar (M=3,3956; DS=,34487), por lo que los estudiantes que tienen de expectativas estudiar tienen una menor autopercepción de la competencia ciudadana en el factor interpersonal.

A la vez, la aplicación de esta prueba no indica diferencias significativas entre la variable expectativas con las variables dependientes personal, social y profesional.

f) Variable Estudios del padre.

Aplicando el ANOVA para la variable estudios del padre con la variable personal se presentan diferencias significativas (F=7,556; p=,000).

Para mostrar las diferencias arrojadas por la prueba Post Hoc de Tukey se ha ordenado el nivel de estudios del padre por código, como se puede apreciar en la siguiente tabla³⁴. Dicha tabla servirá para exponer también el nivel de estudios de la madre.

Estudios del padre / madre	Código asignado
Enseñanza obligatoria completa	1
Enseñanza obligatoria incompleta	2
Bachillerato	3
CFGM o TP	4
Grado Superior	5
Universitaria completa	6
Otro	7
No sabe	8

Tabla 25. Estudios del padre y madre por códigos.

Elaboración propia.

La prueba de Tukey muestra diferencias significativas en la variable personal entre la respuesta “no sabe”, ($M=3,1298$; $DS=,52549$), que hace referencia al desconocimiento de los estudios del padre por parte de los estudiantes, con las respuestas enseñanza obligatoria completa y enseñanza obligatoria incompleta. Por lo que aquellos estudiantes que desconocen los estudios del padre puntúan de manera inferior a todos aquellos que reconocen que sus padres han cursado enseñanza obligatoria completa y enseñanza obligatoria incompleta, por lo que tienen una menor autopercepción de la competencia ciudadana en el aspecto personal.

El ANOVA entre la variable estudios del padre con la variable interpersonal muestra diferencias significativas ($F=2,148$; $p=,037$). La prueba de Tukey arroja diferencias significativa en la variable interpersonal entre la respuesta “no sabe” ($M=3,1526$; $DS=,56409$), de la variable estudios del padre, con enseñanza obligatoria completa y enseñanza obligatoria incompleta. Por lo que los estudiantes que desconocen los estudios de su padre tienen menor puntuación que aquellos que reconocen los estudios realizados por sus padres, lo que supone que éstos últimos tienen una mayor autopercepción de la competencia ciudadana en el aspecto interpersonal.

En la variable social, el ANOVA muestra diferencias significativas ($F=2,660$; $p=,010$). La prueba de Tukey establece diferencias significativas entre la respuesta “no sabe” ($M=3,0453$; $DS=,47856$), de la variable estudios del padre, con las respuestas: enseñanza

³⁴ Esta tabla también será utilizada para los análisis de las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España.

obligatoria completa, enseñanza obligatoria incompleta, CFGM o TP y otro; es decir, los estudiantes que reconocen los estudios realizados por sus padres tienen una mayor puntuación y por ende una mayor autopercepción de la competencia ciudadana en la variable social.

Con respecto a la variable profesional, el ANOVA señala diferencias significativas ($F=4,003$; $p=,000$). La aplicación de Tukey demuestra diferencias significativas entre la respuesta “no sabe” ($M=1,8267$; $DS=,43839$) de la variable estudios del padre, con enseñanza obligatoria completa y enseñanza obligatoria incompleta, por lo que aquellos estudiantes que reconocen los estudios de su padre tienen puntuaciones mayores y por lo tanto la autopercepción de la competencia ciudadana es mayor.

A continuación se presentan dos tablas, la primera expone el ANOVA para la variable estudios del padre y la segunda la prueba Post Hoc de Tukey.

Variable	F	Sig
Personal	7,556	,000
Interpersonal	2,148	,037
Social	2,660	,010
Profesional	4,003	,000

Tabla 26. ANOVA de un factor Variable Estudios del padre.

Variable	Diferencias Estudios del Padre
Personal	8 < 1 y 2
Interpersonal	8 < 1 y 2
Social	8 < 1 y 2
Profesional	8 < 1 y 2

Tabla 27. Prueba Post Hoc de Tukey para la Variable Estudios del padre.

g) Variable Estudios de la madre.

Aplicando el ANOVA para la variable estudios de la madre con la variable dependiente personal se presentan diferencias significativas ($F=14,846$; $p=,000$). La prueba de Tukey muestra diferencias significativas en la variable estudios de la madre entre la respuesta “no sabe” ($M=2,9433$; $DS=,53226$) con enseñanza obligatoria completa, enseñanza obligatoria incompleta, bachillerato, CFGM o TP³⁵ y otro³⁶, por lo que aquellos estudiantes que desconocen los estudios de la madre puntúan de manera inferior a todos aquellos que reconocen que sus madres han cursado enseñanza obligatoria completa, enseñanza

³⁵ CFGM: ciclo formativo de grado medio. TP: técnico profesional de nivel medio.

³⁶ Otro: hace referencia a algún tipo de oficio u otro tipo de estudio que no aparece estipulado en la opción de respuesta.

obligatoria incompleta, bachillerato, CFGM o TP y otro, por lo que tienen una menor autopercepción de la competencia ciudadana en el aspecto personal.

El ANOVA entre la variable estudios de la madre y la variable interpersonal muestra diferencias significativas ($F=6,007$; $p=,000$). La prueba de Tukey arroja diferencias significativas en la variable estudios de la madre en la respuesta “no sabe” ($M=2,9881$; $DS=,59945$) con enseñanza obligatoria completa, enseñanza obligatoria incompleta, CFGM o TP, universitaria completa y otro. Por lo que los estudiantes que desconocen los estudios de su madre tienen menor puntuación que aquellos que reconocen los estudios realizados por sus madres, lo que supone que tienen una mayor autopercepción de la competencia ciudadana en el aspecto interpersonal.

En la variable social, el ANOVA muestra diferencias significativas ($F=6,820$; $p=,000$). La prueba de Tukey establece diferencias significativas en la respuesta “no sabe” ($M=2,9130$; $DS=,47693$), de la variable estudios de la madre, con enseñanza obligatoria completa, enseñanza obligatoria incompleta, CFGM o TP y otro, es decir, que los estudiantes que reconocen los estudios realizados por sus madres tienen una mayor puntuación y por ende una mayor autopercepción de la competencia ciudadana en el aspecto social que aquellos que no saben los estudios de sus madres.

Con respecto a la variable profesional, el ANOVA señala diferencias significativas ($F=6,725$; $p=,000$). La aplicación de Tukey demuestra diferencias significativas en la respuesta “no sabe” ($M=3,0687$; $DS=,46054$), de la variable estudios de la madre, con enseñanza obligatoria completa, enseñanza obligatoria incompleta, CFGM o TP, universitaria completa y otro, es decir, aquellos estudiantes que reconocen los estudios de su madre tienen puntuaciones mayores y por lo tanto la autopercepción de la competencia ciudadana en la variable profesional es mayor que aquellos que no saben los estudios de sus madres.

A continuación se presentan dos tablas, la primera expone el ANOVA para la variable estudios de la madre y la segunda la prueba Post Hoc de Tukey.

Variable	F	Sig
Personal	14,846	,000
Interpersonal	6,007	,000
Social	6,820	,000
Profesional	6,725	,000

Tabla 28. ANOVA de un factor Variable Estudios de la madre.

Variable	Diferencias Estudios de la Madre
Personal	8 < 1, 2, 3, 4 y 7
Interpersonal	8 < 1, 2, 4 y 7
Social	8 < 1, 2, 4 y 7
Profesional	8 < 1, 2, 4, 6 y 7

Tabla 29. Prueba Post Hoc de Tukey para la Variable Estudios de la madre.

3.5.3. Aplicación de la prueba t student para muestras independientes en función del contexto de los datos (Comunas de Concepción - Chile y Ciudad de Barcelona – España).

Se ha considerado pertinente aplicar la prueba t de student para determinar si hay diferencias significativas entre las medias de las muestras de las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona - España en lo que respecta a la autopercepción de las competencias ciudadanas en variable personal, interpersonal, social y profesional, por lo que se busca dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿existen diferencias significativas entre los alumnos que realizan formación profesional de nivel medio de las Comunas de Concepción – Chile con los alumnos que realizan dicha formación en los centros de la Ciudad de Barcelona – España con respecto a la autopercepción de sus competencias ciudadanas?

Se puede observar en el análisis que existen diferencias significativas ($p < 0,05$), entre los datos de las muestras de ambos casos con las variables mencionadas anteriormente. En la tabla se aprecia las diferencias entre en las variables.

Variable	Sig
Personal	,000
Interpersonal	,000
Social	,000
Profesional	,010

Tabla 30. T de Student para Contexto de los datos.

El gráfico muestra la diferencia de medias entre ambos contextos, en el cual podemos apreciar que los alumnos de las Comunas de Concepción poseen una percepción más alta de sus competencias ciudadanas que los de la Ciudad de Barcelona, ya que sus respuestas

están más cerca de 1, es decir del criterio de respuesta siempre, lo cual no quiere decir que los alumnos de la Ciudad de Barcelona tengan una percepción negativa de sus competencias, sólo que sus respuestas se acercan al criterio 2 a menudo.

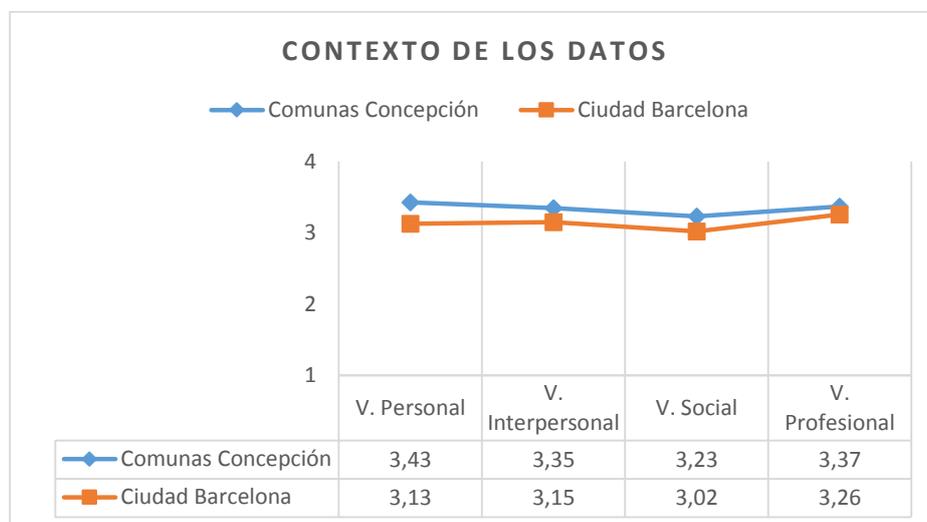


Gráfico 15. Contexto de los datos.

3.5.4. Aplicación de la prueba t student para muestras independientes en función del género (sexo) de los datos.

Se ha realizado la prueba t de student para determinar si hay diferencias significativas entre las medias de los alumnos por género en lo que respecta a la autopercepción de las competencias ciudadanas en variable personal, interpersonal, social y profesional, por lo que se busca dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿existen diferencias significativas en la autopercepción de las competencias ciudadanas entre las mujeres y hombres que cursan formación profesional de nivel medio?

Se puede observar en el análisis que sólo existen diferencias significativas ($p < 0,05$), en el género sólo con la variable personal. En la tabla se aprecia las diferencias entre en las variables.

Variable	Sig
Personal	,007
Interpersonal	,594
Social	,991
Profesional	,131

Tabla 31. T de Student para Género.

El siguiente gráfico muestra la diferencia de medias entre género, en el cual podemos apreciar que estas diferencias son mínimas y se relacionan con la variable personal, por lo

que las medias de las otras variables reflejan que las autopercepciones de las competencias entre género masculino y femenino no son significativas.

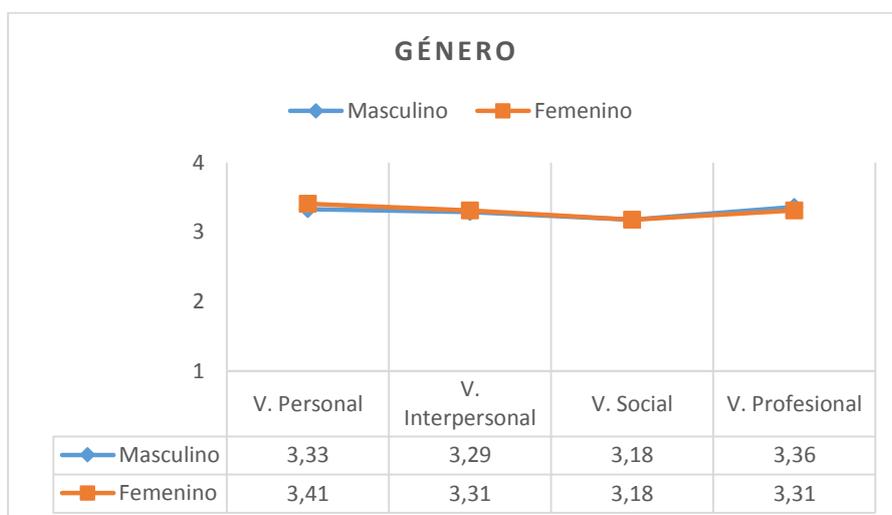


Gráfico 16. Diferencias por género.

3.5.5. Análisis de correlaciones según variables independientes y dependientes para las Comunas de Concepción –Chile.

Para conocer la relación existente o intensidad de asociación entre dos variables en los datos de las Comunas de Concepción – Chile se realizó el análisis de correlaciones. En la siguiente tabla se muestran las correlaciones

	Variable Personal	Variable Interpersonal	Variable Social	Variable Profesional
Especialidad				
Correlación de Pearson	-,020	-,042	-,088	-,096*
Sig. (bilateral)	,676	,387	,072	,049
Centro				
Correlación de Pearson	,030	,119*	,120*	,191**
Sig. (bilateral)	,534	,015	,014	,000
Asociación				
Correlación de Pearson	-,135**	-,120*	-,302**	-,196**
Sig. (bilateral)	,005	,014	,000	,000
Edad				
Correlación de Pearson	,007	-,076	,025	-,037
Sig. (bilateral)	,878	,118	,615	,451
Expectativas				
Correlación de Pearson	,002	,112*	,037	,029
Sig. (bilateral)	,971	,021	,453	,548
Estudios padre				
Correlación de Pearson	-,012	,018	-,008	-,086
Sig. (bilateral)	,812	,717	,874	,077
Estudios madre				
Correlación de Pearson	-,072	-,067	-,105*	-,096*
Sig. (bilateral)	,140	,170	,032	,050

Tabla 32. Correlaciones de las Comunas de Concepción - Chile.

El análisis de las correlaciones de las Comunas de Concepción - Chile muestra que el grado de correlación entre las variables es bajo (entre 0,20 y 0,40). Se puede apreciar que la variable expectativa tiene una relación positiva y significativa con la variable interpersonal ($r=0,112^*$) cuyo nivel de intensidad es bajo, así como también la variable centro tiene una relación positiva y significativa con las variables interpersonal, social y profesional con un nivel de intensidad bajo. Además distinguimos que las variables:

- Especialidad tiene una relación negativa y significativa con la variable profesional ($r=-0,096^*$) con un nivel de intensidad bajo.
- Asociación tiene una relación negativa y significativa con las variables personal, interpersonal, social y profesional con un nivel de intensidad bajo.
- Estudios de la madre tiene una relación negativa y significativa con las variables social y profesional con un nivel de intensidad bajo.

3.5.6. Análisis del ANOVA según variables independientes y dependientes para las Comunas de Concepción –Chile.

En los siguientes párrafos se presentan el ANOVA para las Comunas de Concepción – Chile, de los datos se puede establecer que:

a) Variable Especialidad.

La aplicación de la ANOVA para la variable especialidad con la variable personal no arroja diferencias significativas ($F=1,732$; $p=0,112$). Las pruebas Post Hoc aplicadas no arrojan diferencias significativas entre las especialidades con esta variable.

El ANOVA entre la variable especialidad y la variable interpersonal muestra diferencias significativas ($F=2,640$; $p=0,016$). La prueba Post Hoc de Tukey muestra diferencias significativas entre la especialidad de confección ($M=3,0362$; $DS=5,505902$) con las especialidades de administración y comercio, electricidad y electrónica, mecánica mantenimiento de vehículos, mecánica industrial mecanizado y atención de párvulos, por lo que los estudiantes de la especialidad de confección tienen una menor autopercepción de la competencia ciudadana en la variable interpersonal que los estudiantes de las especialidades de administración y comercio, mecánica mantenimiento de vehículos y atención de párvulos.

En la variable social, el ANOVA muestra diferencias significativas ($F=3,091$; $p=,006$). La prueba de Tukey establece diferencias significativas entre la especialidad de confección ($M=2,9417$; $DS=,41737$) con administración y comercio, electricidad y electrónica, telecomunicaciones, mecánica mantenimiento de vehículos, mecánica industrial mecanizado y atención de párvulos, es decir, los estudiantes de confección tienen una menor autopercepción de la competencia ciudadana en la variable social que las otras especialidades mencionadas.

Con respecto a la variable profesional, el ANOVA arroja diferencias significativas ($F=4,462$; $p=,000$). La aplicación de Tukey demuestra diferencias significativas entre la especialidad de confección ($M=3,0417$; $DS=,45667$) con administración y comercio, electricidad y electrónica, telecomunicaciones y mecánica mantenimiento de vehículos, mecánica industrial mecanizado y atención de párvulos, es decir, que los estudiantes de confección tienen una menor autopercepción de la competencia ciudadana en la variable profesional que las otras especialidades mencionadas.

En las siguientes tablas se muestra lo expuesto anteriormente. La primera tabla expone la ANOVA para la variable especialidad y la segunda la prueba Post Hoc de Tukey.

Variable	F	Sig
Personal	1,732	,112
Interpersonal	2,640	,016
Social	3,091	,006
Profesional	4,462	,000

Tabla 33. ANOVA de un factor Variable Especialidad de las Comunas de Concepción - Chile.

Variable	Diferencias especialidades
Personal	No hay diferencias significativas
Interpersonal	6 < 1, 2, 4, 5 y 7
Social	6 < 1, 2, 3, 4, 5 y 7
Profesional	6 < 1, 2, 3, 4, 5 y 7

Tabla 34. Prueba Post Hoc de Tukey para la Variable Especialidad de las Comunas de Concepción - Chile.

b) Variable Tipo de Centro.

La aplicación de la ANOVA para la variable centro con la variable personal no arroja diferencias significativas ($F=,710$; $p=,616$). Las pruebas Post Hoc aplicadas no muestran diferencias significativas entre las especialidades con esta variable.

En la variable interpersonal el ANOVA muestra diferencias significativas ($F=2,925$; $p=,013$). Tukey establece diferencias entre el centro Técnica femenina de Concepción ($M=3,2266$; $DS=,42993$) con el CEAT, por lo que las estudiantes de la Técnica femenina

de Concepción poseen una menor autopercepción de la competencia ciudadana en el aspecto interpersonal que los estudiantes del CEAT.

En la variable social el ANOVA muestra diferencias significativas ($F=2,493$; $p=,031$). Tukey establece diferencias entre el centro Técnica femenina de Concepción ($M=3,0793$; $DS=,39922$) con el Salesianos de Concepción y CEAT, es decir, las estudiantes de la Técnica femenina de Concepción poseen una menor autopercepción de la competencia ciudadana en el aspecto social que los estudiantes del Salesianos de Concepción y CEAT. En la variable profesional, el ANOVA presenta diferencias significativas ($F=4,209$; $p=,001$). La aplicación de la prueba de Tukey señala diferencias significativas entre el centro Técnica femenina de Concepción ($M=3,1841$; $DS=,40174$) con los centros Liceo Comercial Andrés Bello, Salesianos de Concepción y CEAT, por lo que los estudiantes de la Técnica femenina de Concepción poseen una menor autopercepción de la competencia ciudadana en el aspecto profesional.

A continuación se presentan dos tablas que exponen lo planteado anteriormente para la variable tipo de centro

Variable	F	Sig
Personal	,710	,616
Interpersonal	2,925	,013
Social	2,493	,031
Profesional	4,209	,001

Tabla 35. ANOVA de un factor Variable Tipo de Centro de las Comunas de Concepción - Chile.

Variable	Diferencias Centro
Personal	No hay diferencias significativas
Interpersonal	1 < 6
Social	1 < 5 y 6
Profesional	1 < 3, 5 y 6

Tabla 36. Prueba Post Hoc de Tukey para la Variable Tipo de Centro de las Comunas de Concepción - Chile.

c) Variable Asociación.

La aplicación del ANOVA para esta variable arroja diferencias significativas con las variables dependiente personal, interpersonal, social y profesional, así se observa en la siguiente tabla

Variable	F	Sig
Personal	7,819	,005
Interpersonal	6,120	,014
Social	42,013	,000
Profesional	16,820	,000

Tabla 37. ANOVA de un factor Variable Asociación de las Comunas de Concepción - Chile.

Mientras que la realización de la prueba de TUKEY no indica diferencias significativas para esta variable independiente.

d) Variable Edad.

La aplicación del ANOVA para la variable edad no muestra diferencias significativas con ninguna variable dependiente, como se puede observar en la siguiente tabla

Variable	F	Sig
Personal	,024	,878
Interpersonal	2,452	,118
Social	,254	,615
Profesional	,568	,451

Tabla 38. ANOVA de un factor Variable Edad de las Comunas de Concepción - Chile.

Al aplicar la prueba Post Hoc de Tukey no muestra diferencias significativas entre la variable edad y las variables dependientes personal, interpersonal, social y profesional.

e) Variable Expectativas.

La aplicación del ANOVA para la variable expectativa no señala diferencias significativas con la variable personal, interpersonal, social y profesional, como se puede apreciar en la tabla

Variable	F	Sig
Personal	,026	,975
Interpersonal	2,706	,068
Social	,413	,662
Profesional	,224	,799

Tabla 39. ANOVA de un factor Variable Expectativas de las Comunas de Concepción - Chile.

Al aplicar la prueba Post Hoc de Tukey no se indican diferencias significativas entre la variable edad y las variables dependientes personal, interpersonal, social y profesional.

f) Variable Estudios del padre.

Al aplicar el ANOVA para la variable estudios del padre con las variables dependientes personal, interpersonal, social y profesional, sólo se indican diferencias significativas con la variable profesional como se puede apreciar en la tabla.

Variable	F	Sig
Personal	,942	,439
Interpersonal	,145	,965
Social	,631	,641
Profesional	2,584	,037

Tabla 40. ANOVA de un factor Variable Estudios del padre de las Comunas de Concepción - Chile.

La prueba de Tukey no muestra diferencias significativas para ninguna de las variables.

g) Variable Estudios de la madre.

Aplicando el ANOVA para la variable estudios de la madre se presentan diferencias significativas con las variables personal, interpersonal, social y profesional, como se puede observar en la tabla

Variable	F	Sig
Personal	3,055	,010
Interpersonal	2,787	,017
Social	2,814	,016
Profesional	3,129	,009

Tabla 41. ANOVA de un factor Variable Estudios de la madre de las Comunas de Concepción - Chile.

Por su parte la prueba de Tukey no muestra diferencias significativas para ninguna de las variables.

3.5.7. Análisis de correlaciones según variables independientes y dependientes para la Ciudad de Barcelona – España.

Para conocer la relación existente o intensidad de asociación entre dos variables en los datos de la Ciudad de Barcelona - España se realizó el análisis de correlaciones. En la siguiente tabla se muestran las correlaciones

	Variable Personal	Variable Interpersonal	Variable Social	Variable Profesional
Especialidad				
Correlación de Pearson	-,025	-,037	-,072	-,018
Sig. (bilateral)	,774	,667	,410	,833
Centro				
Correlación de Pearson	-,352**	-,233**	-,185*	-,164
Sig. (bilateral)	,000	,007	,031	,058
Asociación				
Correlación de Pearson	,201*	,138	,076	,125
Sig. (bilateral)	,019	,110	,380	,149
Edad				
Correlación de Pearson	,245**	,146	,186*	,258**
Sig. (bilateral)	,004	,090	,031	,003
Expectativas				
Correlación de Pearson	,172	,116	,040	,214*
Sig. (bilateral)	,054	,097	,660	,017
Estudios padre				
Correlación de Pearson	-,309**	-,198*	-,131	-,262**
Sig. (bilateral)	,001	,021	,130	,001
Estudios madre				
Correlación de Pearson	-,295**	-,201*	-,135	-,312**
Sig. (bilateral)	,001	,019	,120	,000

Tabla 42. Correlaciones de la Ciudad de Barcelona - España.

El análisis de las correlaciones de la Ciudad de Barcelona - España muestra que el grado de correlación entre las variables es bajo (entre 0,20 y 0,40). En esta tabla se puede distinguir que la variable asociación tiene una relación positiva y significativa con la

variable personal ($r=201^*$) con un nivel de intensidad bajo, así como también la variable edad tiene una relación positiva y significativa con las variables personal, social y profesional cuyo nivel de intensidad es bajo. Asimismo la variable expectativa tiene una relación positiva significativa con la variable profesional ($r=214^*$) con un nivel de intensidad bajo. La variable centro presenta una relación negativa significativa con las variables personal, interpersonal y social con un nivel de intensidad bajo, así como también la variable estudios del padre y estudios de la madre con las variables personal, interpersonal y profesional con un nivel de intensidad bajo.

3.5.8. Análisis del ANOVA según variables independientes y dependientes para la Ciudad de Barcelona – España.

En los siguientes párrafos se presentan el ANOVA para la Ciudad de Barcelona– España, de los datos se puede establecer que:

a) Variable Especialidad.

La aplicación de la ANOVA para la variable especialidad con la variable personal arroja diferencias significativas ($F=3,124$; $p=,011$). Las pruebas Post Hoc aplicadas no arrojan diferencias significativas entre las especialidades con esta variable.

El ANOVA entre la variable especialidad y la variable interpersonal, social y profesional no muestra diferencias significativas (ver tabla nº43), así como también las pruebas Post Hoc aplicadas.

En la siguiente tabla se muestra el ANOVA para la variable especialidad.

Variable	F	Sig
Personal	3,124	,011
Interpersonal	1,866	,105
Social	2,200	,058
Profesional	2,072	,073

Tabla 43. ANOVA de un factor Variable Especialidad de la Ciudad de Barcelona - España.

b) Variable Tipo de Centro.

La aplicación de la ANOVA para la variable centro con la variable personal señala diferencias significativas ($F=7,331$; $p=,000$). Las pruebas Post Hoc aplicadas se observa diferencias significativas entre el centro Salesians Sarrià ($M=2,8494$; $DS=,57748$) con los centros Ana Ginorella, Joan Brossa, Escola del Treball, Rambla Prim y Mare de Dèu de la

Mercè, es decir, los estudiantes del Salesianos Sarrià tienen una menor autopercepción de la competencia ciudadana en el aspecto personal que los estudiantes de los otros centros mencionados.

En la variable interpersonal el ANOVA muestra diferencias significativas ($F=4,814$; $p=,000$). Tukey establece diferencias entre el centro Salesianos Sarrià ($M=2,9080$; $DS=,58747$) con la Rambla Prim, por lo que los estudiantes del Salesianos Sarrià poseen una menor autopercepción de la competencia ciudadana en el aspecto interpersonal que los estudiantes de la Rambla Prim.

En la variable social el ANOVA no muestra diferencias significativas ($F=1,586$; $p=,169$). Las pruebas Post Hoc no indican diferencias.

En la variable profesional, el ANOVA presenta diferencias significativas ($F=5,574$; $p=,000$). La aplicación de la prueba de Tukey señala diferencias significativas entre el centro Salesianos Sarrià ($M=3,0615$; $DS=,47964$) con los centros Rambla Prim y Mare de Dèu de la Mercè. Esto es que los estudiantes de Salesianos Sarrià poseen una menor autopercepción de la competencia ciudadana en el aspecto profesional que los otros dos centros mencionados.

A continuación se presentan dos tablas que exponen lo planteado anteriormente para la variable tipo de centro.

Variable	F	Sig
Personal	7,331	,000
Interpersonal	4,814	,000
Social	1,586	,169
Profesional	5,574	,000

Tabla 44. ANOVA de un factor Variable Tipo de Centro de la Ciudad de Barcelona - España.

Variable	Diferencias Centro
Personal	12 < 7, 8, 9, 10 y 11
Interpersonal	12 < 10
Social	No hay diferencias significativas
Profesional	12 < 10 y 11

Tabla 45. Prueba Post Hoc de Tukey para la Variable Tipo de Centro de la Ciudad de Barcelona - España.

c) Variable Asociación.

La aplicación del ANOVA para esta variable sólo arroja diferencias significativas con la variable personal. La realización de la prueba Post Hoc no indica diferencias significativas para esta variable independiente.

En la siguiente tabla se aprecia las ANOVA correspondiente a la variable asociación.

Variable	F	Sig
Personal	5,592	,019
Interpersonal	2,584	,110
Social	,775	,380
Profesional	2,111	,149

Tabla 46. ANOVA de un factor Variable Asociación de la Ciudad de Barcelona - España.

d) Variable Edad.

La aplicación del ANOVA para la variable edad no muestra diferencias significativas con la variable dependiente interpersonal, mientras que con la variable personal, social y profesional si se observan diferencias significativas

Variable	F	Sig
Personal	3,075	,030
Interpersonal	1,475	,224
Social	2,828	,041
Profesional	3,403	,020

Tabla 47. ANOVA de un factor Variable Edad de la Ciudad de Barcelona - España.

Al aplicar la prueba Post Hoc de Tukey muestra diferencias significativas entre la variable edad y la variable social entre las edades 17 – 18 (M=2,9084; DS=,43153) con 19 – 20, por lo que los estudiantes de 17-18 poseen una menor autopercepción de la competencia ciudadana que aquellos que tienen 19 – 20. En la variable profesional las diferencias se dan entre los estudiantes de 17- 18 (M=3,1492; DS=,46264) con los de más de 23, es decir, que los primeros poseen una menor autopercepción de la competencia ciudadana en el aspecto profesional.

e) Variable Expectativas.

La aplicación del ANOVA para la variable expectativa no señala diferencias significativas con la variable personal, interpersonal y social, si presenta diferencias con la profesional (F=4,390; p=,014), como se puede apreciar en la tabla

Variable	F	Sig
Personal	1,909	,143
Interpersonal	,837	,435
Social	,102	,903
Profesional	4,390	,014

Tabla 48. ANOVA de un factor Variable Expectativas de la Ciudad de Barcelona - España.

Al aplicar la prueba Post Hoc de Tukey no se indican diferencias significativas entre esta variable y las variables dependientes personal, interpersonal y social, si se presentan diferencias con la variable profesional entre las respuestas estudiar (M=3,2125; DS=,40851) y trabajar (M=3,4601; DS=,42992).

f) Variable Estudios del padre.

Al aplicar el ANOVA para la variable estudios del padre con las variables dependientes personal, interpersonal, social y profesional, sólo se indican diferencias significativas con la variable personal y profesional como se puede apreciar en la tabla. La prueba de Tukey no muestra diferencias significativas para ninguna de las variables.

Variable	F	Sig
Personal	2,769	,010
Interpersonal	1,338	,238
Social	,980	,448
Profesional	3,028	,006

Tabla 49. ANOVA de un factor Variable Estudios del padre de la Ciudad de Barcelona - España.

g) Variable Estudios de la madre.

Aplicando el ANOVA para la variable estudios de la madre se presentan diferencias significativas con las variables personal, interpersonal y profesional, como se aprecia en la tabla

Variable	F	Sig
Personal	3,056	,005
Interpersonal	2,146	,043
Social	1,751	,103
Profesional	3,268	,003

Tabla 50. ANOVA de un factor Variable Estudios de la madre de la Ciudad de Barcelona - España.

Al aplicar las prueba de Tukey se establecen diferencias entre la variable estudios de la madre con la variable personal, interpersonal y profesional entre “no sabe” y CFGM o TP, lo que indica que los estudiantes que no conocen los estudios de sus madres tienen una menor autopercepción de la competencia ciudadana en el aspecto personal, interpersonal y profesional, como se observa en la siguiente tabla

Variable	Diferencias Estudios de la madre
Personal	8 < 4
Interpersonal	No hay diferencias significativas
Social	No hay diferencias significativas
Profesional	8 < 4

Tabla 51. Prueba Post Hoc de Tukey par a la Variable Estudios de la madre de la Ciudad de Barcelona - España.

3.6. Interpretación de los resultados.

Para procesar los datos cuantitativos y cualitativos se utilizaron programas que facilitan el análisis de éstos y que corresponden al SPSS versión 17 y ATLAS TI versión 5.0.

A continuación se detallan los resultados más significativos diferenciados según los factores a los que dieron respuesta en el cuestionario, cuyos criterios de respuesta, como se mencionó anteriormente, son:

- 4= Siempre, la conducta o acción se presenta de manera continua (todo el tiempo)
- 3= A menudo, la conducta o acción se manifiesta repetidamente.
- 2= Alguna vez, la conducta o acción se presenta en determinadas situaciones.
- 1= Nunca, se refiere a que la conducta o acción en ningún momento se realiza o manifiesta.

Por ello cabe señalar que las puntuaciones cercanas a 4 son positivas (siempre) y las que se acercan a 1 son negativas (nunca). Se usaron cuatro opciones de respuesta y no cinco, ya que de esta manera se evita la concentración de las respuestas en el tramo central, facilitando la visualización de la tendencia de las opciones con mayor precisión.

Para facilitar el análisis se procedió a la agrupación de criterios de respuesta donde 1 a 2 manifiestan una autopercepción negativa de la competencia ciudadana. Los que puntúan entre 2 y 3 la autopercepción no es positiva, ni negativa y los que puntúan de 3 a 4 que manifiestan una percepción positiva de la competencia ciudadana:

- 1 a 2 = negativa
- 2 a 3 = media (no es positivo, ni negativo)
- 3 a 4 = positiva

Con respecto al análisis estadístico descriptivo de la autopercepción de las competencias ciudadanas por variables personal, interpersonal, social y profesional, se ha obtenido un nivel de autopercepción por los estudiantes de las competencias ciudadanas positivo, como se puede apreciar en el siguiente gráfico

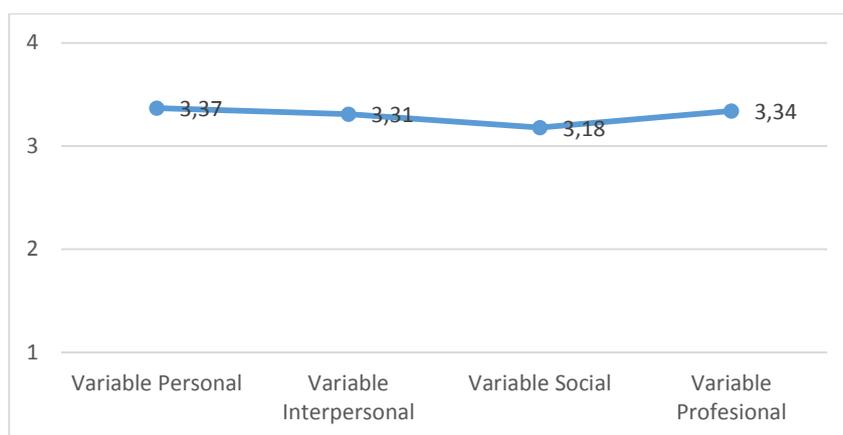


Gráfico 17. Medias de autopercepción de la competencia para la ciudadanía por variables.

Observado el nivel autopercebido de las competencias ciudadanas por los y las estudiantes de la muestra, a continuación se exponen los estadísticos descriptivos realizados para cada uno de los ítems agrupados en los factores personal, interpersonal, social y profesional, los que fueron explicados en el apartado teórico.

Es importante recordar que los 74 ítems que integran la segunda parte del cuestionario se agrupan en factores los que permiten una visión integradora de las competencias ciudadanas así como también transversal de las mismas. La tabla que a continuación se presenta muestra los valores de las medias obtenidas por cada uno de los factores y de los ítems que la integran.

Factor	Media	Ítems	Media
Personal	3,37	1 Estoy en contra de la violencia	3,54
		2 Pienso que existen cosas buenas en el mundo	3,32
		3 Valoro la vida de las personas	3,72
		4 Me gusta ayudar a las personas	3,42
		5 Valoro la libertad	3,76
		6 Todos los seres humanos somos iguales y tenemos la misma importancia	3,65
		7 Creo que con el diálogo se pueden arreglar los problemas	3,40
		8 Me adapto a la opinión de la mayoría	2,72
		9 Prefiero convencer antes que imponer lo que quiero	3,15
		10 Prefiero ver los aspectos positivos en vez de los negativos de los demás	3,13
		11 Puedo resolver de manera responsable las dificultades que se me presentan	3,23
Interpersonal	3,3	12 Valoro el trabajo de mis compañeros	3,43
		13 Escucho lo que dicen los demás	3,37
		14 Me gusta hablar para resolver los conflictos dentro del grupo	3,35
		15 Me siento mejor cuando trabajo en grupo	3,09
		16 Cuando trabajo en equipo realizo las tareas asignadas de igual modo que mis compañeros	3,34
		17 Cuando trabajo en equipo me agrada que me hagan preguntas	2,92
		18 En el trabajo en grupo apporto todo lo que sé hacer	3,60
		19 Siempre asumo las tareas que se me asignan	3,48
		20 Me veo capacitado para dirigir un grupo de trabajo	3,12
		21 La mejor manera de arreglar un problema, es solucionarlo entre todos	3,55
		22	2,99

		23	El trabajo realizado entre varias personas es mejor que hacerlo de manera individual Me comunico con los demás respetando las opiniones de cada uno.	3,44
Social	3,18	24	Respeto a los demás	3,56
		25	Hago amigos con facilidad	3,17
		26	Ceder un poco es bueno para solucionar problemas	3,14
		27	Siento que soy respetado por quienes me rodean	3,22
		28	Trato de actuar honestamente	3,59
		29	Tengo facilidad para relacionarme con desconocidos	3,03
		30	Me gusta expresar lo que pienso sobre un tema	3,32
		31	Apoyo a quienes me necesitan	3,67
		32	Soy consciente de que las personas tienen limitaciones	3,52
		33	Sé lo que son las elecciones democráticas	3,40
		34	Participo en alguna asociación	2,20
		35	Cumplo con las normas de convivencia	3,23
		Profesional	3,34	36
37	Acostumbro a ser amable con los demás			3,46
38	Participo como voluntario en tareas comunitarias			2,05
39	Todos tenemos los mismos derechos en nuestra sociedad			3,60
40	Espero mi turno para participar en una conversación y hablo sólo cuando me corresponde			3,16
41	Estoy al día de las noticias de actualidad			2,91
42	Tengo facilidad para realizar nuevas tareas			3,16
43	Me relaciono bien con mis compañeros de estudio o de trabajo			3,55
44	Un día más en el trabajo o en el colegio es una nueva oportunidad para aprender			3,46
45	Acepto que supervisen el trabajo que realizo			3,44
46	Acepto consejos para mejorar mi trabajo			3,66
47	Aguanto bien todas las horas de trabajo o de colegio			3,04
48	Estaría dispuesto a realizar otros trabajos si fuera necesario			3,30
49	Soy puntual a la hora de llegar a los sitios o al trabajo	3,30		
50	Conozco las normas de prevención de riesgos laborales	3,21		
51	Conozco los principales derechos y deberes del trabajador	3,10		
52	Puedo hablar con mis superiores para solicitar mejores condiciones de trabajo o estudio	3,26		
53	Tengo claras las funciones de los sindicatos	2,59		
54	Sé que para trabajar he de tener un contrato laboral	3,70		
55	Entiendo bien mi horario de trabajo o de clases	3,74		
56	Sé qué hacer si se vulneran mis derechos laborales	3,18		
57	Sabría explicar que es una enfermedad o accidente laboral	3,34		
58	Entiendo los datos de un contrato laboral	3,21		
59	Sé cuándo tengo derecho a cobrar el paro (seguro de cesantía)	2,93		
60	Cuando hago un trabajo me interesa hacerlo bien	3,76		
61	Me gusta leer cosas nuevas acerca de mi trabajo	3,30		
62	Puedo relacionarme o trabajar con nuevos compañeros	3,54		
63	Puedo cambiar de tarea en el trabajo cuando sea necesario	3,36		
64	Sé trabajar en equipo	3,54		
65	Me adapto bien a un cambio de espacio en el trabajo	3,40		
66	Puedo hacer aportaciones que mejoren el trabajo	3,47		
67	El trabajo bien realizado es muy valorado	3,66		
68	Puedo suponer por adelantado el tiempo que necesito para hacer bien un trabajo	3,24		
69	Me gusta planificar mi jornada laboral	3,08		
70	Me gusta ponerme a trabajar antes de que me lo tengan que recordar	3,29		
71	El trabajo que puedo hacer hoy no lo dejo para mañana	3,00		
72	Me atrae fuertemente conseguir los objetivos planteados	3,52		
73	Acepto con facilidad nuevas responsabilidades	3,40		
74	Me puedo adaptar a las nuevas tecnologías que se incorporan en el mundo laboral.	3,67		

Tabla 52. Media de los factores y de los ítems del cuestionario de auto percepción de las competencias para la ciudadanía.

Cada uno de los ítems, agrupados por factor, representa las competencias desarrolladas y adquiridas en el proceso de aprendizaje, que fueron trabajadas de manera transversal en las diferentes disciplinas contempladas en las especialidades y también reforzadas por el

entorno de aprendizaje (centro educativo y de práctica) en el que se desenvuelven los y las estudiantes.

Las preguntas del factor personal y cómo se mencionó en páginas anteriores, están configuradas de acuerdo a los aprendizajes competenciales que apuntan a la formación del pensamiento crítico, la comprensión hacia los otros y la resolución no violenta de conflictos, predominando el sustento actitudinal y valórico en las preguntas. En el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para este factor, predomina el diálogo como ejercicio permanente entre cada uno de los componentes que intervienen en la adquisición de las competencias ciudadanas (centro educativo y de práctica, los tutores, el currículum, la familia, los amigos). Cada una de las preguntas se enfoca a la reflexión que pueda realizar cada alumno y alumna de comprenderse a sí misma y a los demás por medio de un mejor conocimiento del mundo y del entorno en el que se relacionan a diario.

Las preguntas del factor interpersonal nos permiten apreciar que el conocimiento que apoya a los diversos componentes de la competencia es principalmente actitudinal y valórico. Se trata de comprender a los demás y de saber comunicarse con ellos a través del diálogo. En este sentido la educación apunta a aprender a vivir juntos, conociendo a los otros en su individualidad, en su cultura para favorecer la solución pacífica de los conflictos y la participación en proyectos comunes que promuevan valores, actitudes y conductas que respeten la diversidad cultural, de género o edad, con la finalidad de comprender la heterogeneidad en la que estamos insertos.

Para el factor social, los ítems contemplan conocimientos, actitudes y valores que están dirigidos a la convivencia de la persona en la sociedad, que apuntan a la relación armoniosa con la finalidad de contribuir al entendimiento mutuo de los integrantes de la sociedad y en cuyo proceso es fundamental el respeto por el otro y por la diversidad cultural existente.

En el factor profesional, las preguntas tienen un soporte disciplinar, así como valórico y actitudinal, ya que la formación profesional debe entregar respuestas a la necesidad que tienen sus estudiantes de acceder al mundo del trabajo cualificados e insertarse en las mejores condiciones posibles. Para ello, esta formación debe garantizar la adaptación a las demandas que requiere el mundo del trabajo en la que las competencias para la ciudadanía tienen una importante labor.

3.6.1. Análisis e interpretación del cuestionario de autopercepción de competencias para la ciudadanía de acuerdo a las variables dependientes agrupadas en factores.

Siguiendo con el análisis del cuestionario, se ha aplicado el procesamiento estadístico elemental, calculando frecuencias de respuesta, correlaciones y porcentajes que representan. Se presentan los datos agrupados en factor y se entrega un análisis breve de las ideas más relevantes.

a) Factor Personal

Como se mencionó este factor contempla capacidades que se relacionan con el conocimiento, los valores y la comunicación. Expresado en el cuestionario indica que los jóvenes en estudio poseen una autopercepción del factor personal cuya media es de 3,36 y como se pudo ver en la tabla nº 52 y en el gráfico nº 16 de medias, cuyas respuestas se concentran en la escala de puntuación “siempre” (4) y “a menudo” (3), lo que se considera positivo.

Destacan las preguntas “valoro la vida de las personas” y “valoro la libertad”, ya que puntúan **siempre**, por lo que la percepción de la competencia es positiva. En cambio la pregunta “me adapto a la opinión de la mayoría”, cuya puntuación es de 2,72 y que en el caso de la Ciudad de Barcelona 2,57, por lo que la valoración para este ítem es cercano a **alguna vez (2)**, lo que significa que la percepción de la competencia no es positiva ni negativa situándose en una valoración media. Esta situación se puede entender porque como jóvenes responden a criterios en los que priman sus intereses personales por sobre los colectivos, como lo indican los tutores entrevistados *“pues ellos tienen que buscar la forma de poderse entender ya que en un aula te encuentras que uno grita, el otro que se exalta y el otro que no presta atención, pues ahí no se entiende absolutamente nada”* (Barcelona, Tutor Soldadura y Calderería) como también se relaciona con actitudes propias de la etapa en la que se encuentran *“tienen comportamientos infantiles y otras veces tienen comportamientos quizás un poco más maduros, pero nosotros no tenemos que olvidar que son todavía jóvenes y que son niños, porque el núcleo familiar todavía está muy arraigado”* (Concepción, Tutor electricidad).

De los datos que se presentan en el gráfico se puede afirmar que aquellos que corresponden al contexto de las comunas de Concepción ($M=3,43$) están sobre la media general ($M=3,36$), siendo más bajas, las puntuaciones de la Ciudad de Barcelona ($M=3,13$). Esta situación puede estar influenciada porque en el caso de las Comunas de Concepción, las especialidades impartidas por los centros educativos responden a un currículo escolar que establece la enseñanza de asignaturas comunes que refuerzan las competencias para la ciudadanía, como lo son Historia y Ciencias Sociales, y Lenguaje y Comunicación. Por su parte en el currículo español no contempla la enseñanza de asignaturas del plan general para la formación profesional.

El siguiente gráfico se observa lo expresado anteriormente.

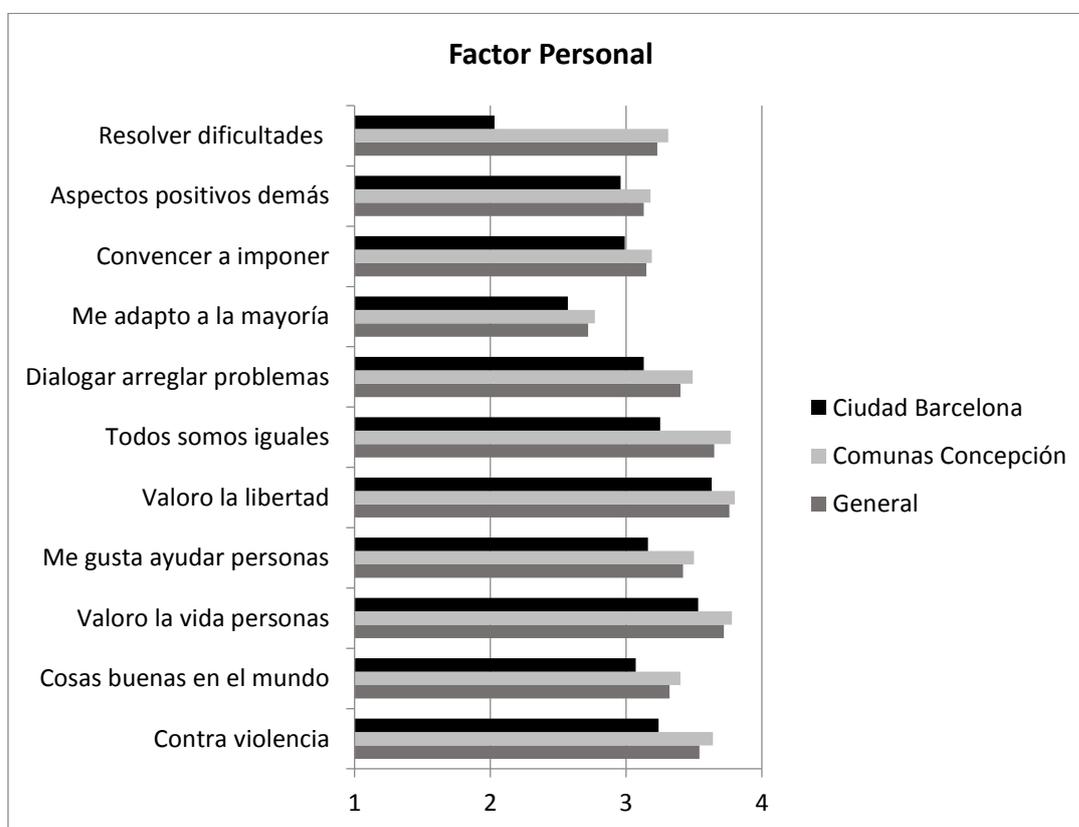


Gráfico 18. Ítems del Factor Personal.

1= nunca / 2= alguna vez/ 3= a menudo/ 4=siempre

En el siguiente gráfico muestra las medias de los datos expresados anteriormente.

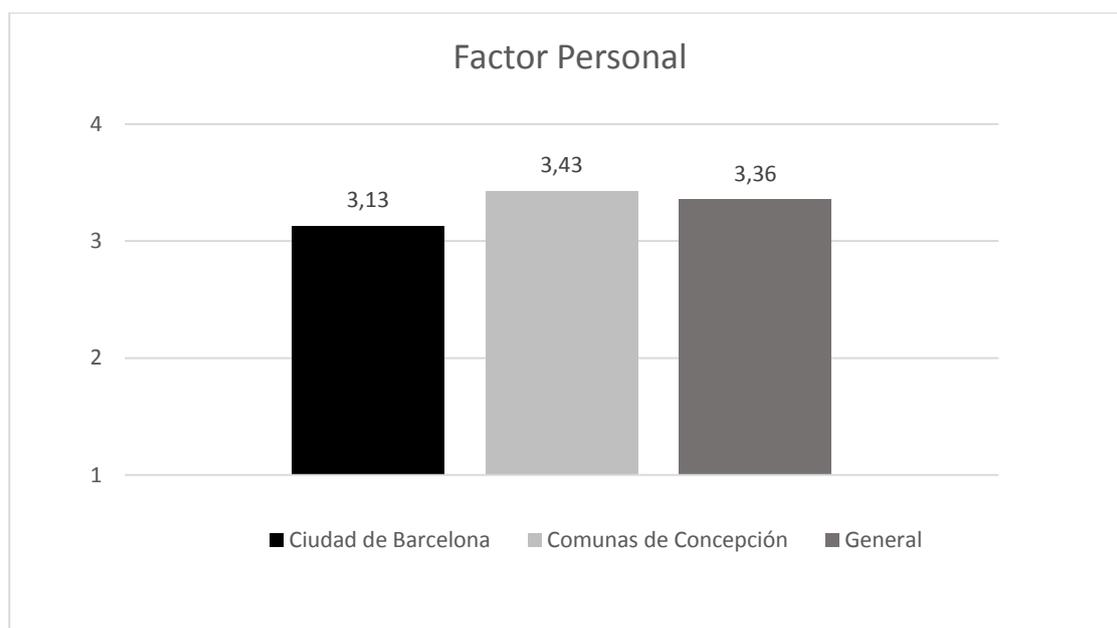


Gráfico 19. Medias del Factor Personal.

b) Factor Interpersonal

En esta dimensión el sujeto debe ser competente para establecer un diálogo socializado, mantener relaciones de convivencia positiva con los demás, colaborando y participando en la comunidad. Las preguntas “en el trabajo en grupo apporto todo lo que sé”, “siempre asumo las tareas que se me asignan” y “la mejor manera de arreglar un problema, es solucionarlo entre todos” tiene una valoración de 3,60; 3,48 y 3,55 respectivamente lo que indica que la autopercepción de la competencia es puntuada alrededor de **siempre (4)** y tiene una apreciación positiva.

A la vez los ítems que tienen puntuaciones que se sitúan en **a menudo (3)** son “cuando trabajo en equipo me agrada que me hagan preguntas” (2,92) y que se refleja en las expresiones dadas por los alumnos entrevistados “*soy como bien reservado para mis cosas, cuando por ejemplo piden la opinión pocas veces hablo*” (Concepción, Alumno Electricidad) y la pregunta “el trabajo realizado entre varias personas es mejor que hacerlo de manera individual” (2,99), lo que se explica a través de las percepciones de los entrevistados “*pues intento hacer lo que puedo y acabar el trabajo y si lo acabo ahí, lo acabo, si no puedo acabarlo solo y ellos no me ayudan, pues hablo con ellos*” (Barcelona, Alumno Mecanización) o “*me gusta tomar mis propias decisiones, no me gusta estar siguiendo a los demás, muchas veces me desagrada, por eso también la parte del trabajo en equipo me cuesta*” (Concepción, Alumno Electricidad), esto indica que la

autopercepción no es positiva ni negativa y se explica en base a las opiniones de los consultados.

La media para este factor es 3,30 por lo que la autopercepción de la competencia es positivo. Los datos de las Comunas de Concepción coinciden con los generales (que agrupan a ambos contextos), sin embargo y a pesar que los resultados de la Ciudad de Barcelona presentan una leve diferencia (en algunos ítems) la autopercepción de la competencia es positiva. En el siguiente gráfico se visualiza lo detallado en el párrafo anterior.

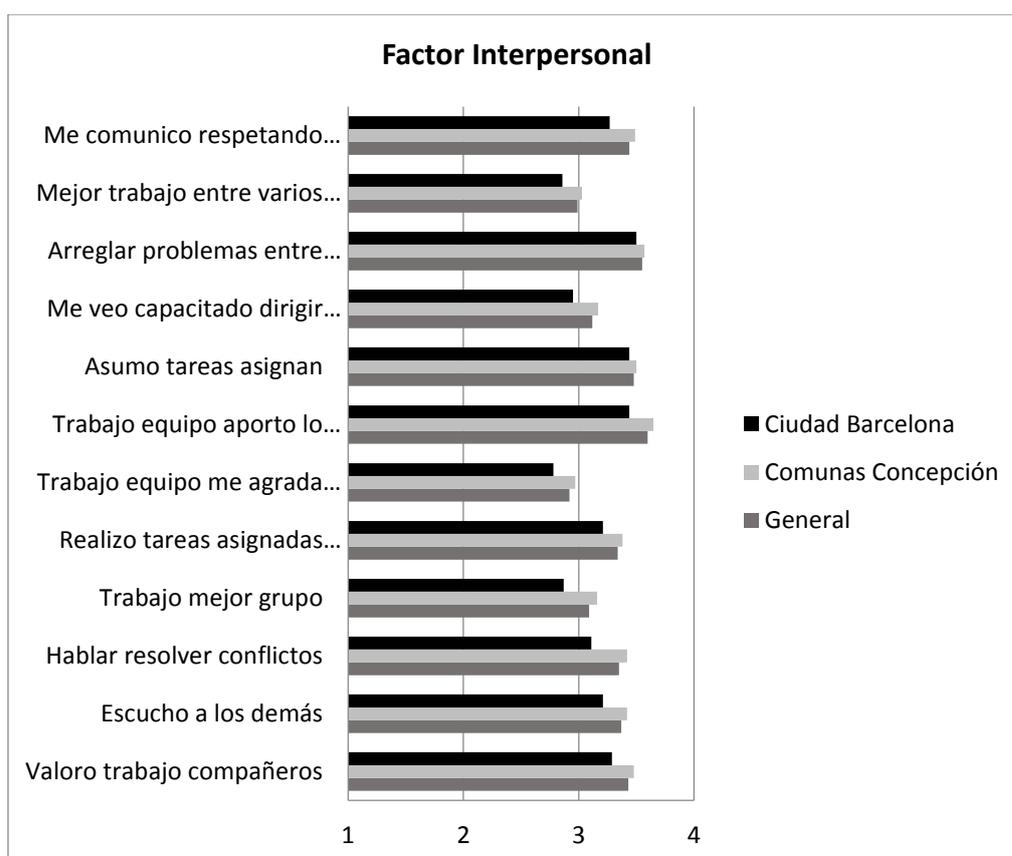


Gráfico 20. Ítems del Factor Interpersonal.

1= nunca / 2= alguna vez/ 3= a menudo/ 4=siempre

A continuación se muestran las medias del Factor Interpersonal

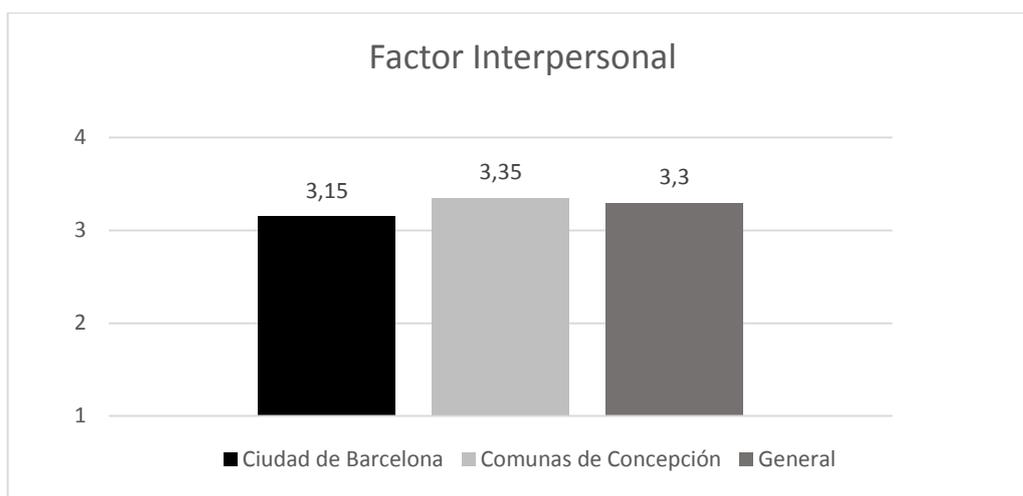


Gráfico 21. Medias Factor Interpersonal.

c) Factor Social

Como se ha mencionado en este factor la persona debe ser competente para la participación activa en la sociedad en los aspectos relacionados con la comprensión de la realidad para valorar e intervenir de manera constructiva y responsable en ella, fomentando la justicia, la solidaridad y la democracia. Se destacan los ítems que obtienen puntuaciones alrededor de la opción **siempre (4)** los que son “apoyo a quienes me necesitan” (3,67), “todos tenemos los mismos derechos en nuestra sociedad” (3,60), “trato de actuar honestamente” (3,59) y “respeto a los demás” (3,56).

Las preguntas relacionadas con la “participación como voluntario en tareas comunitarias” y “participo en alguna asociación” donde la actitud tiene una valoración de 2,05 y 2,20 respectivamente, puntuando alrededor de la opción **alguna vez (2)**, por lo tanto, la autopercepción de la competencia no es positiva ni negativa. En el caso del primer ítems mencionado en este párrafo, sólo una de las entrevistadas señaló participar en tareas voluntarias “*soy voluntaria de la perrera de Barcelona*” (Alumna Confección), mientras que para el segundo ítems, los entrevistados indican que desarrollan actividades que responden a sus propios intereses, ya sea musicales “*yo me dedico a tocar guitarra y tengo un grupo*” (Alumno Mecanización) o deportivas “*los fines de semana practico fútbol*” (Alumna Gestión administrativa). En el caso de los entrevistados en las Comunas de Concepción exponen que sus actividades las canalizan en organizaciones como la iglesia “*yo pertenezco al coro, yo toco un instrumento, enseño a las personas que quieran aprender*” (Alumno Contabilidad).

En el primer gráfico se puede visualizar lo expuesto, como también podemos apreciar las coincidencias de los datos de las Comunas de Concepción y de la Ciudad de Barcelona y en el segundo gráfico se muestran las medias.

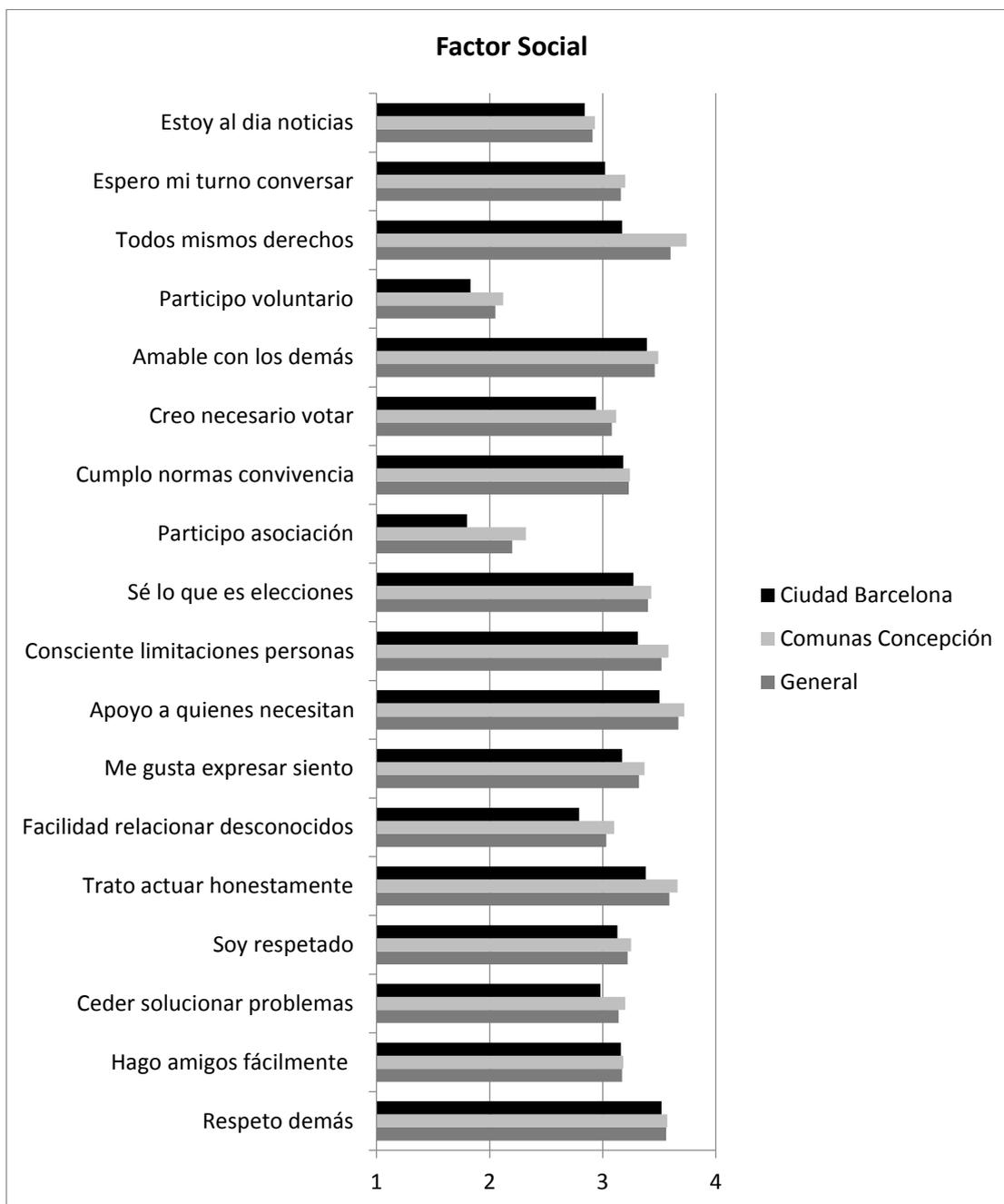


Gráfico 22. Ítems del Factor Social.

1= nunca / 2= alguna vez/ 3= a menudo/ 4=siempre

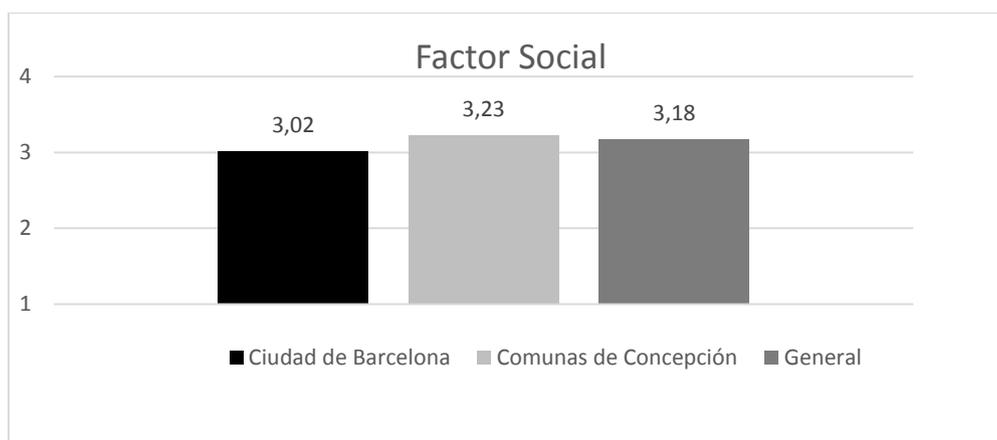


Gráfico 23. Medias Factor Social.

d) Factor Profesional

En el factor profesional, y como ya se ha mencionado, la persona debe ser competente para desenvolverse en el aspecto laboral, utilizando sus conocimientos y habilidades adquiridas durante su proceso de formación.

Las preguntas “cuando hago un trabajo me interesa hacerlo bien” (3,76), “entiendo bien mi horario de trabajo o clases” (3,74), “sé que para trabajar he de tener un contrato laboral” (3,70), “me puedo adaptar a las nuevas tecnologías que se incorporan en el mundo laboral” (3,67) y “acepto consejos para mejorar mi trabajo” (3,66) son las que obtienen puntuaciones alrededor de **siempre (4)**, por lo que la autopercepción de la competencia es positiva.

Los ítems “tengo claras las funciones de los sindicatos” (2,59) y “sé cuándo tengo derecho a cobrar el paro” (2,93) son las que tienen menores puntuaciones situándose en **a menudo (3)**. La valoración se considera que no es positiva, ni negativa, esto se refleja en las opiniones dadas por los entrevistados, los alumnos reconocen por un lado que no dominan la normativa “*no mucho, pero a ver, conozco lo que es cobrar el paro, lo que es trabajar un año y cobrar cuatro meses*” (Alumno Mecanización), rescatando que tienen algunos conocimientos “*No puedo decir que al cien por ciento, pero sí tengo algunos conocimientos al respecto en el ámbito de la normativa...he leído el código laboral*” (Alumno Electrónica) y otros que admiten que es un tema que se ha tratado en clases “*Sí, normativa laboral y previsional en una asignatura*” (Alumna Contabilidad).

Por su parte los tutores coinciden en que los estudiantes sí están al tanto de la normativa “*Sí, porque hay una materia, un crédito que hacen todos los ciclos, sea el ciclo que sea que es FOL formación en entornos laborales, y en esta materia se conoce la legislación*”

laboral, seguridad social, contratos todo todo” (Tutor Comercio), coincidiendo en que es parte de las materias que se imparten en el currículum de la formación profesional

No sé si los saben a cabalidad. Ellos tienen un ramo que se llama derecho laboral y previsional y, en ese sentido deberían saber no sé si a cabalidad, pero si los conocen, pero no sé a qué nivel de conocimiento y de manejo de las leyes laborales (Tutor Contabilidad).

En el siguiente gráfico se pueden apreciar los datos expuestos anteriormente y que corresponden a la descripción de lo General, como también los contextos de las Comunas de Concepción y de la Ciudad de Barcelona.

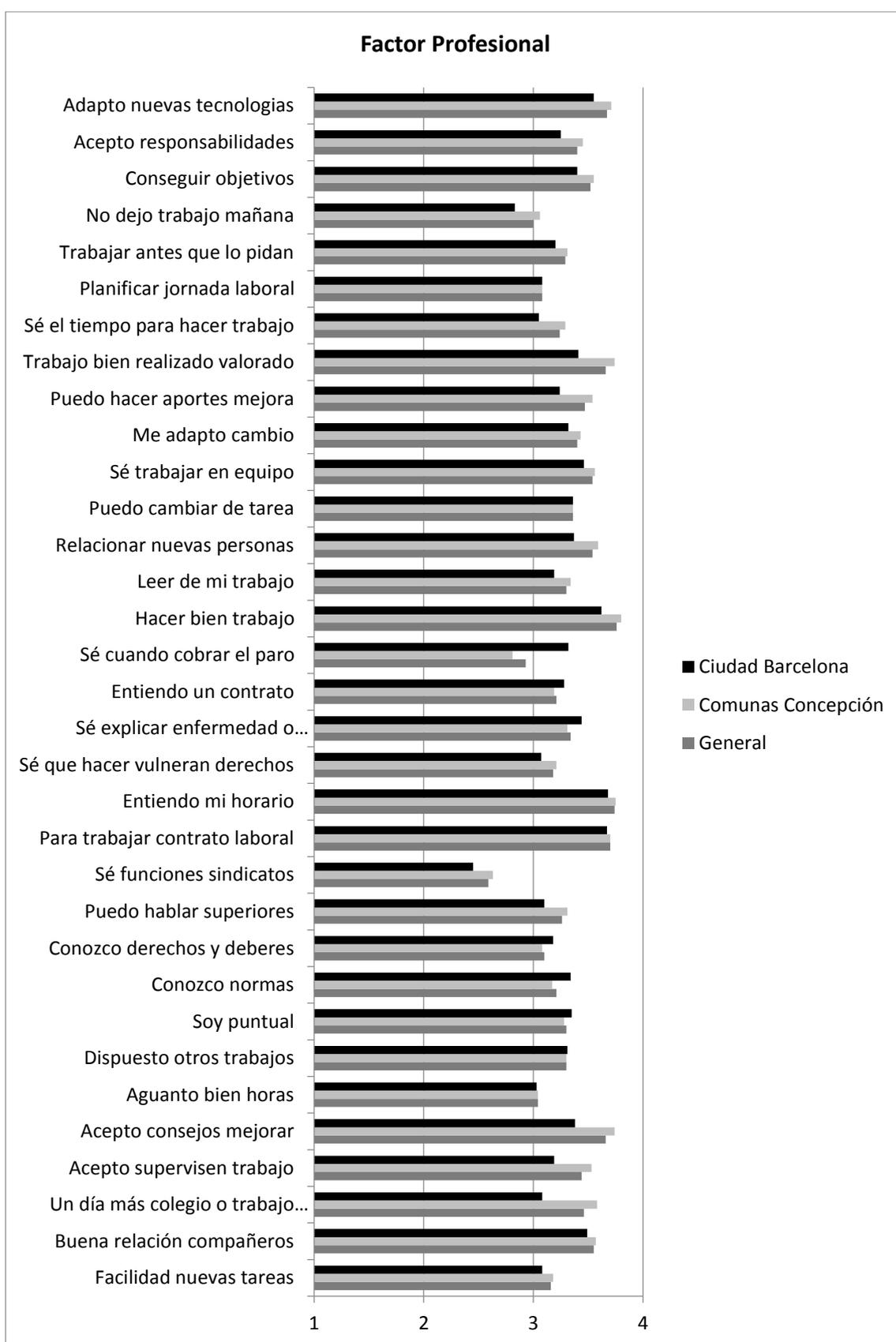


Gráfico 24. Ítems del Factor Profesional.

1= nunca / 2= alguna vez/ 3= a menudo/ 4=siempre

La media para este factor es 3,34 y se puede visualizar en el siguiente gráfico junto a las medias de las Comunas de Concepción y de la Ciudad de Barcelona.

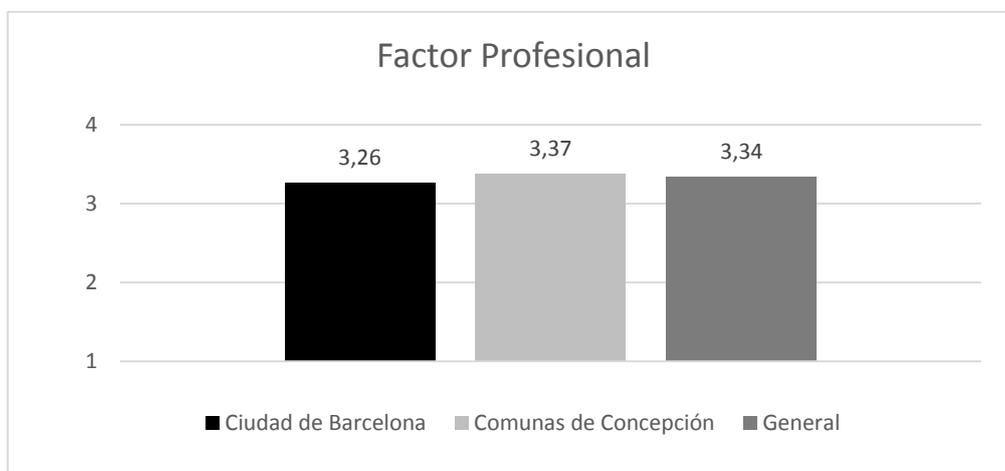


Gráfico 25. Medias Factor Profesional.

Lo presentado anteriormente en los factores manifiesta lo planteado en las hipótesis 1 en la que se establece que la adquisición de las competencias para la ciudadanía en el caso de esta modalidad educativa se relaciona con el currículum escolar y las prácticas desarrolladas por los alumnos en las empresas, así como la familia y la red de amigos. Es decir, es una interrelación de todos los elementos mencionados en la hipótesis y que de manera transversal contribuyen al desarrollo de dichas competencias.

A la vez, existe una relación directa con lo planteado en la hipótesis 2 en la que se establece una correspondencia entre la implementación de manera transversal de la formación para la ciudadanía tanto en Chile como en España, pues facilita la adquisición de las competencias ciudadanas de estos alumnos. Dicha formación transversal se establece tanto en asignaturas básicas como historia, filosofía, lenguaje para el caso chileno y en cada uno de los módulos que se cursan en cada especialidad de los ciclos formativos de nivel medio en el caso español. También es relevante mencionar que para el desarrollo de estas competencias a nivel personal, es fundamental tanto la asignatura de consejo de curso y orientación, como el plan de acción tutorial que se da en ambos contextos educativos respectivamente.

En resumen, luego de realizar la descripción de las medias por factores, se puede establecer que a pesar de que estas no poseen diferencias significativas, existen mínimos contrastes entre en las puntuaciones de las Comunas de Concepción y de la Ciudad de Barcelona, ya

que estos últimos suelen centrar más sus autopercepciones en la opción **a menudo (3)**, por lo que estas diferencias entre los alumnos de un contexto a otro puedan estar dadas por las características familiares, entorno en el que se desarrollan a diario los estudiantes, así como al currículo escolar, ya que como se ha mencionado en el caso de las Comunas de Concepción y a diferencia de la Ciudad de Barcelona, las especialidades contemplan la enseñanza de asignaturas comunes que refuerzan las competencias para la ciudadanía, por lo que esta elección este ligada a mayor reflexión y análisis de los ítems planteados en función de los conocimientos teóricos para un contexto y prácticos para otro contexto (Ciudad de Barcelona).

3.7. Análisis de datos cualitativos.

Para el análisis de los datos cualitativos, se recurrió a la teoría fundamentada, la que se utilizó como técnica de análisis de datos (Carrero et. al. 2006), principalmente de las entrevistas. Para los autores Strauss y Corbin (1998) la teoría fundamentada es una teoría que deriva de los datos recopilados sistemáticamente y analizados por medio de un proceso de investigación. Éstos identifican las siguientes etapas para el análisis de los datos con teoría fundamentada:

1. Codificación abierta, en ésta se procedió a desglosar los datos en distintas unidades de significado, para ello fue importante la transcripción de las entrevista y el análisis del texto, “el objetivo que se persigue con dicha codificación es abrirse a la indagación” (Carrero et. al. 2006:47), por ello fue necesario profundizar en los datos y encontrar una forma de incluirlos en las diferentes categorías.
2. Codificación axial, se procedió a relacionar códigos (unos con otros), combinando el pensamiento inductivo y deductivo, es decir, en esta parte se vinculan las categorías a las subcategorías para constituir unas explicaciones más precisas y completas sobre el fenómeno investigado. Strauss y Corbin exponen que este proceso es “denominado axial porque la codificación ocurre alrededor de un eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (1998:134).
3. Codificación selectiva, la que se define como el “proceso de refinar e integrar teoría” (Strauss y Corbin, 1998:157) y que permite realizar la elección de una categoría para ser el núcleo y relacionar todas las demás categorías con la central.

Strauss y Corbin (1998), exponen que las codificaciones antes mencionadas se pueden dar en todo el proceso de análisis y no necesariamente de manera secuencial.

El procesamiento de las entrevistas se realizó con el apoyo del programa de análisis cualitativo ATLAS TI, versión 5.0, en el que se procedió a codificar, categorizar y clasificar la información obtenida en la recolección de datos de la entrevista, esto implicó las siguientes etapas:

- a) Codificación de la información: se creó la unidad hermenéutica (HU) que contiene todos los datos sobre lo que se analizó. Una vez transcritas las entrevistas se asignaron como documentos primarios al programa lo que permitió al investigador familiarizarse con la información recopilada.
- b) Categorización: se codifica la información, se seleccionan las citas de los documentos primarios. Los fragmentos “quotes” fueron codificados en base al aporte de la información y de la teoría para dar respuesta al tópico analizado. Se establecieron categorías de primer (quotations) y segundo nivel (codes). Una vez seleccionado el fragmento se crean los códigos (que están asociados a un fragmento seleccionado).
- c) Interpretación analítica: a partir de las respuestas de los informantes se extraen los primeros hallazgos o teorías.

A continuación se muestran el sistema de categorías³⁷ establecidas en este trabajo para el análisis de la información obtenida.

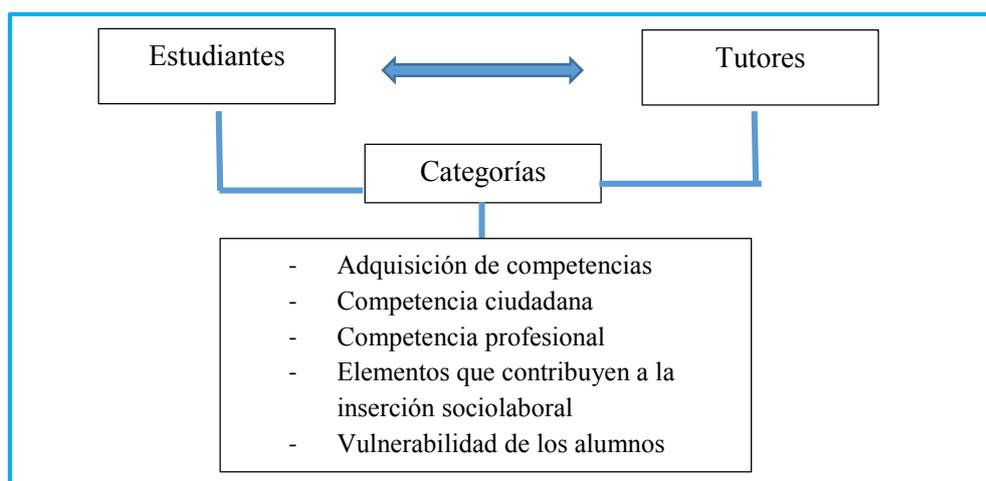


Figura 6. Entrevistas y categorías de análisis.
Fuente: Elaboración propia.

³⁷ Más adelante en el capítulo de los resultados, en la tabla n° 55 se señalan las categorías con sus respectivas subcategorías de análisis.

Por su parte el análisis de la documentación (leyes) contempló las orientaciones planteadas por el método comparado, las que se mencionaron en el apartado metodológico y que se basan en las fases de:

- Descripción: en la que se realizó, por un lado, las visitas a los centros educativos partícipes de la investigación, y a la vez se revisó y describió la información de la documentación escrita, fundamentalmente las leyes educativas que se contemplaron para este trabajo.
- Interpretación: a partir de la descripción de la documentación se ha realizado la interpretación de la misma pudiendo identificar elementos comparativos de los datos aportados por la información escrita.
- Yuxtaposición: una vez identificados los elementos a comparar se ha procedido a relacionar y confrontar la información de ambos contextos involucrados en el proceso comparativo.
- Comparación: finalmente y, producto del análisis anterior, se procedió a realizar conclusiones con respecto a los elementos comparativos arrojados por la documentación y que entregan un panorama global de los contextos educativos estudiados.

A pesar de que se ha seguido la lógica de las fases de manera ordenada, el análisis del mismo, no establece diferencias por apartado al momento de presentar la comparación, como se muestra más adelante en el apartado de los resultados correspondiente a las leyes.

Finalmente, para dar verificación y comparación de la información obtenida por los métodos tanto cuantitativos como cualitativos y por ende una mayor validez a la investigación, se utilizó la triangulación, ya que nos permite comprender la realidad social desde diversas perspectivas, proporcionando una visión holística, enriquecedora y asegurándonos una aproximación más comprensiva al fenómeno estudiado.

Si bien cada método genera un estudio completo en sí mismo, los resultados obtenidos a través de la triangulación nos entregarán un mejor entendimiento del problema abarcado. Dicho procedimiento se ejecutó a través de distintas técnicas (cuestionario, entrevistas, documentos) relevantes de la investigación, generando que la interpretación de las fuentes fuese múltiple y por lo mismo se generara una visión comprensiva del tema. Por lo tanto, la triangulación, es un proceso de ampliación y verificación de resultados. Para ello se

utilizó la triangulación parcial propuesta por Olabuénaga (2003) a la que se hace referencia más adelante.

3.7.1. Tratamiento de las entrevistas.

La recopilación de la información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, las que permitieron obtener las apreciaciones de los entrevistados con respecto a las actitudes, hábitos, disposiciones ciudadanas como la participación y la opinión, entre otros elementos que son parte de las denominadas competencias ciudadanas de sus alumnos en el contexto de la formación profesional. Este tipo de entrevista permitirá “la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”. (Taylor y Bogdan, citado por Bisquerra, 2000: 106). Este diálogo semiestructurado posibilitará la obtención de datos que facilitarán las interpretaciones para dar respuesta al fenómeno en estudio, ya que “es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario” (Flick, 2007: 89).

Se realizaron un total de 57 entrevistas, 28 de las cuales corresponde a los tutores de las especialidades del sector secundario y terciario, y 29 a los respectivos alumnos que finalizan formación profesional de nivel medio en dichas especialidades.

De ellas, 24 se realizaron en los centros educativos de Concepción - Chile y 23 en Barcelona - España. El criterio de selección de los entrevistados estuvo ligado a la calidad de profesor tutor del último año de la especialidad en la que imparte formación profesional de nivel medio y para los alumnos que hubiese realizado con anterioridad el cuestionario de autopercepción de competencias para la ciudadanía.

El análisis quedó organizado de la siguiente manera:

Las competencias para la ciudadanía en el marco de la formación profesional de nivel medio en las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España.

Distribución Centros Educativos de F.P	Especialidades	N° Tutores entrevistados	N° Alumnos entrevistados
Comunas de Concepción – Chile	Administración y comercio	4	4
	Electricidad y electrónica	5	5
	Telecomunicaciones	2	2
	Mecánica y mantenimiento de vehículos.	2	2
	Mecánica industrial y mecanizado	1	1
	Confección	1	1
Ciudad de Barcelona-España	Programas y proyectos sociales	2	2
	Administración y comercio	3	3
	Electricidad y electrónica	3	3
	Telecomunicaciones	1	1
	Mecánica industrial y mecanizado	3	4
	Confección	1	1
	Total	28	29

Tabla 53. Distribución de las entrevistas.

La totalidad de las entrevistas se realizó en los centros, en el caso de los alumnos con el conocimiento de los tutores y de los directivos.

Es importante destacar la buena disponibilidad de los centros, de los tutores, de los directivos, coordinadores y de los alumnos para realizar las entrevistas poniendo a disposición una oficina para trabajar, lo que generó un ambiente de confianza que se vio reflejada en la fluidez de la conversación, las cuales se extendieron más allá de los 30 minutos dispuestos para la indagación.

Para mantener un orden las entrevistas fueron transcritas e identificadas con letras al centro correspondiente al informante y el nombre de la especialidad, especificando si corresponde a alumno o a tutor. Para su análisis se apoyó en el programa ATLAS TI 5.0. En las siguientes tablas se resumen los datos de los entrevistados

CENTRO	UBICACIÓN	ESPECIALIDAD	ENTREVISTADO			PROFESIÓN
			Sexo	Edad	Años Experiencia ³⁸	
A	Concepción	Atención de Párvulos	F	50	29 (4)	Educadora de párvulos
		Electricidad	M	32	9 (4)	Ingeniero eléctrico
B	Concepción	Atención de Párvulos	M	63	37 (35)	Profesor de Historia y Geografía
		Confección textil y vestuario	F	62	32 (30)	Profesora de Filosofía
C	Concepción (Coronel)	Administración	M	60	39 (39)	Profesor media tecnológica / Contador
		Contabilidad	F	35	5 (1)	Contador Auditor
D	Concepción (Lota)	Administración	M	59	35 (35)	Profesor media tecnológica
		Contabilidad	M	34	10 (10)	Contador Auditor
E	Concepción (San Pedro de la Paz)	Electricidad	F	54	30 (20)	Ingeniero eléctrico
		Electrónica	F	34	9 (9)	Profesora de Historia y Geografía
		Mecánica automotriz	F	33	6 (3)	Profesora de Historia y Geografía
		Mecánica industrial	M	36	12 (10)	Profesor de Educación Física
		Telecomunicaciones	M	40	25 (5)	Ingeniero electrónico
F	Concepción	Electricidad	M	47	24 (18)	Profesor de Educación Física
		Electrónica	M	64	40 (20)	Profesor de Matemática
		Mecánica automotriz	M	60	40 (40)	Profesor de Matemática
		Telecomunicaciones	M	59	40 (25)	Ingeniero eléctrico
G	Barcelona (Horta Guinardó)	Confección y moda	F	44	3 (3)	Ingeniero textil
H	Barcelona (Horta Guinardó)	Comercio	M	45	13 (2)	Ldo. Cs. Políticas y adm.pública
I	Barcelona (Eixample)	Gestión administrativa	F	56	36 (26)	Grado superior administración
J	Barcelona (Sant Martí)	Instalaciones eléctricas	M	53	33 (2)	Profesor de electricidad
K	Barcelona (Sants-Monjuic)	Telecomunicaciones	M	51	30 (30)	Téc. Sup. Electricidad industrial
		Soldadura y cald.	M	59	37 (37)	Maestro industrial
		Mecanización	M	46	24 (14)	Profesor técnico formación profesional
L	Barcelona (Sarrià)	Electrónica	M	35	13 (13)	Profesor de inglés
		Instalaciones eléct.	M	46	22 (10)	Profesor de humanidades y lengua
		Gestión administrat.	M	40	13 (4)	Economista
		Mecanización	M	40	8 (4)	Ingeniero mecánico

Tabla 54. Resumen de los tutores entrevistados.

CENTRO	UBICACIÓN	ESPECIALIDAD	ENTREVISTADO		VIVE CON	Nº HNOS.	PERTENECE ASOCIACIÓN
			Sexo	Edad			
A	Concepción	Atención de Párvulos	F	18	Padres y hermano	1	Refuerzo escolar a niños
		Electricidad	M	17	Padres y hermano	1	Grupo juvenil iglesia
B	Concepción	Atención de Párvulos	F	17	Madre, hermanas e hijo	2	No
		Confección textil y vestuario	F	17	Padres y hermanos	2	No
C	Concepción (Coronel)	Administración	F	17	Madre, padrastro y hermanos	2	No
		Contabilidad	M	17	Padres y hermanos	2	No
D	Concepción (Lota)	Administración	F	17	Padres y hermanos	2	Grupo juvenil iglesia
		Contabilidad	M	17	Padres y hermanos	2	Grupo juvenil iglesia/Fútbol
E	Concepción (San Pedro de la Paz)	Electricidad	M	17	Madre y abuelos	2	No
		Electrónica	M	17	Padres y hermanas	2	Básquetbol (ACLE)
		Mecánica automotriz	F	17	Madre y hermanas	2	No
		Mecánica industrial	M	18	Padres y hermano	1	Scout
F	Concepción	Telecomunicaciones	M	17	Abuelos, padre y tíos	1	Artes marciales
		Electricidad	M	17	Padres y hermano	1	Fútbol/Básquetbol
		Electrónica	M	17		2	No

³⁸ En la columna años de experiencia, los datos que están entre paréntesis indica el número de años que el tutor ha desempeñado en el centro.

		Mecánica automotriz Telecomunicaciones	M M	17 18	Madre, padrastro y hermanastro Padres y hermano Abuelo y madre	3 2	Descenso en bicicleta No
G	Barcelona (Horta Guinardó)	Confeción y moda	F	25	Sola	2	Voluntaria perrera/Danza
H	Barcelona (Horta Guinardó)	Comercio	M	17	Padres y hermana	1	No
I	Barcelona (Eixample)	Gestión administrativa	F	19	Padres y hermanos	3	No
J	Barcelona (Sant Martí)	Instalaciones eléctricas	M	18	Madre y hermana	1	No
K	Barcelona (Sants Monjuic)	Telecomunicaciones	M	19	Padres y hermanos	2	No
		Soldadura y cald.	M	19	Padres y hermanos	2	No
		Mecanización 1	M	18	Padres	2	Banda de rock
		Mecanización 2	M	19	Padres y hermana	1	No
L	Barcelona (Sarrià)	Electrónica	M	19	Padres	2	Banda de rock
		Instalaciones eléct.	M	18	Madre y hermanas	2	Entrenador de fútbol
		Gestión administrat.	F	19	Padres y hermano	1	Fútbol femenino
		Mecanización	M	18	Padres y hermano	2	Fútbol

Tabla 55. Resumen de los alumnos entrevistados.

3.7.2. Análisis e interpretación de las entrevistas.

Buscando, a través de la entrevista, entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y “desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez-Gayou, 2003:109), para la interpretación de los datos se transcribieron las entrevistas, se ordenaron y luego se procede a establecer las unidades de análisis que corresponden a los párrafos, pues entregan información significativa y de ellos se generan categorías que están relacionadas con los objetivos planteados, de manera que surgen cinco categorías centrales, que corresponden a agrupación de conceptos que permiten explicar el fenómeno en estudio. La codificación ha contribuido a aglomerar los acontecimientos que comparten características semejantes y que puedan ser etiquetadas. Bruner (1988: 28) expresa que “un sistema de codificación puede definirse como un conjunto de categorías no específicas, relacionadas de modo contingente. Es la forma en que una persona agrupa y relaciona la información sobre su mundo y se halla constantemente sujeta a cambio y reorganización”.

A continuación en la siguiente tabla se muestran las categorías con sus respectivas subcategorías:

CATEGORIAS	SUBCATEGORÍAS
Adquisición de competencias	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas en las empresas e instituciones - Estrategias de aprendizaje - Motivación de los propios alumnos - Clima del centro - Currículum
Competencias ciudadanas	<ul style="list-style-type: none"> - Conducta - Normas - Pertenencia asociación - Relaciones entre los alumnos - Temas de conversación, información e interés alumnos
Competencias profesionales	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas en las empresas e instituciones - Adaptación laboral - Orientación vocacional
Elementos que contribuyen a la inserción sociolaboral	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizajes adquiridos - Características personales - Expectativas de los propios alumnos - Adaptación laboral
Vulnerabilidad de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto familiar - Situación socioeconómica - Entorno geográfico - Características de los alumnos

Tabla 56. Categorías y subcategorías de análisis de entrevistas.

a) **Adquisición de competencias.**

En este punto es fundamental conocer los elementos que favorecen la adquisición de las competencias de los alumnos de formación profesional de nivel medio. Una de las respuestas que resume lo expuesto por los tutores es

Yo creo que lo más importante es la base familiar, aquí yo creo que la disciplina, la educación es básica a nivel familiar, después todos los inputs que puedan recibir de lo que es la sociedad en sí, porque siempre estamos influenciados por ella. Yo creo que la escuela debería reforzar un poco esa educación pero solo reforzarla, tampoco darla, hacer ver que hay que seguir unas normas establecidas y que evidentemente podemos jugar con ella. (G. Tutora Confección y moda)

Para el análisis de este punto se establecieron las siguientes subcategorías:

Subcategoría (Códigos)	Definición
Prácticas en empresas e instituciones	Corresponde a las horas realizadas por los alumnos en la empresa, cuya finalidad es poner en uso los conocimientos adquiridos, así como alcanzar otros y adaptarse al mundo del trabajo. En el caso español, las horas realizadas corresponden a 400 y en Chile a 450. En su trabajo Van Breugel (2014:19) define las prácticas como “periodos cortos de algunas semanas hasta algunos meses en lo cual los estudiantes asistan a lugares de trabajo que ganan poco o nada, a veces con un contrato”.
Estrategias de aprendizaje	Corresponde al conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, los objetivos que se buscan y la naturaleza de los conocimientos, con la finalidad de hacer efectivo el proceso de aprendizaje. (Valle y otros 1999). Beltrán (2003: 57) expresa que “las estrategias promueven un aprendizaje autónomo, independiente, realizado de manera que las riendas y el control del aprendizaje vayan pasando de las manos del profesor a la de los alumnos”.
Motivación de los propios alumnos	Corresponde a los estímulos que mueven a los sujetos a realizar determinadas acciones y persistir en ellas para su culminación. “En el ámbito educativo se refiere a la disposición para aprender que de manera general pueda tener el estudiante o aprendiz” (Pérez, C. 2006: 65)
Clima del centro	El clima está conformado tanto en términos cognitivos como morales y emocionales e involucra también normas y motivaciones. (Fernández, T. 2004). El clima del centro se refiere a cómo los individuos sienten el entorno educativo, desde una mirada emocional y psicológica.
Currículum escolar	El currículum corresponde a los planes y programas de estudio, o una selección de contenidos culturales que el sistema escolar se compromete a comunicar (Cox, 2001; Frías, 2007). Zabalza (2000:3) “el currículum escolar concreta todo el conjunto de oportunidades de desarrollo personal y de adquisición de nuevos aprendizajes que la escuela ofrece a los sujetos en edad escolar”.

Tabla 57. Subcategoría de análisis para la categoría Adquisición de Competencias.

- Prácticas empresas e instituciones.

Como se definió en la tabla nº 55 y con la información recopilada en las entrevistas, ésta subcategoría es primordial para fortalecer y poner en ejercicio lo aprendido en el centro educativo, como lo expresan los tutores *“ellos se ven enfrentados al trabajo con adultos, entonces ellos tienen más o menos claro cuál es la secuencia que se necesita para hacer un buen trabajo y hacer un mal trabajo no significa solamente dedicarse a lo técnico sino a establecer relaciones con las personas.”* (E. Tutor Telecomunicaciones).

Además se hace hincapié en la importancia que supone las prácticas para los alumnos *“los alumnos tienen una visión del trabajo y ellos tienen una conducta más intachable, ellos son más respetuosos, tienen una habilidad social muy distinta al resto, porque son más proactivos”* (C. Tutora Contabilidad), éstas además contribuyen al fortalecimiento de las habilidades sociales, como expresa la misma tutora *“ellos van adquiriendo otras*

habilidades con respecto, ya teniendo un roce con profesionales les ayuda también a su formación, mejora su forma de hablar y a sociabilizar”.

En el caso de los tutores de formación profesional en Barcelona, las apreciaciones con respecto a este punto ponen en manifiesto desventajas tecnológicas a las que tienen que hacer frente sus alumnos *“el problema es que la empresa tampoco les dejará tocar esa tecnología de punta porque no están preparados, como en la escuela estamos trabajando con un material obsoleto por falta de recursos, tampoco tienen la preparación”.* (J. Tutor Instalaciones Eléctricas). En este sentido puede existir o no concordancia entre las opiniones dadas por los tutores, ya que va a depender de la especialidad, del centro y de los recursos con los que cuenta para realizar la formación profesional.

Cabe considerar que en el contexto español las apreciaciones que se tienen con respecto a las prácticas incluyen la temática de la crisis económica que ha golpeado estos últimos años al país y que ha repercutido en el aumento de la tasa de paro juvenil. Frente a esta situación se expone

he llamado a la empresa y me han felicitado, que están encantados con estos chavales, que han sido los mejores que les hemos enviado, y yo les digo: ¡pues mira contrátalos!, no hombre, no me puedo comprometer, porque la faena está así, en vez de contratarlos a ellos tienes algo más para hacer las prácticas. Claro, esto para las empresas es un chollo no, no están obligados a pagar, en pagarle nada al chico, antes les daban algún dinerillo, una beca de transporte y tal. (K. Tutor Soldadura y Calderería)

Encontrando también opiniones en los alumnos, las que se resumen en *“me he quedado de los últimos en las prácticas y, casi todos, ninguno fue cogido de ninguna empresa. O sea, se acabó las prácticas y adiós. No hay empresas que cogen ninguna persona, ni contrato de prácticas ni contrato normal”.* (K. Alumno 2 mecanización).

Las consideraciones de los alumnos coinciden en manifestar que las prácticas son provechosas para fortalecer los conocimientos y aprender sobre el trabajo *“son un buen método para coger más rodaje”* (G. Alumna Confección y moda), como también acercarlos al mundo del trabajo *“a mí me gustó la experiencia de las prácticas, porque claro, yo nunca había trabajado, entonces meterme en el mundo laboral, aunque fuera en unas prácticas, pues fue algo totalmente nuevo”* (L. Alumna Gestión administrativa), pero también consideran que es necesario tener más prácticas que las establecidas por el currículo escolar,

sobre todo en especialidades del área industrial *“yo diría que falta aún más práctica, más horas de práctica con el manejo de las máquinas”*. (K. Alumno 1 mecanización).

También encontramos opiniones contrarias con respecto a las prácticas *“no son prácticas que tuvieron mucho que ver con la electricidad, entonces no te motiva”* (J. Alumno Instalaciones eléctricas). A ello se agrega el tema de la complementación entre trabajo y estudio que termina siendo agotador para los estudiantes

me desmotivó un poco el ir a las prácticas y compaginármelo con el curso, pero claro, yo nunca había estado acostumbrada a hacer eh... cinco horas de clase, comer e irme corriendo a las prácticas y hacer cuatro horas más de prácticas, entonces para mí, llegaba a mi casa que no podía con... conmigo misma (L. Alumna gestión administrativa)

En el contexto chileno, las prácticas, paralelas a las clases teóricas, sólo las realizan quienes eligieron especialidades que están en el plan dual. Por ello, desde el punto de vista de los alumnos se encuentran diferencias

Es que nosotros en tercero y cuarto ya tenemos la experiencia de algo laboral ya tenemos un camino recorrido respecto al área, en cambio ellos solo algo teórico. A ellos los preparan pero no físicamente para el mundo laboral, así que nosotros tenemos ventaja según yo respecto a los demás. (C. Alumno administración)

- **Estrategia de aprendizaje.**

La estrategia de aprendizaje es una herramienta importante para potenciar en la práctica lo aprendido mediante actividades concretas. Los entrevistados en su mayoría aluden a que prefieren que los alumnos trabajen en equipo ya que potencia *“ciertas habilidades para poder trabajar y en la escuela industrial el trabajo es por módulos y trabajan justamente en tríos o en cuartetos, trabajan en equipo, ellos tienen que trabajar en equipo porque el mundo de la empresa se los va a exigir así después...”* (F. Tutor electricidad) insistiendo que es una manera de que ellos se acerquen al mundo del trabajo y que requieren de otro para realizar una labor *“saben que necesitan a otra persona para poder desarrollar su pega, así que en equipo”*. (A. Tutor electricidad).

Pero también podemos encontrar opiniones divergentes, dependiendo de la especialidad que se curse *“no saben lo que es trabajar en equipo para nada, son muy individualistas”* (G. Tutora confección y moda), *“no saben colaborar con otro”* (J. Tutor instalaciones eléctricas).

A la vez, adquirir la habilidad de trabajo en grupo depende del alumno

el trabajo en grupo pide un nivel de madurez que yo creo que a los 16 años todavía no se tiene, pide dejar espacio al otro, un nivel de empatía importante, un nivel de auto exigencia y esto creo que no lo tienen bien desarrollado, están comenzando (L. Tutor electrónica).

Como también se expresa que el tema del trabajo se plantea en el currículo escolar “*El nuevo sistema educativo, el sistema educativo por competencias nos marca como una de las actitudes básicas la habilidad de trabajo en grupo, una de las competencias básicas que se tiene que adquirir*” (L. Tutor electrónica).

Los alumnos de ambos contextos coinciden al manifestar que la manera de trabajar, si es individual o en equipo, va a depender de lo que estén realizando “*Depende. Si es un trabajo de maquinaria, de hacer piezas, individual, porque así tú sabes lo que haces tú y no tienes que estar pendiente de otras cosas*” (L. Alumno I mecanización), contradiciendo alguna de las opiniones dadas por los tutores. Otros exponen directamente que no les gusta trabajar en equipo porque no existe cooperación entre sus componentes “*más individual, hay algunas compañeras que en el grupo no aportan mucho*”. (C. Alumna contabilidad).

- **Motivación de los propios alumnos.**

Si bien la motivación es fundamental para que los alumnos tengan disponibilidad al trabajo, adquieran las competencias y alcancen los objetivos planteados por el currículum escolar, distintas son las motivaciones que los mueven “*la paso bien y me gusta como la forma en que los profesores me enseñan, eso me motiva*” (D. Alumna administración). A otros sacar el título que les entrega dicha formación “*más que nada terminar mi cuarto medio y sacar mi título profesional*” (E. Alumno electricidad), como también el grado que estudian “*me motiva el grado, en realidad tiene muchas salidas laborales*” (L. Alumna gestión administrativa).

Ésta última consideración coincide con los planteamientos de los tutores en ambos contextos, sobre todo cuando éstos exponen que “*pero la motivación fundamental de ellos optar a su cuarto año medio y después tener la posibilidad de hacer su práctica y terminar con su cartón...*” (F. Tutor Electricidad), como también “*la inmensa mayoría es incorporarse al mercado laboral en comercio con cierta formación y además en algunos casos auto emplearse, montar su propio negocio*” (H. Tutor comercio).

También encontramos la opinión de una alumna que manifiesta que su fuente de motivación es su hijo *“mi hijo (...) el me motiva venir a clases y por él vengo y estudio y quiero seguir estudiando para darle lo mejor* (B. Alumna atención de párvulos).

Finalmente es importante destacar las expresiones que retratan el cambio a positivo en la motivación de los alumnos

Cuando llegan alguno no están motivados porque sí que es cierto que algunos tienen la sensación que llevan un proceso largo de fracaso escolar, y cuando llegan aquí descubren que hay un tipo de estudio y de metodología que les funciona muy bien y que empieza a tener buenas notas en clases y que la cosa empieza a marchar, esto les motiva mucho (L. Tutor electrónica).

- **Clima del centro.**

Con respecto a este punto cabe resaltar que todos los entrevistados coinciden en manifestar aspectos positivos de los centros *“les encanta el liceo, como son los profesores, como es la infraestructura, como es el ambiente”* (E. Tutor mecánica industrial), destacando los aspectos familiares de éstos *“es una comunidad, todos nos llevamos bien”* (A. Alumno electricidad). A la vez se destaca la falta de incidencias *“nunca ninguno de nosotros ha tenido problemas”* (K. Alumno 2 mecanización) resaltando el buen trato *“la relación es buena, es un entorno agradable”* (I. Tutora gestión administrativa).

- **Currículum.**

En lo que respecta al currículum y la formación profesional los tutores coinciden en manifestar que los alumnos egresan con los conocimientos necesarios para enfrentar el mundo del trabajo *“salen con unas nociones básicas que ellos son capaces de transportarlas al mundo laboral, y estoy segura que salen con más cosas que le puedan exigir en el mundo laboral”* (G. Tutora confección y moda). Además se hace hincapié en que los alumnos tienen conocimiento sobre las temáticas laborales *“ellos en tercero medio tienen un ramo que tiene que ver con temas laborales y gestión de la pequeña empresa”* (E. Tutora electrónica), porque es parte de la formación *“dentro de su malla curricular hay una asignatura que se llama gestión de la pequeña empresa, entonces debieran estar al tanto”* (H. Tutor electricidad).

Se agrega que en el contexto español y para finalizar la formación los alumnos deben realizar un crédito de síntesis en el que ponen en práctica todos sus conocimientos *“cuando*

ellos acaban en mayo, hacen una cosa que se llama crédito de síntesis, que es un trabajo en donde tienen que poner en práctica todo lo que han aprendido en las diferentes asignaturas, materias” (H. Tutor comercio).

En relación al currículum y ciudadanía, existen diversas expresiones que distinguen los dos contextos estudiados. Cabe destacar que en el caso español los tutores expresan que no existe dicha formación *“aquí no los preparamos, aunque los quisiéramos preparar, no tenemos fuerza suficiente como para influir en ellos”* (G. Tutora confección y moda) y que se supone que debería ser de base *“en la escuela no se les enseña a colaborar, supongo que es de base, yo creo que es un problema de base de la enseñanza”* (J. Tutor instalaciones eléctricas). Estas declaraciones son coherentes con el currículum, pues la formación ciudadana es competencia de la ESO, lo estipula la LOE como asignatura, y la LOGSE de manera transversal.

En Chile dicha formación es de carácter transversal, y al tratarse de esta manera está implícita en el currículum *“ellos aprenden a ser tolerantes con respecto a algunas opiniones, con respecto a algunos comportamientos”* (F. Tutor electricidad). A la vez, las competencias que se desarrollan para la ciudadanía responsable están sujetas a evaluación *“le evaluamos la puntualidad, el trato con sus compañeros, la posibilidad que tienen ellos de solucionar conflictos de manera eficiente, entonces eso es muy bien valorado en el ámbito laboral y eso los chiquillos lo aprenden aquí en el colegio”* (A. Tutor electricidad).

b) Competencias para la ciudadanía.

Como se definió en párrafos anteriores las competencias para la ciudadanía corresponden a la combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que facilitan al individuo la inserción en la sociedad democrática.

Dicha categoría es relevante debido a que es significativo conocer la relación de estas competencias con el mundo del trabajo, como lo menciona un entrevistado

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 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).

Para facilitar el análisis se han establecido subcategorías que se han considerado de acuerdo a la codificación de los datos, lo que ha quedado conformado de la siguiente manera:

Subcategoría (Códigos)	Definición
Conducta	Comportamiento que posee una persona en diversos ámbitos de su vida. (En este sentido relacionado con el actuar en el centro)
Características personales	Relacionada con la anterior, pero tiene que ver con el modo de comportarse ante los demás. “La personalidad ha representado las características estructurales y dinámicas de los individuos que se reflejan en respuestas más o menos específicas en diferentes situaciones” (2005:59)
Normas	Conjunto de reglas que rigen el comportamiento y que hay que seguir para llevar a cabo una acción.
Pertenencia asociación	Hace relación a formar parte de un grupo, asociación o institución en la cual se desarrollen actividades fuera del horario formal de estudio. Esto puede ser un club deportivo, un grupo juvenil, scout, etc.
Relaciones entre los alumnos	Hace referencia al tipo de relación que establecen los alumnos entre ellos: afectivas, buenas, distantes.
Temas de conversación, información e interés alumnos	Se refiere a los temas de conversación que interesan a los alumnos y que son comunes en su cotidianeidad.

Tabla 58. Subcategoría de análisis para la categoría Competencias para la ciudadanía.

- **Conducta.**

En lo que respecta a la conducta de los alumnos se pudieron encontrar diversas respuestas, algunas que la relacionan con el comportamiento y el entorno en el que se desenvuelve el alumno lo cual se manifiesta 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).

Siguiendo a lo anterior, se alude a 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).

Por su parte, de los entrevistados en Barcelona, hay quienes relacionan la conducta con los comentarios que puedan tener sus alumnos hacia sus 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).

Y 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).

Pero se resaltan los comentarios positivos que aluden a que los alumnos entre ellos se comportan de buena manera “*se respetan y se ayudan*” (E. Tutora gestión administrativa) punto en el cual coinciden la mayoría de los tutores “*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), lo que se expresa también en las opiniones de los alumnos, quienes destacan la buena convivencia “*todo bien, con mis compañeros, todo fenomenal, todos nos llevamos bien, no hay problemas con nadie*” (K. Alumno telecomunicaciones), y solucionan los conflictos de forma pacífica “*soluciono conversando tratando de conversar con la persona y tratando de buscar una solución*” (D. Alumna administración).

En el aspecto de participación en clases, y que se manifiesta la conducta, existen dos opiniones contradictorias que se repiten tanto en alumnos como en tutores. La primera alude a la falta de orden y disciplina al momento de 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 también expone uno de los tutores

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).

Por su parte, la segunda opinión resalta la disciplina en la participación “*en general son respetuosos, levantan la mano, piden la opinión, participan*” (D. Tutor contabilidad), pero también es importante reflejar que es un 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).

- **Características personales.**

En esta subcategoría es importante señalar que existen diferencias entre los planteamientos de los alumnos con respecto a los tutores. Los primeros entregan sus apreciaciones personales que cómo son ellos “*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).

También hay otros alumnos que se caracterizan como autoexigentes

Yo soy de estas personas que no me sale, lo vuelvo a hacer y lo vuelvo a hacer hasta que me salga bien o lo mejor que pueda, lo mejor que yo pueda dar, y yo me enojo, me estreso cuando no me sale (A. Alumna atención de párvulos).

Mientras los segundos 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 de lo académico 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 destacan, para el contexto chileno que *“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).

- **Normas.**

Con respecto a las normas, los tutores plantean que a los alumnos les cuesta acatarlas *“el mío en particular les ha costado mucho entrar en las normas, les ha costado bastante, venían del todo vale”*. (L. Tutor gestión administrativa), pero luego 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).

La norma disciplina a los alumnos y esta les sirve para enfrentar el día a día tanto 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), como para comprender 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).

Por su parte los alumnos exponen que *“las normas son muy necesarias”* (G. Alumna confección y moda), sobre todo *“para cumplirlas para mantener un orden”* (E. Alumno electricidad).

- **Pertenencia a asociación (Participación en algún tipo de asociación).**

Con respecto a esta subcategoría, y a pesar de que no es común, que los alumnos pertenezcan a alguna asociación, o realicen trabajos voluntarios en su tiempo libre con la intención de prestar apoyo a colectivos que lo necesiten o desarrollar actividades de su interés, cabe resaltar se han encontrado algunos alumnos que si participan en algún tipo de asociación *“soy voluntaria de la perrera de Barcelona”* (G. Alumna confección y moda), otros se dedican a desarrollar actividades musicales *“yo me dedico a tocar la guitarra y*

tengo un grupo” (K. Alumno 1 mecanización), ejercicio que realizan los fines de semana *“los fines de semana estoy con un grupo tocando, y realmente me muevo con eso”*. (F. Alumno electrónica).

De estos alumnos, es común encontrar a quienes practican actividades deportivas como fútbol *“yo practico fútbol; desde hace ocho años estoy en el club de mi pueblo, federada, haciendo fútbol sala”* (L. Alumna gestión administrativa) o pertenecen a scouts *“participo en scout, todos los sábados”* (F. Alumno electrónica).

En el contexto de los alumnos de las comunas de Concepción es recurrente encontrar que la participación a asociación la relacionen con actividades que realizan 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 le enseña cosas a los niños y participo y juego con ellos, y nos organizamos como tíos”* (A. Alumna atención de párvulos).

- **Relaciones entre alumnos.**

Para esta subcategoría los tutores coinciden en señalar 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 hayan peleas, hayan conflictos, se ayudan, se hacen amigos”* (K. Tutor mecanizado).

A pesar de que mantienen una buena relación, es importante destacar que los tutores expresan que existe una forma de comunicación propia entre los alumnos

se quieren hartos, pero se gritan, se quieren hartos 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).

Aludiendo a que la relación puede ser agresiva *“en realidad son compañeros, se respetan pero son un poco agresivos en el sentido verbal”* (L. Tutor mecanizado).

- Temas de conversación.

En este punto los entrevistados coinciden en señalar 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. Tutor 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 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), aunque no es habitual en su entorno “*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 el tema de la crisis los alumnos conversan de ella 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).

c) Competencias profesionales.

En este punto es necesario mencionar la utilidad que poseen las competencias ciudadanas para las competencias profesionales y como se mencionó en párrafos anteriores facilitan la interacción de las personas en los contextos tanto sociales como laborales, así lo expresa un entrevistado

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).

Siguiendo con la dinámica planteada anteriormente, se establecieron subcategorías que han quedado conformadas de la siguiente manera:

Subcategoría (Códigos)	Definición
Prácticas en empresas e instituciones	Definición dada en la Categoría Adquisición de Competencias.
Adaptación Laboral	Proceso en el cual una persona se ajusta al ambiente de trabajo. Se puede entender como la etapa en la cual se han asimilado nuevos conocimientos y ha desarrollado las habilidades para poder hacer uso de los mismos en la resolución de los problemas a los que se enfrenta en su vida diaria. (Vallejo, 2011)
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. López, A. (2003: 51) entrega la definición oficial de orientación vocacional formulada por la Asociación Norteamericana de orientación vocacional en 1937 como “el proceso por el que se ayuda a alguna persona a elegir una ocupación, a prepararse para ella, ingresar y progresar en ella”, un esclarecimiento que permita al adolescente lograr una elección autónoma y el mejor vínculo con la especialidad, oficio o profesión.

Tabla 59. Subcategoría de análisis para la Categoría Competencias profesionales.

- **Prácticas en empresas e instituciones.**

Con la información entregada por las entrevistas se pudo percibir que 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).

Por su parte 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), lo que favorece 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).

- **Adaptación Laboral.**

La adaptación de los alumnos 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 su experiencia en las prácticas, los alumnos de Barcelona presentan disposición a colaborar en labores no propias de 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 *“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), aceptando todo tipo de labor que les pueden asignar.

En el caso de los alumnos de las comunas de Concepción, aquellos 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).

- **Orientación Vocacional.**

Con respecto a este punto, cabe resaltar que las respuestas van en función de los contextos estudiados, por ejemplo en el caso de 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).

A la vez 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).

Y 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).

Por su parte, 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 les 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).

A la vez, 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).

d) Elementos que contribuyen a la inserción sociolaboral.

Este punto es necesario para conocer y comprender dichos elementos que contribuyen a la inserción sociolaboral desde la perspectiva de los tutores y de los alumnos,

En las empresas siempre nos dicen que lo que quieren sobre todo es una buena persona, competente, pero una buena persona que ellos pueden acabar de formar, no importa que ellos tengan que acabar de formar si los hábitos están bien marcados, a ver si te llega un incompetente técnico no lo van a querer tampoco, pero una persona que tenga unas competencias importantes en cuanto a la puntualidad, la responsabilidad, el respeto, el trabajo en equipo esto la empresa lo valora y las pequeñas faltas que pueda tener a nivel técnico ya las van supliendo. Ahora si tienes un técnico brillante pero no tiene las competencias básicas no lo quieren (L. Tutor electrónica).

Para facilitar el análisis se establecieron las siguientes cuatro subcategorías:

Subcategoría (Códigos)	Definición
Aprendizajes adquiridos	Corresponden a los conocimientos adquiridos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, transcurridos en la formación profesional.
Características personales	Definido en la Categoría Competencias ciudadanas.
Expectativas de los propios alumnos	Esperanza de los alumnos en realizar o cumplir sus propósitos a corto, mediano o largo plazo.
Adaptación laboral	Definido en la Categoría Competencias profesionales.

Tabla 60. Subcategoría de análisis para la categoría Elementos que contribuyen a la inserción sociolaboral.

- Aprendizajes adquiridos.

Esta subcategoría tiene relación con los conocimientos adquiridos en el proceso de formación profesional, ya sea en los aspectos teóricos, prácticos y personales.

Los alumnos aluden a que las herramientas técnicas entregadas por la especialidad son importantes para la inserción laboral “yo creo que puedo entrar al mundo laboral, porque

sé bastantes cosas que aprendí aquí, en la especialidad” (K. Alumno soldadura y calderería), como también en el centro *“en el liceo igual te preparan para ir a la empresa”* (C. Alumno administración).

A la vez, los alumnos destacan aspectos teóricos que han desarrollado en los centros educativos *“porque acá en el liceo me han enseñado muchas cosas que yo no sabía, que no tenía la menor idea, he aprendido mucho y yo creo que al salir de acá me van a favorecer”* (D. Alumna administración) y que contribuyen no sólo a la realización de las prácticas sino también al conocimiento de la normativa laboral *“y el colegio te enseña mucho, tenemos también un módulo de pequeña empresa donde te van enseñando cómo es el contrato, cómo tú tienes que saber lo que tiene que tener tu contrato de trabajo”* (A. Alumno atención de párvulos).

Los tutores de ambos contextos concuerdan en expresar que dentro de los aprendizajes adquiridos se contempla la normativa laboral *“hay una materia un crédito que hacen todos los ciclos, sea el ciclo que sea que es FOL, formación en entornos laborales, y en esta materia se conoce la legislación laboral, seguridad social, contratos”*. (H. Tutor comercio); por lo tanto, poseen los conocimientos en dicha área *“algún conocimiento tienen, porque hay una asignatura que se llama normativa laboral y tributaria y hay otras más también normativa laboral tradicional, algo así creo que es la base”*. (D. Tutor administración).

- **Características personales.**

En este punto es fundamental destacar que todos los entrevistados coinciden al mencionar que la “forma de ser” del alumno es relevante para insertarse y realizar buenas prácticas en las empresas *“yo he visitado lugares de práctica y siempre destacan la parte personal, la proactividad de los chiquillos, la autonomía, la capacidad de diálogo, la capacidad de integrar un equipo...”* (F. Tutor telecomunicaciones), es decir, incluso más que los conocimientos que pueda poseer el alumno *“que venga el buen alumno, que venga la buena persona, nosotros le enseñamos, y así es.”* (D. Tutor contabilidad).

También se destaca el hecho de que los tutores les comenten a sus alumnos la relevancia de las características personales

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).

Por su parte, los alumnos también enfatizan en la importancia de la “manera de ser” “*Mi forma de ser obviamente, porque así me llevo bien con mi entorno*” (D. Alumna administración), aludiendo a la disposición para aprender e incorporarse al mundo del trabajo

Lo más importante es las ganas que tengas de aprender, no lo bueno que seas, si no las ganas que tengas, el que seas capaz de meterte en tu mundo laboral, en tu mundo profesional en el querer implicarte, supongo que es lo que más ayuda (I. Alumna gestión administrativa).

Finalmente y como lo plantean los tutores

Yo creo evidentemente todo influye, influyen los conocimientos e influye la actitud pero yo creo que influye más la actitud es decir, la adquisición de los hábitos laborales, yo creo que esto es mucho más importante y no el hecho de que sean mejores o peores técnicos (L. Tutor electricidad).

- **Expectativas de los propios alumnos.**

Las expectativas a futuro que tengan los propios alumnos son un elemento a considerar en la inserción sociolaboral. Con respecto a ello es repetido manifestar que “*hacer la práctica, trabajar uno o dos años y después de eso ver si se me da la posibilidad de sacar el técnico de nivel superior en electrónica*” (E. Alumno electrónica), expresando claramente que la opción es insertarse en el mundo del trabajo. La opción de dedicarse solamente a los estudios, se presenta si existe la posibilidad de beca “*mi expectativa es que si puedo y si tengo beca voy a estudiar, simplemente estudiar, pero si no tengo y necesito dinero trabajar y estudiar*” (A. Alumna atención de párvulos).

Esta última coincide con los planteamientos dados por los alumnos de Barcelona “*intentar compaginar, ir a trabajar si se puede, no sé cómo está la cosa, entonces sí puedo, si encuentro ahora trabajo, trabajar e intentar ir a estudiar*” (L. Alumno electricidad), condicionando la elección trabajo y estudio a las decisiones del mercado laboral “*depende si la empresa donde estoy haciendo las prácticas un día me dice: vale pues, te quedas con nosotros, pues me quedo con ellos y sigo estudiando por la tarde*” (K. Alumno 2 mecanización).

Por su parte los tutores de las Comunas de Concepción exponen que *“la gran mayoría no se están forjando expectativas a futuro, ni por más orientación que uno les dé, como digo es muy impredecible”*. (C. Tutor administración) y dichas expresiones son diversas y en correspondencia con el centro,

Las expectativas generales de ellos es entrar a la universidad o un instituto. Hay como cuatro que quieren trabajar, pero por un tiempo, cosa de poder ahorrar y seguir estudiando, yo les digo que existe la posibilidad también de estudiar en la noche en los vespertinos y de trabajar de día, entonces es una opción, también les interesa (E. Tutor mecánica industrial).

En el caso de los centros de Barcelona las opiniones de los tutores son diferentes a las realizadas por los alumnos, abordan en tema de la crisis para explicar la desmotivación de los alumnos *“la mayoría tienen un pesimismo bastante instalado a la luz de todo lo que está pasando y de la situación económica y todo, no podríamos decir que tienen una actitud positiva de la vida”* (L. Tutor electricidad) y por qué prefieren estudiar *“hay un porcentaje muy alto de alumnado que quiere seguir estudiando y no quiere trabajar”* (I. Tutora gestión administrativa).

- **Adaptación Laboral.**

En esta subcategoría es importante destacar como se enfrenta el proceso de adaptación por parte de los alumnos. Desde su propia perspectiva presentan disponibilidad a ella

Haría de todo lo que me pidiesen porque como aún soy joven y estoy aprendiendo, pues estar haciendo, aunque sea otra actividad, estar en esa empresa y aun así voy aprendiendo cosas, porque voy viendo lo que hacen los otros trabajadores y voy aprendiendo. (L. Alumno mecanización).

Y mostrando disposición al aprendizaje

Aprendí a hacer otras cosas, no me tocaban hacerlos todavía porque no tenía la formación, pero ellas, las educadoras, me enseñaron y se dieron cuenta que eso es muy bueno, porque tú estás aprendiendo, tú dices ya yo voy a hacer esto y quiero que usted me enseñe (A. Alumna atención de párvulos).

Favoreciendo las relaciones con sus compañeros de trabajo *“hice bastantes compañeros en el trabajo las mismas personas que trabajan allí seguimos en contacto, fue bastante bien”* (J. Alumno instalaciones eléctricas).

Para los tutores, dependiendo de la especialidad, esta situación de adaptabilidad es difícil

Se tendrán que adaptar, podrán sí, porque la fuerza les hará adaptarse a ellos, pero les costará mucho lo pasarán mal, no les va a ser fácil, son una generación que han tenido muchas cosas y no son capaces de renunciar a ellas y eso les costará (G. Tutora confección y moda).

Reiterando que en la adaptación lo primero que realizarán será “*acatar normas, de insertarse fácilmente no les gusta*” (L. Tutor gestión administrativa).

Estas apreciaciones no coinciden con lo expresado por los tutores de las Comunas de Concepción

Los chicos son bastantes flexibles, además van conociendo cosas nuevas, que les interesa, llegan bastante motivados con respecto a cosas que están viendo que son cosas que no ven y trabajan con técnicos y es una experiencia nueva (E. Tutor telecomunicaciones).

Experiencia que favorece su inserción en las empresas “*en la empresa en general se adaptan para cumplir siempre*” (C. Tutor administración).

e) Vulnerabilidad de los alumnos.

Como se definió anteriormente la vulnerabilidad como situación de debilidad, precariedad en el nivel de vida de las personas y de escasa capacidad de respuesta de las mismas ante los riesgos. Esta categoría es fundamental para valorar las percepciones de los tutores con respecto a la vulnerabilidad de sus alumnos.

Para facilitar el análisis se han establecido subcategorías que se han considerado de acuerdo a la codificación de los datos, lo que ha quedado conformado de la siguiente manera:

Subcategoría (Códigos)	Definición
Contexto familiar	Entorno familiar – cultural en el que se desarrolla y desenvuelve el alumno.
Situación socioeconómica	Se relaciona con el nivel de vida de los sujetos en estudio, la situación que poseen en términos sociales y económicos. A nivel de remuneración en Chile el sueldo mínimo es de 300 € y en España de 752,85 €.
Entorno geográfico	Corresponde al espacio físico – natural en el que viven, se relacionan y desenvuelven a diario los sujetos en estudio

Tabla 61. Subcategorías de análisis para la categoría Vulnerabilidad de los alumnos.

Desde estas perspectivas, y tomando en cuenta la visión de los entrevistados en las Comunas de Concepción, podemos encontrar en sus opiniones el componente de

vulnerabilidad que poseen sus estudiantes *“yo encuentro que es un alumno bueno, un alumno que quiere salir adelante”* (D. Tutor Contabilidad), haciendo mención también al nivel socioeconómico de sus alumnos *“la disciplina difícil, por la vulnerabilidad que ellos tienen, por el nivel socioeconómico cultural de donde provienen”* (D. Administración).

- Contexto Familiar.

Que corresponde al entorno familiar en el que se desarrolla y desenvuelve el alumno. En referencia a este punto se debe señalar que los tutores de las Comunas de Concepción coinciden en señalar que sus alumnos provienen de entornos familiares con dificultad *“todos son muy vulnerables, personas de harto esfuerzo”* (C. Tutora Contabilidad) a lo que se agrega la existencia de un bajo nivel educativo en los padres *“incluso hay algunos que son analfabetos, pero también han alcanzado la enseñanza media, es muy raro el apoderado que sea un técnico calificado y menos universitario. Nuestros apoderados son de enseñanza media incompleta”* (B. Tutor Atención Párvulos) coincidiendo, en la misma línea con otra opinión *“son de familias que no tienen el nivel educativo alto, ellos no, los papás no llegan a la universidad, ni tampoco tienen los recursos para costearla”*. (E. Mecánica Automotriz).

Por su parte, los tutores de los centros de Barcelona aluden a que la situación familiar de los alumnos es diversa

Hay familias de todo tipo hay monoparentales, hay familias divorciadas, hay familias que uno vive en España y el otro no. Normalmente las familias bien, el grupo grande no son familias desestructuradas, son familias tradicionalmente se dice padre, madre trabajadores y nada más (L. Tutor gestión administrativa)

Lo anterior no determina el comportamiento de los jóvenes *“los chavales no han cambiado, hay buenos, hay quienes están motivados, hay que con 16 son muy infantiles otros muy maduros, te vienen de circunstancias muy dispares”* (K. Tutor telecomunicaciones), pero si el interés que les presta la familia a éstos *“en familias desestructuradas, la atención al chaval es complicada”* (L. Tutor electrónica).

La visión de los alumnos con respecto a su contexto familiar se enmarca en las relaciones que establecen con ellos, por un lado positiva

Tengo una familia que me apoya, que me respeta mucho. Unos padres que están siempre ahí, me proporcionan lo que necesito a la hora del estudio, me han enseñado muchos

valores, y que luego en la calle los he podido utilizar y me han servido de mucho (I. Alumna gestión administrativa).

Y en el otro extremo negativa

Con mi padre distante, lo veo unas cinco veces no más al año una cosa así últimamente a veces en el verano voy para allá me quedo unos días con él, pero bien distante a parte que tiene problemas de alcoholismo también, y no le ayuda a mi mamá mucho en la parte económica así que eso me tiene alejado de él, porque no está cumpliendo con la responsabilidad de padre, y con mi madre, mi mamá es todo ella es la que me ha sacado adelante la que me hace estudiar el día a día que por eso quiero esforzarme por ella (E. Alumno electricidad).

Ambas visiones antagónicas son concordantes con lo expuesto por los tutores en los párrafos anteriores.

- **Situación Socioeconómica.**

Ligada al punto anterior y que se relaciona con el nivel de vida de los sujetos en estudio, la situación socioeconómica de la que provienen los alumnos es vista por los tutores como complicada, de bajos ingresos *“tengo chicos que son de sectores de muy bajos ingresos (...) con situaciones irregulares en casa, porque viven en casas que no son de ellos, allegados...”* (E. Tutora electricidad), a lo que otro entrevistado agrega

cerca del 60% de nuestros alumnos tiene una condición de vulnerabilidad social (...) donde hay un solo sostenedor del hogar que puede ser el papá o la mamá, tiene una mochila cultural prácticamente vacía, no tiene comportamiento cívico, los papás no son profesionales. (A. Tutor electricidad)

Los tutores de los centros de Barcelona exponen que

yo creo que hay de todo. Yo creo que son de una clase media baja trabajadores normales, hay alguno que puede estar lindando el límite de la pobreza por decirlo así, pero son los mínimos, son familias normales de trabajadores una clase social media baja, alguno puede sorprenderte media alta, pero yo creo que están por la media baja (G. Tutora confección y moda).

Pero a la vez destacan que a pesar de que esta situación sea problemática *“el chiquillo tiene de todo, a mí me da la sensación de que tienen poca iniciativa porque tienen todo, la moto, el dinero no sé qué y esto de donde sale”* (K. Tutor telecomunicaciones).

- Entorno geográfico.

A los dos puntos anteriores se agrega el entorno geográfico, que es el espacio físico – natural en el que viven los alumnos, pues muchos de ellos se deben trasladar hasta el centro educativo desde sectores periféricos con las limitaciones que trae *“nuestro colegio está ubicado prácticamente en un área un poco alejada de la ciudad, esto complica sobre todo porque la locomoción no es tan fluida...”* (D. Tutor administración), planteamiento que coincide en ambos contextos

La procedencia no es del barrio, estamos en un barrio alto de la ciudad, aquí viene gente de toda el área metropolitana de Barcelona incluso de afuera del área metropolitana, gente del barrio no suele venir a esta escuela van a otras del barrio (L. Tutor electrónica).

Por otro lado, el entorno en el que viven, en el contexto de las comunas de Concepción, no les entrega seguridad *“algunos que viven en poblaciones medias complicadas, donde ellos ven el tema muchas veces del narcotráfico, pasan por esas calles donde saben que venden droga...”* (E. Tutor telecomunicaciones) a lo que una alumna agrega *“yo vivo en departamento, no conozco a la gente, se ve mucho robo y esas cosas”* (E. Alumna mecánica automotriz).

Cabe resaltar que el tema de la seguridad en los barrios donde los alumnos viven coincide en ambos contextos estudiados, donde algunos aluden a la inseguridad *“pues llevo cinco años ya casi y es un barrio la verdad un poco inseguro y me gustaría cambiar de barrio”* (K. Alumno 1 mecanización) y otros a la tranquilidad dominante en los mismos *“es un barrio tranquilo, donde los vecinos son buenas personas, no hemos tenido mayores problemas, a lo mejor una discusión puede ser como en todo lugar, pero sí encuentro que es un buen sector, no hay problemas”* (A. Alumno electricidad).

3.8. Análisis de documentos oficiales en perspectiva comparada.

La estructura de la investigación contempló el análisis documental a partir de la descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación de las mismas tomando como base técnicas de comparación mencionadas y explicadas en el apartado metodológico.

Para ello se utilizaron las leyes que a partir de la década del '90 tuviesen vigencia en la formación profesional y que fuesen paralelas en ambos contextos estudiados para enriquecer el análisis. En el caso de España, estas leyes fueron las siguientes:

- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General de sistema educativo (B.O.E. 25/06/91) LOGSE. Esta hace referencia a la exposición de motivos de la reforma de FP, a los niveles de formación profesional de base, de formación profesional específica y los títulos profesionales, así como a la homologación de cualificaciones en el marco europeo.
- Ley orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y Formación Profesional. (B.O.E. 20/06/2002). Hace referencia a los principios, fines, regulación y acciones del sistema nacional de cualificaciones y de la FP, a la colaboración de los agentes sociales, como también de la Formación, las ofertas, los centros de Formación Profesional (artículo 9 al 13).
- Ley Orgánica de Educación 2/2006. LOE (B.O.E. 03/05/2006). Define la Formación Profesional, así como la finalidad de ésta. Incrementar la flexibilidad del sistema educativo para permitir el tránsito de la formación al trabajo. En el capítulo V (artículos 39 al 44). se refiere a la FP y sus objetivos, organización, condiciones de acceso, títulos y convalidaciones.

Para el contexto chileno se contemplaron las siguientes:

- Ley Nº 18.962. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Diario Oficial de Chile 10/03/90) LOCE³⁹. En ella se establece la finalidad de la enseñanza media habilitando al alumno para continuar la educación superior o para incorporarse a la vida del trabajo (artículo 9 del preámbulo), como también los objetivos y requisitos de egreso de la Educación Media Humanístico – Científica y Técnico Profesional (artículos 14-15) y la duración de los niveles educativos (artículo 16). A la vez del título II (artículo 31), especifica la obtención del título de técnico de nivel medio a los alumnos de Educación Media Técnico Profesional.
- Decreto Supremo de Educación 220 de 18 de mayo 1998, establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para enseñanza media y fija normas generales para su aplicación. Establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la Enseñanza Media. En su artículo 2, define formación diferenciada Técnico Profesional.

³⁹ En adelante LOCE.

- LGE 12/09/2009 ley 20.370, Ley General de Educación. Que en el título I (artículos 17-20) se refiere a la organización de la enseñanza y de la educación media, definiendo la enseñanza Técnico Profesional, así también en el título II párrafo 1º (artículo 30) entrega los objetivos generales de dicha enseñanza y el párrafo 2º (artículo 40) menciona requerimientos para la obtención de los títulos en enseñanza Técnico Profesional.

La implementación de la LOGSE significó en su época para España adecuar su educación y sobre todo la formación a los cambios que se estaban llevando a cabo en el país, tanto en el sistema productivo y que repercute en el ámbito social, como lo menciona Martínez Usarralde (2002:62) aludiendo a una cita del Ministerio de Educación y Ciencia MEC del año 1988

En el actual período histórico de desarrollo exponencial de la técnica es absolutamente imprescindible indagar en las características que presenta la aplicación de las nuevas tecnologías a la producción de bienes y servicios y, a partir de éstas, perfilar los rasgos fundamentales que deberán poseer los futuros técnicos y evaluar sus implicaciones en materias de formación.

La ley que impulsa la reforma educativa se concibió dentro de un contexto en el cual la creación, innovación y flexibilidad son aspectos fundamentales para adaptarse a los cambios que sugiere el escenario mundial y europeo.

A la vez significó homologar la enseñanza a los criterios educativos de la Unión Europea, lo que implicó que la Formación Profesional se adecuara a los requerimientos del mercado laboral europeo. Frente a esto Martínez Usarralde (2001:84) expresa que “la Formación Profesional destaca como una de las grandes novedades estratégicas con las cuales la LOGSE pretende cambiar la cosmovisión y las prácticas educativas que ya comenzaban a enquistarse en el panorama educativo español”.

Los lineamientos establecidos por la LOGSE se sustentan en la Constitución Española aprobada en 1978. Esta ley que regula la estructura y organización del sistema educativo (con excepción del universitario) deja plasmados los principios y derechos reconocidos en la Constitución. Dicha ley de educación responde a las transformaciones que se producen en los aspectos culturales, tecnológicos y productivos, como también a la nueva dinámica

generada en la estructura autonómica del Estado, organizada en Comunidades Autónomas las que poseen características particulares como lo es, en algunos casos, la lengua.

Por su parte, la LOCE en Chile, se convierte en el legado de la dictadura, puesto que con ella se llega a culminar el ciclo de políticas educativas del gobierno. En lo que al sistema escolar respecta, significó cambios referentes al control del currículum (los propios centros educativos pueden proponer sus propios planes y programas), descentralizando la responsabilidad educativa en los establecimientos, creando una nueva relación entre el Estado y la educación. Esta ley establece que el Ministerio de Educación debe definir los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios para la enseñanza básica y media, previa aprobación del Consejo Superior de Educación⁴⁰, lo que faculta a los centros la elaboración de dichos planes y programas.

La relevancia de esta ley es que plasma los principios educativos del Estado, los que ya aparecían en los contenidos de la Constitución de 1980, en cuyo capítulo III, artículo 19 n° 10 del derecho a la educación queda explícito el derecho y deber de los padres de educar a sus hijos, dejando la responsabilidad al Estado de proteger tal derecho, resguardando la libertad de enseñanza y financiando un sistema educativo gratuito, asegurando el acceso a toda la población. Con la promulgación de la LOCE, el régimen militar dejó limitada la acción del Estado en materia educativa, puesto que, ésta “fue diseñada para asegurar la permanencia de los cambios establecidos en los años 80. Su modificación requiere un alto quórum en el Congreso y a lo largo de la década de los 90 esto no ocurrió respecto de ninguno de sus aspectos decisivos” (Cox, 2003:13).

Presentadas las leyes que a partir de la década del '90 entran en vigor en ambos contextos educativos y que muestran el panorama general de la educación, se centrará en aquellas que entregan elementos para comprender la dinámica de los contextos en estudio, como también de las orientaciones de la formación profesional.

⁴⁰ El Consejo Superior de Educación establecido por la LOCE, es un organismo autónomo, cuyas funciones incluyen el otorgar reconocimiento oficial a las Universidades e Institutos Profesionales que cumplen con los requisitos de acreditación establecidos por la LOCE; las de aprobar o rechazar las propuestas de marco curricular y planes y programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación; y ser tribunal de apelaciones de escuelas y liceos cuyos planes y programas de estudio sean rechazados por el Ministerio de Educación. El Consejo es presidido por el Ministro de Educación y lo integran: 3 académicos nominados, por universidades; 3 representantes de la comunidad; 1 representante de la Corte Suprema de Justicia; 1 representante de los Comandantes en Jefe de las Fuerzas Armadas.

3.8.1. Comparación de las leyes LOGSE (España) y LOCE (Chile).

Luego de estudiar las leyes de educación se encontraron similitudes entre LOGSE y LOCE. Estos aspectos están relacionados con las normas generales, las que apuntan hacia la formación íntegra de los alumnos en un contexto de respeto por los valores democráticos, así como también prevalece el principio básico de educación permanente, es decir, la visión de que ésta es un proceso que se practica durante toda la vida.

La ordenación de las enseñanzas, se corresponde entre España y Chile, en el primero se especifican en niveles, ciclos, etapas y modalidades educativas, mientras que el segundo se organiza en torno a niveles y ciclos educativos. Coincide también la edad mínima de ingreso a la educación obligatoria que es de seis años, pero no así la edad de egreso, ya que en el caso español la media corresponde a los 16 años finalizada la ESO. Para Chile ésta es de 13 años, que es la media de finalización de la enseñanza básica obligatoria. Este punto entrega semejanzas entre ambos contextos, ya que contemplan la formación profesional de nivel medio, así como el Bachillerato (España) y modalidad científico-humanista (Chile) como parte de la formación post obligatoria. Además, cabe resaltar que existe similitud entre las modalidades de formación profesional, ya que para el caso español se clasifican en formación profesional específica de grado medio y de grado superior. En Chile es enseñanza media técnico profesional y formación técnica de nivel superior, esta última corresponde a educación post obligatoria y es impartida por institutos profesionales y/o centros de formación técnica.

Con respecto a la administración educativa de los centros, este punto se relaciona directamente con la concepción de la enseñanza, pues se ha garantizado la libertad de ésta y la coexistencia de centros de administración pública, privada y concertada o subvencionada para ambos casos. En Chile, la normativa se conformó tomando en cuenta los decretos dictados en la década del '80 y que reflejaban el espíritu de la dictadura por transformar de manera radical el campo educativo, favoreciendo la incorporación de privados, convirtiendo al Estado en subsidiario de un sistema educativo que aseguraba constitucionalmente la libertad de enseñanza, lo que no era otra cosa que libertad de propiedad respecto a los centros educativos.

En el marco de la ley española, la Carta Magna ha atribuido a todos los españoles el derecho a la educación. Ha garantizado las libertades de enseñanza, de cátedra y de creación de

centros, así como el derecho a recibir formación religiosa y moral de acuerdo con las propias convicciones, así lo señala la Constitución, en su capítulo segundo, artículo 27 n°1 y 6 respectivamente “Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza; se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales”.

En el punto referente a la formación para la ciudadanía, en ambas leyes se expresa de manera implícita en los objetivos a conseguir por la educación en todos los niveles y de forma transversal, pues no estipula una asignatura particular para impartir dicha enseñanza. Esto relacionado con el principio básico de educación permanente, en el que prevalece la visión de la educación como proceso para toda la vida, se entiende que la formación ciudadana al ser transversal está inserta en este principio.

Con respecto a las diferencias encontradas en las leyes cabe mencionar que si bien los años de duración de las enseñanzas varían de acuerdo a los niveles educativos, la gran diferencia está en que para el caso chileno la educación obligatoria tiene una duración de 8 años⁴¹ y corresponde a la educación básica, por lo que la edad para cursar dicha enseñanza se encuentra entre los 6 y 13 años. El nivel de enseñanza media para las modalidades humanístico-científico y técnico profesional se encontrarían entre los niveles obligatorios y post obligatorios de la educación española que contempla una obligatoriedad de 10 años, dos más que en el caso chileno, quedando la formación profesional y el bachillerato como opciones post obligatorias con una duración de dos años para el bachillerato y variable de acuerdo al ciclo formativo (1 o 2 años) para la formación profesional.

Relacionado con ello, varían las edades mínimas de ingreso a la educación secundaria o enseñanza media, puesto que para Chile es de 14 años y que se vincula a la etapa de formación post obligatoria en la que el estudiante debe elegir entre la modalidad académica o profesionalizante. Para España, por su parte, la edad para ingresar a la educación post obligatoria es de 16 años, que marca el mínimo legal de incorporación al trabajo, por lo que, los jóvenes pueden elegir entre seguir su formación o integrarse al mercado laboral.

⁴¹ A partir del año 2003, en el gobierno de Ricardo Lagos, en Chile la educación obligatoria se amplía de 8 a 12 años, cuya finalidad era dar cobertura y oportunidades de escolarización y por ende de cualificación a una mayor cantidad de personas en edad de realizarlo de 13 a 21 años. (Informe Nacional de Chile. Unesco 2004)

Por su parte, en Chile, la edad legal es de 18 años⁴² para trabajar, los menores de 15 hasta 18 años pueden realizarlo cumpliendo ciertos requisitos y autorización de sus padres o tutores.

Una de las diferencias que llaman la atención es el tema del proceso de selección de los alumnos a los centros educativos⁴³. En este punto la ley chilena manifiesta y permite a los sostenedores⁴⁴ de establecimientos educacionales seleccionar a los alumnos a través de requisitos y/o de la superación de una prueba de acceso. Esto genera una fuerte desigualdad educativa como social, ya que los mejores alumnos serán elegidos y cooptados (a través de beneficios) por los centros educativos subvencionados, en desmedro de quienes no superaron los requisitos de acceso. Esto responde a la libertad de enseñanza que estipula la ley. Por su parte, la legislación española no especifica proceso de selección de los alumnos a los centros concertados, siendo este punto una gran diferencia entre las leyes estudiadas, por lo que se puede desprender que la educación chilena es excluyente socialmente.

En lo referente al currículum, llama la atención que para el caso de España, en la ley se hace explícita las áreas de conocimiento por nivel educativo, los objetivos, metodología y la evaluación para cada nivel, lo que significa que desde este punto de vista la ley es una buena fuente de información para conocer los lineamientos conductores del sistema educativo de dicho país, ya que en la ley de educación chilena no aparece dicho elemento, pero hace mención en el artículo 20 de la libertad que tienen los centros educativos para fijar planes y programas de estudio que posibiliten la consecución de los contenidos y objetivos mínimos obligatorios.

Con respecto a las orientaciones profesionalizantes cabe mencionar que en España, el planteamiento que se presenta es más integrador y entrega lineamientos de base para seguir formación profesional o académica y que se visualizan en la asignatura de Tecnología y

⁴² Actualmente con la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza de 8 a 12 años, los jóvenes pueden elegir entre la continuidad de estudios o incorporarse al trabajo, evitando de esta manera la autorización por parte de padres o tutores. Esto no excluye a quienes que teniendo menos de 18 puedan contar con dicho permiso aludiendo a las razones que estimen necesarias.

⁴³ La nueva ley de reforma educativa propuesta el año 2014, plantea el término de la selección educativa en aquellos centros que reciben financiamiento del Estado y evitar de esta manera el apartheid educativo.

⁴⁴ El sostenedor corresponde a la persona jurídica que administra los recursos entregados por el Estado para el funcionamiento de su o sus establecimientos educativos.

que responde a lo que la ley ha denominado “Formación Profesional de Base” (art.30 LOGSE), siendo su objetivo fundamental:

proporcionar una base científico-tecnológica, así como las destrezas comunes, para la adaptación constante que supone el factor de cambio en las cualificaciones; y su finalidad es la de proveer a todos los jóvenes las bases de los conocimientos, de competencias y de valores que permitan a cada uno de ellos comprender, participar, ser creativo y poderse adaptar al mundo laboral y continuar aprendiendo a lo largo de su vida⁴⁵.

Dicha asignatura se incluye en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que da orientaciones para proseguir con los estudios de formación profesional específica de grado medio, como también se incluye en el Bachillerato, entregando elementos para continuar con la formación profesional específica de grado superior.

El carácter optativo de la asignatura Tecnología en la ESO, responde por un lado a la diversificación del currículum y por otro satisface las orientaciones de los alumnos al presentarles diferentes opciones de cualificación (tanto académica como profesionalizante), como lo menciona Martínez Usarralde (2002:96) “con esta inserción de elementos de naturaleza profesional, se pretende dotar a las materias de una dimensión práctica y más profesionalizadora, pero también establecer objetivos que favorezcan la transición a la vida activa mediante la renovación de los contenidos”.

El valor de dicha asignatura se puede apreciar en que ésta contribuye de manera significativa al desarrollo de capacidades que le permiten al educando desenvolverse en la vida cotidiana, en acciones tales como: planificando, expresando ideas, valorando las implicancias de la tecnología para la ciencia y la salud, como también visualizar positivamente su utilización en el mundo del trabajo.

Por su parte, la ley chilena no estipula la creación de dicha asignatura, pero su objetivo aparece como requisito mínimo de egreso de los alumnos/as de enseñanza básica (art. 13, letra f) “Tomar conciencia de la importancia de participar activamente en expresiones de la cultura relacionadas con el arte, la ciencia y la tecnología, y de obtener un desarrollo físico armónico”, y enseñanza media (art. 15, letras a y c):

⁴⁵ En Martínez Usarralde, “Historia de la Formación Profesional en España”, 2002, pág. 95; objetivo citado por J. Ronald (1994) “Educación, Formación: el nuevo desafío europeo”, Herramientas, 35, p. 13.

Adquirir y valorar el conocimiento de la filosofía de las ciencias, de las letras, de las artes y de la tecnología con la profundidad que corresponda a este nivel desarrollando aptitudes para actuar constructivamente en el desarrollo del bienestar del hombre; Adquirir los conocimientos que le permitan apreciar las proyecciones de la ciencia y tecnología moderna.

Igualmente la ley en el artículo 2, menciona la responsabilidad que posee el Estado en el fomento de dicha área “promover el estudio y el conocimiento de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana, fomentar la paz, estimular la investigación científica y tecnológica...”

Con respecto a lo anterior, se puede afirmar, que la Ley en el caso español, está respondiendo a los requerimientos a los desafíos que presentan los cambios producidos en esa época y que no pueden quedar atrás con respecto a los avances tecnológicos, la flexibilidad y polivalencia que requiere y que favorecen la transición a la vida activa.

En lo que respecta a la Formación Profesional y sus características, en la LOGSE queda especificado en el Capítulo IV. Por su parte en la LOCE solamente la menciona sin desarrollarlo profundamente. Sobre este punto me detendré más abajo en el análisis de dicha formación por leyes de educación.

Siguiendo con el análisis se encontraron diferencias en lo que respecta a otras enseñanzas y que tienen relación con el régimen especial, educación especial⁴⁶, educación de adultos⁴⁷ y otras alternativas educativas⁴⁸. La LOGSE especifica cada una de ellas y las detalla en sus respectivos capítulos, en cambio la LOCE no hace mención a dichas enseñanzas.

Otro aspecto a considerar se refiere al profesorado, la LOGSE clarifica quienes están facultados para impartir las enseñanzas en sus artículos 24.2 y 33, mas la LOCE no hace mención a este punto.

Finalmente llama la atención que en la ley chilena queden explícitos los requisitos para formar centros educativos de todos los niveles. Si bien la ley española no lo especifica,

⁴⁶ Título Segundo, Capítulos I y II.

⁴⁷ Título Tercero

⁴⁸ Hace mención a los Programas de Garantía Social (PGS) en el artículo 23.

existe una ley que trata este tema y corresponde a la ley del Derecho a la Educación de 1985.

A continuación se resumen las semejanzas entre las leyes LOGSE y LOCE:

1. Normas generales y fines de la educación: Desarrollo íntegro del alumno/a, respeto por los valores democráticos.
2. Nivel de ordenación de las enseñanzas.
3. Niveles de escolaridad.
4. Tipología de administración de centro.
5. Educación permanente o continua.
6. Modalidades de Formación Profesional.
7. Concepción de la Enseñanza.
8. Formación Ciudadana. De manera transversal expresada en los objetivos. No menciona asignatura.

La siguiente tabla resume los aspectos diferenciadores entre las leyes de educación de España y Chile, promulgadas en la década del '90.

Diferencias	España	Chile
1. Duración de las enseñanzas.	6 años educación primaria, 4 años educación secundaria obligatoria, 2 años Bachillerato y Formación profesional.	8 años enseñanza básica, 4 años enseñanza media.
2. Edades mínimas de ingreso a la educación secundaria y enseñanza media.	ESO 12 Bachillerato y F.P 16	Enseñanza media H-C 14 Enseñanza media T.P 14
3. Edades de acceso a la Formación Profesional.	16-18	14-18
4. Selección de alumnos.	No especifica proceso de selección alumnos a los centros educativos	Especifica proceso de selección de alumnos a los centros educativos. (art. 11)
5. Currículum	Establece explícitamente las áreas de conocimiento por nivel educativo, así como los objetivos, la metodología y la evaluación de cada nivel educativo.	Por decreto supremo se establecen los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para cada uno de los niveles educativos (Decreto 220) Libertad para fijar planes y programas de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos y contenidos mínimos obligatorios por año (art. 20)
6. Orientaciones profesionalizantes	Se incluye la asignatura de Tecnología en Educación	No lo especifica la Ley en términos de asignatura, pero

	Secundaria Obligatoria (ESO) y en Bachillerato como opción optativa.	aparece como objetivo a lograr por los alumnos de enseñanza media.
7. Sobre la Formación Profesional.	Define la Formación Profesional en el Capítulo IV (artículos 30-35) donde queda especificado el currículum de formación.	Sólo menciona la Educación Técnico Profesional.
8. Otras Enseñanzas.		No lo menciona.
a) Régimen Especial	Establece las enseñanzas de régimen especial: artísticas (música y danza, arte dramático, artes plásticas y diseño), requisitos para acceder e idiomas. Lo especifica en los Capítulos I y II del Título Segundo.	
b) Educación Especial	Como también hace referencia a la Educación Especial (cap. V, art. 36-37)	
c) Educación Adultos	Título Tercero.	
d) Otras Alternativas educativas	Establece alternativas educativas para aquellos alumnos que no alcanzaron los objetivos de la ESO (PGS). (art. 23)	
9. Del Profesorado	Menciona a quienes están facultados para dar las enseñanzas y sus requisitos, tanto para la ESO como para la Formación Profesional (art. 24.2, 33)	No lo especifica.
10. Requisitos para formar centros educativos de nivel Básico, Medio y Superior.	No lo especifica esta ley. (Aparece en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del Derecho a la Educación)	Aparece detalladamente en la ley: Título II (art. 23-32) para centros de enseñanza parvularia, básica y media; Título III (art.33-47) para las instituciones de nivel superior.

Tabla 62⁴⁹. Diferencias entre las leyes LOGSE (España) y LOCE (Chile).

3.8.2. Comparación leyes LOE (ESPAÑA) Y LGE (CHILE)

Con respecto a la Ley Orgánica de Educación (LOE 2006) para España y la Ley General de Educación (LGE 2009) para Chile, si bien los indicadores para comparar y analizar dichas leyes en términos de semejanzas y diferencias son similares a las desarrolladas en el apartado anterior, también se han considerado otros elementos propios de estas leyes y que se detallan más adelante.

⁴⁹ La estructura de la tabla se basa en las realizadas por Martínez Usarralde en su estudio de Formación Profesional Comparada.

Las semejanzas para estas leyes se relacionan con las normas generales, pues se mencionan en ambas, y se vinculan a la calidad, la equidad y a la formación en el respeto por los valores democráticos en educación, así como también el predominio de la visión de la educación como proceso para toda la vida.

Por otro lado, en lo relativo a la ordenación de las enseñanzas, están organizadas por niveles, ciclos, etapas y modalidades educativas. La duración de las mismas y las edades de ingreso a la educación obligatoria son similares en ambos contextos.

También se establecen similitudes en la administración de los centros, ya que encontramos privados, públicos y concertados o subvencionados, punto en el que queda reflejada la libertad de enseñanza en la creación de instituciones educativas.

En lo que respecta a los profesionales de la educación se clarifica y especifica, para ambos casos, quiénes pueden impartir la docencia en los diferentes niveles y ciclos educativos. En este punto la LGE (Chile) no aborda el tema de las nociones en educación que tienen que tener aquellos profesionales provenientes de otras áreas, lo que no asegura que el rol de docente, como facilitador del aprendizaje, esté garantizado, por ende, una adecuada calidad en la educación, que es el objetivo al que apunta esta ley.

Con respecto a las diferencias lo que llama la atención es lo referente a la educación para la diversidad cultural y que en el caso de España en el artículo 2, letra g queda estipulado: “La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad”. Al incorporar la palabra *formación* queda explícito que este proceso acompaña toda la vida educativa formal de los estudiantes, lo que contribuye a aminorar las diferencias en materia cultural, facilitando la integración y la convivencia de los individuos en la sociedad cada vez más heterogénea.

Para el caso de Chile, la ley se refiere en el artículo 3, letra j que “El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales” y a la vez en la letra i del mismo artículo trata de la “Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia”. La gran diferencia radica en que mientras para la LOE, el tema se contempla como formación, para la situación de Chile, ésta es

específica, así lo explicita el artículo 23 “Se efectuarán adecuaciones curriculares para necesidades educacionales específicas, tales como las que se creen en el marco de la interculturalidad...”, más abajo agrega que:

La Educación Intercultural Bilingüe se expresa en el sector curricular dirigido a los niños y niñas, jóvenes y adultos que reconocen la diversidad cultural y de origen y en la cual se enseñan y transmiten la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen, estableciendo un diálogo armónico con la sociedad.

Lo anterior es de suma importancia entendiendo que la formación para la ciudadanía debe fomentar la convivencia en un mundo donde interactúan diversas culturas. Para ello es fundamental conocer al “otro” en su particularidad, con su cultura, valores, cosmovisión y creencias (Cortina, 1997; Bolívar, 2007; Muñoz y Victoriano, 2009).

Relacionado con las edades mínimas de ingreso cabe resaltar que la normativa española menciona claramente este punto en el artículo 4 del capítulo II, tanto para la ESO como para Formación Profesional. Por su parte el caso chileno no establece un mínimo de edad para la enseñanza media, solo se hace mención a la edad máxima de 16 años.

Con respecto a la admisión de los alumnos la LOE indica que son las administraciones educativas quienes la regularán, tanto en centros públicos como privados y hace mención a ello en el Título II, capítulo III de dicha ley. La LGE regula la selección de alumnos en educación básica para establecimientos subvencionados, pero no hace lo mismo con la enseñanza media.

Para la cuestión de la administración de la educación si bien denota semejanza en la existencia de centros públicos, privados y concertados, la gran diferencia radica en que para el caso chileno y como se mencionó en párrafos anteriores, se detalla la libertad de abrir, organizar y mantener centros educativos. A la vez el tema del currículum queda sometido a la plena libertad que tienen los centros para crear sus propios planes y programas para cumplir con sus objetivos académicos o trabajar con los planes y programas elaborados por el Ministerio de Educación de Chile. La normativa española indica que quien debe fijar los aspectos básicos del currículum es el Gobierno y las Administraciones educativas, siendo estas las encargadas de fiscalizar y regular la educación. En este último punto existe, para el caso chileno, una Superintendencia de educación que debe fiscalizar a los centros educativos tanto públicos como subvencionados y un Consejo Nacional de educación quien debe regular los diversos tipos de enseñanza, exceptuando la educación superior.

Con respecto a las orientaciones profesionalizantes y rescatando lo planteado por la ley anterior, se destaca que la normativa española, incluye la asignatura de Tecnología para la ESO, lo que significa que la formación profesional de base responde por un lado a satisfacer las necesidades del alumnado que tiene orientaciones en dicha área, y por otro a las necesidades que demanda el mundo del trabajo, como también es importante destacar el valor educativo de esta asignatura pues al poseer elementos integrados tales como científico, social, cultural, técnico, metodológico y verbal, que entregan herramientas fundamentales para que los alumnos materialicen su capacidad de análisis, reflexión, creación y realización de proyectos, a la vez estos elementos contribuyen al desarrollo y fortalecimiento de las competencias en los alumnos, tanto para proseguir estudios de bachillerato o de formación profesional.

Por su parte la LGE, en Chile, no especifica la existencia de dicha asignatura, la cual aparece en el decreto 220 del año 1998.

Al referirse a la Formación Profesional, la LOE la especifica en el Capítulo V, siguiendo una dinámica parecida a la indicada en la LOGSE. Por su parte la LGE a diferencia de su antecesora (LOCE), se refiere al tema, aunque de manera general, sin detallarla como en la situación española. Lo mismo sucede para las otras modalidades educativas, la ley española las especifica dedicándole un capítulo a cada modalidad en la que queda estipulada los objetivos y la organización. A pesar de que en la LGE se visualiza un pronunciamiento con respecto a este punto, cabe destacar que en los artículos referentes a ello solo se menciona la generalidad.

Se destaca también el tema de la formación ciudadana, la que es explícita en el currículum español, pues aparece como asignatura y nos referiremos a ella más adelante.

Llama la atención la cooperación territorial existente en España entre el Estado y las Comunidades Autónomas para la definición, aplicación y evaluaciones de las políticas educativas, lo que refleja un espíritu de descentralización y de ayuda mutua entre ambos, de pleno reconocimiento de la autonomía territorial primando el principio de colaboración entre ellas.

Resumiendo, las semejanzas en los aspectos comparados de las leyes de ambos contextos promulgadas en la primera década del nuevo milenio y que se enumeran a continuación:

1. Normas generales y fines de la educación: desarrollo íntegro del alumno/a, respeto por los valores democráticos. Calidad y equidad de la educación, valores que fomenten el respeto por los valores democráticos, formación como proceso permanente.
2. Nivel de ordenación de las enseñanzas: niveles, ciclos, etapas y modalidades educativas.
3. Duración de las enseñanzas: 6 años primaria o básica; secundaria o media 6 años (en el caso de España la ESO tiene una duración de 4 años, y las enseñanzas post obligatorias Bachillerato y F.P)
4. Nivel mínimo de escolaridad obligatoria: 6 años para la educación primaria.
5. Tipología administración de centro. Coexistencia de Educación Pública, concertada (subvencionada) y privada.
6. Educación permanente o continua: Prevalece la visión de la educación como proceso para toda la vida.
7. Modalidades de formación profesional: Formación Profesional Específica de Grado Medio, Formación Profesional de Grado Superior (España). Enseñanza Media Técnico Profesional, Formación Técnica de Nivel Superior (Institutos Profesionales y/o Centros de Formación Técnica) (Chile)
8. Concepción de la enseñanza: se ha garantizado las libertades de enseñanza y de creación de centros.
9. Formación del Profesorado: Profesionales especializados en educación infantil y básica. Profesionales especialistas para educación secundaria o media, bachillerato y formación profesional o que estén en posesión de licenciatura, ingeniería o arquitectura.

A la vez las diferencias se sintetizan en la siguiente tabla

Diferencias	España	Chile
1. Educación para la diversidad cultural.	La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad. (art.2, letra g)	Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia. (art. 3, letra j, i)
2. Edades mínimas de ingreso a la educación secundaria y enseñanza media.	12 años 17 años F.P	16 años
3. Admisión de los alumnos.	Las Administraciones educativas regularán la admisión de los alumnos en centros públicos y privados. (Título II, Capítulo III, art. 84-88)	Los procesos de admisión de alumnos a centros educativos subvencionados no deben considerar el rendimiento escolar o potencial

		del estudiante, como tampoco su situación socioeconómica. (art. 12 – 13)
4. Administración de la educación. (Concepción libertad de enseñanza)	Se reconoce en la Constitución la existencia de centros públicos y privados. Ley Orgánica de Derecho a la Educación establece un sistema de conciertos para conseguir una prestación efectiva del servicio público y social de la educación de manera gratuita y en condiciones de igualdad.	Parte de la base del derecho a la educación y la libertad de enseñanza que garantiza la Constitución. El Estado resguarda dicha libertad, los padres tiene derecho a escoger el centro para sus hijos. Dicha libertad incluye el derecho de abrir, organizar y mantener centros educativos.
5. Currículum	El Gobierno fijará los aspectos básicos del currículum que constituyen las enseñanzas mínimas. Las Administraciones educativas establecerán el currículum de las distintas enseñanzas reguladas en esta ley.	El Ministerio de Educación debe elaborar planes y programas para la enseñanza básica y media. Existe la libertad de los centros para crear sus planes y programas que consideren adecuados para el cumplimiento de sus objetivos.
6. Orientaciones profesionalizantes	Formación profesional de base en la Educación Secundaria Obligatoria que incluye Tecnología. En Bachillerato es optativa.	En Chile la ley no lo especifica.
7. Sobre la Formación Profesional.	Define la Formación Profesional en el Capítulo V (artículos 39-44) donde se especifica el currículum de formación.	En el artículo 20 define la formación profesional de manera general.
8. Otras Enseñanzas o Modalidades educativas.	Enseñanzas Artísticas (Capítulo VI) Enseñanza de idiomas (Capítulo VII) Enseñanzas Deportivas (Capítulo VIII) Educación de Personas Adultas (Capítulo IX) Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo Título II (Equidad en la Educación, Capítulo I)	Educación especial o diferencial (art.23) Educación intercultural bilingüe (art.23) La educación de adultos (art.24)
9. Sobre la Formación Ciudadana	Especifica asignatura.	No especifica asignatura
10. Requisitos para formar centros educativos.	Caracteriza a los centros públicos, concertados y privados. El Gobierno debe establecer los aspectos básicos de los conciertos, cuyos requisitos aparecen detallados en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del Derecho a la Educación. (Título IV, Capítulos II, III y IV).	Aparece detalladamente en la ley: Título III (art.46) para centros de enseñanza parvularia, básica y media; Título III (art.33-47) para las instituciones de nivel superior.
11. Cooperación Territorial	La cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas.	No lo especifica.
12. Fiscalización y regulación de la educación	Administración educativa debe supervisar la totalidad de elementos que integran el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Superintendencia de educación debe fiscalizar a los centros educativos subvencionados o concertados. Consejo Nacional de educación regular la educación parvularia, básica, media, educación de adultos y especial.

Tabla 63. Diferencias entre las leyes LOE (España) y LGE (Chile).

3.8.2. Las leyes en perspectiva de la formación profesional.

Centrándonos en la comparación de las leyes españolas LOGSE (1990), Ley Orgánica de Cualificaciones y Formación Profesional (2002), y LOE (2006), y chilenas LOCE (1990), Decreto 220 (1998) y LGE (2009) y haciendo hincapié en la formación profesional, se puede establecer que en el caso de la normativa española, en los objetivos hacen referencia a esta modalidad que de manera paulatina va incorporando elementos que responden a la evolución de la formación profesional, cabe decir que se parte en 1990 con la convicción de que la F. P debe preparar a los alumnos en actividades profesionales de manera polivalente para la adaptación al mundo laboral, como plantea Martínez Usarralde (2002:95) “el objetivo fundamental que se persigue es el de proporcionar una base científico-tecnológica, así como las destrezas comunes, para la adaptación constante que supone el factor de cambio en las cualificaciones”; esto significa que las competencias que deben adquirir los estudiantes de F.P le deben facilitar por un lado, la adaptación al mundo del trabajo y por otro, permitir el constante perfeccionamiento como muestra del aprendizaje a lo largo de la vida.

Por su parte en el 2002 las orientaciones van ligadas con el derecho al trabajo y a la libertad de elegir el oficio, con la función de responder a las demandas del sistema productivo y del empleo. La LOE 2006 incorpora los elementos relacionados con la adquisición de capacidades y competencias en respuesta a los requerimientos del mundo del trabajo y que les permitan desarrollarse positivamente en dicho medio.

La LOCE, en el caso chileno, no establece de manera particular los objetivos propuestos para la formación profesional, sino que de forma general quedan plasmados en los objetivos formulados por la educación. Por su parte en el Decreto 220 del año 1998 si se menciona implícitamente a la formación profesional expresando que debe apuntar a satisfacer los requerimientos del mundo productivo, mas no indica las capacidades a desarrollar en dicha área. Finalmente la LGE hace referencia a dicha modalidad educativa, la que está orientada a satisfacer los intereses de los alumnos en respuesta a los sectores económicos productivos.

Al indagar en ambos contextos se pudo inferir que existen elementos comunes relacionados con la funcionalidad que tiene dicha formación con el mundo productivo y por lo tanto, los objetivos se van adaptando de acuerdo a los cambios que experimenta el mercado del trabajo, es lo que se puede visualizar en las leyes.

En coherencia con los objetivos planteados por las leyes españolas, la finalidad de la formación profesional apunta a la capacitación del individuo para desempeñarse de manera óptima y adaptable en el mundo productivo. La ley orgánica de cualificaciones y formación profesional (2002) incorpora elementos relacionados con la participación activa en la vida social, cultural y económica, es decir, la formación de un individuo íntegro, capaz de desenvolverse en la cotidianeidad sin dificultades, fortaleciendo de esta manera las competencias para la ciudadanía.

La situación de las leyes chilenas es parecida, si bien la LOCE establece claramente la finalidad de la enseñanza técnico profesional, también alude al aspecto social que debe desarrollar el alumno, elementos que no se detallan en el Decreto 220 y en la LGE (2009).

Con respecto al currículum las leyes españolas contemplan explícitamente una etapa de formación práctica en centros de trabajo. Este punto es de suma importancia entendiendo que las competencias a adquirir en dicha formación no solo se adquieren en el aula sino que se refuerzan en la cotidianidad. Por su parte el Decreto 220 en Chile no establece explícitamente el tema de las prácticas profesionales, pero se desprende que éstas, centradas en el alumno, apuntan a fortalecer las competencias en dicha área.

La metodología de la enseñanza, en ambos contextos, apunta a fortalecer y desarrollar en los alumnos las competencias necesarias para desenvolverse en los aspectos sociales y laborales que promueve esta modalidad educativa.

Con respecto a la organización de la enseñanza cabe resaltar que en ambos contextos se estructura en torno a módulos que incorporan los aspectos teóricos y prácticos con la finalidad de trabajar las competencias del alumnado.

A la vez, los centros educativos que imparten formación profesional de nivel medio deben cumplir con ciertos requisitos de acuerdo a lo estipulado en las leyes de ambos contextos de estudio.

En relación al profesorado de formación profesional, para el caso español, las leyes se corresponden y establecen claramente quiénes son los docentes que puedan impartir dicha enseñanza. En la situación de Chile, la LOCE y el Decreto 220 no especifican en este punto, en cambio la LGE del 2009 estipula quienes pueden impartir las enseñanzas medias y con ello la formación profesional.

En todas las leyes queda determinado los pasos correspondientes a la expedición del título profesional. Sin embargo, para el caso de Chile en la LOCE y LGE, este título tiene correspondencia con la licencia de enseñanza media.

En la siguiente tabla se muestran los indicadores de comparación.

INDICADORES	País Ley-año	ESPAÑA			CHILE		
		LOGSE 1990	Ley Orgánica Cualif. y F. P 2002	LOE 2006	LOCE 1990	Decreto 220 1998	LGE 2009
Objetivos planteados por las leyes		Preparar a los alumnos en una actividad profesional. Formación polivalente para la adaptación laboral.(art. 30)	Orientar al desarrollo personal, al ejercicio del derecho al trabajo, a la libre elección de profesión u oficio y a la satisfacción de las necesidades del sistema productivo y del empleo a lo largo de la vida.	Contribuir a que los alumnos/as y adquieran capacidades que les permitan desarrollarse en el sector productivo correspondiente, comprendan la organización, características, leyes laborales del mundo del trabajo. Adquieran las competencias para desenvolverse positivamente en el medio. (art. 40)	Desarrollo de capacidades ⁵⁰ relacionadas con lo afectivo, físico, intelectual, basadas en valores espirituales, éticos y cívicos; pensar libre y reflexivamente, emprender, comprender el medio e integrarse; conocer el legado histórico-cultural, la realidad nacional e internacional; proseguir estudios o desarrollar actividades de acuerdo a sus aptitudes y expectativas.	Apunta a satisfacer intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales de los alumnos, armonizando sus decisiones con requerimientos de la cultura nacional y el desarrollo productivo y social del país.	Está orientada a la formación de especialidades definidas en términos de perfiles de egreso en diferentes sectores económicos de interés de los alumnos. (art. 20)
Finalidad		Capacitar para el desempeño cualificado de las distintas profesiones.	Capacitar para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica.	Preparar a los alumnos/as para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que	Procurar que cada alumno/a logre el aprendizaje de los contenidos mínimos obligatorios, perfeccionándose como persona y asumiendo responsablemente sus	Lo que cada alumno/a debe lograr y está en el perfil de egreso de cada especialidad y que corresponde a los objetivos terminales.	

⁵⁰ Los objetivos planteados por la ley son generales tanto para los alumnos/as de enseñanza media científico-humanista como de formación profesional.

			pueden producirse a lo largo de su vida.	compromisos sociales. Dicha enseñanza habilita para la continuación de estudios o para incorporarse al mundo laboral. (art.9)		
Requisitos para cursar	Quienes se encuentren en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria.		Tener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Superar una prueba de acceso para aquellos que no cumplan con el punto anterior.	Haber aprobado la enseñanza básica o su equivalente.		
Currículum	El currículum de las enseñanzas de formación profesional incluirá una fase de formación práctica en los centros de trabajo. Podrán quedar total o parcialmente exentos quienes hayan acreditado la experiencia profesional.	La formación favorecerá la realización de prácticas profesionales de los alumnos en empresas y otras entidades.	El currículum de las enseñanzas de F.P incluirá una fase de formación práctica en los centros de trabajo.		Currículum incluye los contenidos mínimos obligatorios y los objetivos terminales. Está centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza.	
Metodología	La metodología didáctica promoverá la integración de contenidos científicos, tecnológicos y organizativos. Asimismo, favorecerá en el alumno/a la capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo.		La F.P promoverá la integración de contenidos científicos, tecnológicos y organizativos y garantizará que el alumnado adquiera		El trabajo pedagógico que tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características y sus conocimientos previos.	

			los conocimientos y capacidades.			
Organización de la enseñanza (Estructura de la FP)	Conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración variable, constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas en función de los diversos campos profesionales.		Conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración variable y contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales.		Módulos curriculares, o conjuntos de objetivos y contenidos articulados en torno a una área temática, diseñados para ser trabajados anualmente y que se profundizan en el segundo ciclo (3° y 4° medio)	
Los Centros Educativos	Los estudios profesionales podrán realizarse en los centros ordinarios y en centros docentes específicos, siempre que reúnan los requisitos mínimos que se establezcan.	El Gobierno, previa consulta al Consejo General de la F.P, establecerá los requisitos básicos que deberán reunir los centros que impartan ofertas de F.P.	Los estudios profesionales podrán realizarse tanto en los centros educativos (regula la ley) como en los centros integrados y de referencia nacional a los que hace referencia la Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la F.P.	En centros que cumplan con los requisitos planteados detalladamente en la ley, Título II (art. 23-32)		En establecimientos que cumplan con los requisitos planteados por esta ley (se detalla en el Título III (art.46)
Prácticas en Empresas	En el capítulo IV, artículo 30, nº 2 se expone que la preparación de los alumnos para la actividad en un campo profesional, proporcionándoles una	Artículo 6, nº2 la participación de las empresas y otras entidades en el sistema nacional de cualificaciones y	Capítulo V, artículo 39, nº 1 formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y		Se ofrecerá a los alumnos y las alumnas oportunidades de realizar	

	formación polivalente que les permita adaptarse a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de la vida. Artículo 34, nº2 el currículo de las enseñanzas de formación profesional específica incluirá una fase de formación práctica en los centros de trabajo.	formación profesional (...) en el ámbito de la formación de los alumnos en los centros de trabajo y la realización de otras prácticas profesionales.	actualización permanente de las competencias profesionales. Artículo 42, nº2, el currículo de las enseñanzas de FP incluirá una fase de formación práctica en los centros de trabajo...		aprendizajes en un campo de especialización que facilite su acceso a un primer trabajo remunerado.	
El Profesorado	Impartida por licenciados, ingenieros y arquitectos o quienes posean titulación equivalente a efectos de docencia. En materias propias de la F.P se establecerá la equivalencia a efectos de la función docente, de títulos de Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico o Diplomado Universitario. Además, estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica. Se podrá contar como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades a profesionales que desarrollen su actividad en el ámbito laboral.	Los requisitos son los mismos que establece la LOGSE. De acuerdo con las necesidades derivadas de la planificación de la oferta formativa, la formación profesional regulada en este Ley podrá ser impartida por profesionales cualificados, cuando no exista profesorado cuyo perfil se corresponda con la formación asociada a las cualificaciones profesionales.	Será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica del nivel de Postgrado. Para determinados módulos se podrá incorporar, como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo, a profesionales, no necesariamente titulados, que desarrollen su actividad en el ámbito laboral.			Para impartir las enseñanzas de Educación Media será necesario contar con el título de profesional de la educación del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda, o esté habilitado para ejercer la función docente según las normas legales vigentes, o esté en posesión de un título profesional o licenciatura de al menos 8 semestres, en un área afín a la especialidad que imparta.

<p>Títulos</p>	<p>El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá los títulos correspondientes a los estudios de formación profesional, así como las enseñanzas mínimas de cada uno de ellos.</p> <p>Los alumnos que superen las enseñanzas recibirán el título de Técnico de la correspondiente profesión. Este título permitirá el acceso directo a las modalidades de bachillerato que se determinen, teniendo en cuenta su relación con los estudios de formación profesional correspondiente.</p>	<p>Los títulos de formación profesional y los certificados de profesionalidad tienen carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, son expedidos por las Administraciones competentes.</p> <p>Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, podrán ampliar los contenidos de los correspondientes títulos de formación profesional.</p>	<p>Superada las enseñanzas se recibe el título de Técnico de la correspondiente profesión.</p>	<p>Título de técnico de nivel medio a los alumnos de los establecimientos de enseñanza media técnica profesional la otorga el ministerio de educación, cuya licencia será equivalente a la de la enseñanza media.</p>	<p>Educación técnico profesional, el ministerio de educación, una vez cumplidos los requerimientos de titulación fijados en las bases curriculares, entregará los títulos de Técnico de nivel medio. (art. 40)</p>
----------------	---	---	--	---	--

Tabla 64. De la Formación Profesional. Comparación entre las leyes de España y Chile.

3.8.3. Las leyes en perspectiva de la formación para la ciudadanía.

En lo que respecta a la formación para la ciudadanía en ambos contextos aparece de manera transversal en las leyes como principio fundamental de formación de personas dentro de los márgenes democráticos que apunten a la participación social responsable en la vida cotidiana.

Pagès (2007) planteaba que para España dicha transversalidad, que emanaba en torno a la educación cívica y ciudadana de la LOGSE, había generado muchas propuestas y materiales sobre aspectos tales como la enseñanza de los derechos humanos, la educación para la paz, la educación antirracista y para la tolerancia, la igualdad de géneros y muchos otros. Esto ponía en evidencia el gran interés social existente por la educación para la ciudadanía en aquellos años, a pesar de que sólo estuviera de manera implícita en el currículum.

La formación para la ciudadanía tiene para el caso español la modalidad de asignatura a partir de la LOE, que lo hace explícito, de esta manera queda garantizada dicha formación, en la educación secundaria obligatoria⁵¹, lo que es un hecho importante para el sistema educativo, ya que el alumnado recibirá una formación ciudadana específica, sin dejar de lado lo que se adquiere de manera informal a través de agentes como la familia, amigos y entorno. No obstante, las posturas políticas sobre la formación para la ciudadanía que se pueden observar a través de los medios de comunicación son dispares y contrapuestas.

A la vez, queda presente en los objetivos generales de la educación. Ésta preveía que la Educación para la ciudadanía podría tener en la ESO un triple desarrollo a través de: (1) el proyecto educativo del centro (PEC), en la que se resaltan valores como la convivencia democrática y el aprender a vivir democráticamente; (2) la transversalidad, cuya finalidad de la escuela es la formación para la ciudadanía, para lo cual todo el sistema educativo tiene que ir en función de la adquisición de las competencias en dicha área y (3) la asignatura, en la cual quedan plasmados los contenidos, características, procedimientos y aprendizajes que deben adquirir los estudiantes.

⁵¹ La ley orgánica de educación en España LOMCE, en el apartado XIV establece que la educación para la ciudadanía se abordará de una manera transversal incorporándola en la asignatura de educación cívica y constitucional y de esta manera garantizar la adquisición de competencias sociales y cívicas.

En el preámbulo de esta ley, se observa la importancia que se le otorga a esta temática “la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas” (LOE, 2006). A la vez en el capítulo I, de los principios y fines de la educación, se justifica la necesidad de la asignatura, ya que esta transmite y pone en práctica los valores que favorecen la inclusión, dejando de lado todo tipo de discriminaciones, tales como: la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia.

Por su parte los fines hacen relación a “la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento”. A través de esta, se impulsaría la vida en la sociedad democrática, potenciando la adquisición de las competencias en esta área.

En el caso de Chile no existe la modalidad de asignatura para dicha formación, solo se estipula de manera transversal y profundizando en algunos contenidos correspondientes a los sectores de aprendizaje de Historia y Geografía, Lenguaje y Comunicación; y Filosofía. Por ello la responsabilidad en la transmisión de contenidos y adquisición de competencias en dicha área es de todo el sistema educativo.

Frente a los párrafos anteriores y siguiendo la línea de Bolívar la enseñanza de la ciudadanía en términos de asignatura, no viene a reemplazar la responsabilidad que debe asumir todo el sistema educativo frente a este tema, sino que al contrario debe significar su complemento y refuerzo “entender que la educación para la ciudadanía se juega en la propia manera de trabajar los saberes escolares, en cómo se construyen los conocimientos en clase y, sobre todo, en la propia vida del centro” (2007: 358).

A continuación se presenta una tabla resumen de las leyes y sus aspectos relacionados a la formación ciudadana.

INDICADORES	País Ley- año	ESPAÑA			CHILE		
		LOGSE 1990	Ley Orgánica Cualif. y F. P 2002	LOE 2006	LOCE 1990	Decreto 220 1998	LGE 2009
Objetivos		En el artículo 1 se menciona que uno de los fines previstos es la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, como también la preparación para participar activamente en la vida social y cultural.	En el artículo 9 establece que la F.P comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica.	Los objetivos tanto de la Educación primaria como secundaria apuntan al desarrollo de habilidades para la preparación y ejercicio de la ciudadanía democrática.	En los artículos 12 y 14 de ley se hace mención a la participación responsable en la sociedad, siendo consciente de los derechos y deberes, prepararse para ser ciudadanos. Como también pensar libre y reflexivamente, comprendiendo el mundo y lograr su integración en él.	Implícita en los objetivos fundamentales transversales: Buscan desarrollar en alumnos/as una actitud reflexiva y crítica, que permita comprender y participar activamente, como ciudadanos, en el cuidado y reforzamiento de la identidad nacional y de la integración social, y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna (p. 31)	Implícita en los objetivos generales.
Modalidad en la que se imparte.		No específica asignatura.	No específica asignatura, por lo que se desarrolla de manera transversal.	Asignatura impartida en el Tercer ciclo de la Educación Primaria y en uno de los tres primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria y como materia común en Bachillerato.	No específica asignatura.	De manera transversal.	No específica asignatura, por lo que se desarrolla de manera transversal.

Tabla 65. De la Formación para la Ciudadanía. Comparación entre las leyes de España y Chile.

3.9. Triangulación: Interpretación de los resultados en torno a los instrumentos aplicados por factores.

En este apartado se realiza la interpretación de los resultados desde la base de la triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos.

La triangulación puede ser definida como el uso de dos o más métodos de recogida de datos, en el estudio de un fenómeno. En ciencias sociales, las técnicas de triangulación intentan explicar más concretamente la riqueza y complejidad del comportamiento humano, estudiándolo desde varios puntos de vista, utilizando datos, tanto cualitativos como cuantitativos (Pérez, 2008). Por lo tanto, el principal objetivo de este proceso es acrecentar la validez de los resultados de una investigación.

Este procedimiento está orientado a contrastar la información desde diferentes puntos de vista, por ello existen diversos tipos de triangulación dependiendo del núcleo de contraste. Denzin (1970, 1989), realiza una clasificación que se estructura en torno a cuatro elementos básicos:

- a) Triangulación de datos, se refiere a la confrontación de diferentes fuentes de datos en una investigación, produciéndose la triangulación cuando existe concordancia o discrepancia entre las fuentes.
- b) Triangulación teórica, consiste en abordar un mismo objeto de estudio desde distintas teorías.
- c) Triangulación metodológica, se refiere a la utilización de varios métodos en la misma investigación.
- d) Triangulación de investigadores, este tipo de triangulación consiste en la participación de investigadores de diversas disciplinas y que poseen experiencias en la misma investigación.

Una definición que abarca los puntos anteriores es la dada por Thurmond (2001), citado por Kappenthuler y Oettmeier (2014: 2) quien la describe como

[...] la combinación de al menos dos o más perspectivas teóricas, enfoques metodológicos, fuentes de datos, investigadores, o los métodos de análisis de datos con la intención de contrarrestar la deficiencia de una única estrategia, aumentando así la capacidad de interpretar los resultados.

Así, el método de triangulación entrega coherencia interna y por lo tanto, aumenta la fiabilidad de la investigación.

Bolívar et. al. (2005: 9) expresan que “la triangulación es, pues, una metodología para obtener hallazgos complementarios que incrementen los resultados de la investigación y contribuyan al desarrollo de la comprensión o del conocimiento de una realidad social”. Por lo tanto, cuando se usan los métodos cualitativos y cuantitativos la interacción entre los datos de ambos permite el enriquecimiento y complementación de los hallazgos. La triangulación incrementa las posibilidades de que la investigación sea holística, multidisciplinar, entregando mayor validez a los resultados, permitiendo a lo cuantitativo y cualitativo el reconocimiento de un mismo e idéntico aspecto de la realidad social orientados hacia la consecución de los mismos objetivos. (Rodríguez et. al. 2006:292).

Por su parte Olabuénaga (2003:95) expresa que la triangulación “efectúa el enriquecimiento de una de las estrategias completándola –simultánea o sucesivamente– con elementos de la otra”. En el caso de esta investigación se utilizó la triangulación parcial, propuesta por éste autor y que se refiere a la codificación del lenguaje, en la cual se complementarán los datos numéricos entregados por la metodología cuantitativa con los datos conceptuales y documentales aportados por lo cualitativo.

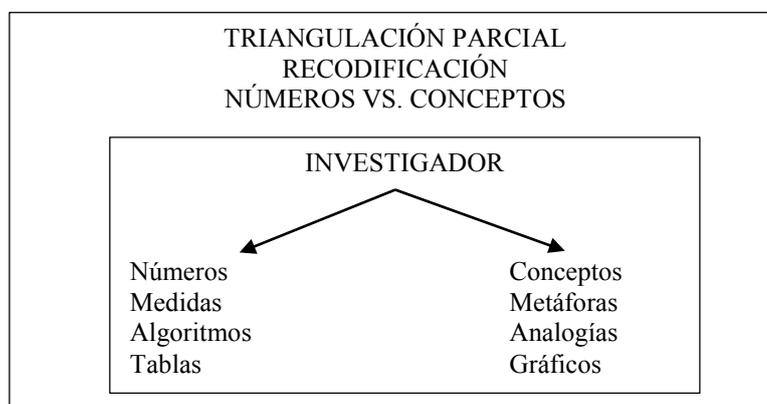


Figura 7. Triangulación Parcial.
Fuente: Olabuénaga (2003: 94)

Este tipo de triangulación “busca el enriquecimiento de una visión (comprensión) única que resulta de la alimentación mutua de ambos acercamientos” (Olabuénaga, 2012: 331), por lo que enfatiza la convergencia de dos perspectivas confluyentes en un punto en común.

La triangulación en los procesos de investigación provee un complejo sistema de interpretación del que no es ajeno el investigador y muestra la consistencia y lógica que se desprende de cada uno de los pasos y de cada uno de los sectores de donde provienen los datos, las conjeturas y los resultados.

Los beneficios de la triangulación es que por un lado enriquece la investigación al aplicar diferentes técnicas que nos dan distintas perspectivas de interpretación de los datos. Por otro lado, aumenta la confiabilidad que dicha interpretación experimenta, cuando las afirmaciones del investigador vienen corroboradas por la contrastación empírica de los datos y elevando así el nivel de calidad de las conclusiones (Olabuénaga, 2003, 2012; Kappenthulen y Oettmeier, 2014).

Considerando, que el objetivo de este proceso es acrecentar la validez de los resultados de la investigación y de visualizar el fenómeno de estudio desde diferentes ángulos dándole consistencia a los hallazgos, es que cada uno de los factores, señalados en los instrumentos y que tienen directa relación con los objetivos propuestos en esta investigación, serán analizados a partir de los elementos que intervienen en la adquisición de las competencias para la ciudadanía en los alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio.

Analizando dichos factores, y tomando en cuenta que las puntuaciones cercanas a 4 son positivas (siempre) y las que apuntan hacia 1 son negativas (nunca), se pudo establecer que:

a) Factor Personal.

La autopercepción que manifiestan los alumnos en torno a este factor, y como se mencionó en el apartado cuantitativo, sitúa la media general en 3,36, siendo considerablemente altas las puntuaciones de los ítems “valoro la vida de las personas” (3,72), “valoro la libertad” (3,76) y “todos somos iguales e importantes” (3,65), por lo que la competencia en estos aspectos se manifiesta positivamente. No sucede lo mismo en el caso de la pregunta “me adapto a la opinión de la mayoría” cuya puntuación es de 2,72, lo que indica que este aspecto de las competencias ciudadanas es menos receptivo por los alumnos y a la vez debe ser reforzada, pues tiene relación con los principios de una sociedad democrática.

En base a las entrevistas, tomando en cuenta las subcategorías conducta y características personales de la categoría competencias ciudadanas y que se relacionan con el factor personal, se pudo constatar en las opiniones realizadas tanto por los alumnos como por los tutores, que éstos están gran parte de su tiempo en los centros donde estudian y con sus amigos, que valoran y respetan a sus compañeros, dentro de una dinámica de igualdad de derechos.

Lo anterior se corresponde con las puntuaciones dadas en los aspectos mencionados en el párrafo anterior (valoro la vida de las personas, valoro la libertad y todos somos iguales e importantes) y con otras como “dialogo para arreglar problemas”. Esto demuestra que el centro, los amigos y lo planteado en los documentos legales ejercen influencia en la adquisición de las competencias ciudadanas.

En las leyes educativas descritas anteriormente, para ambos contextos, se destaca la formación integral de los alumnos con respecto a los valores democráticos, por lo que el aprendizaje y adquisición de dichas competencias está confirmado por la ley. Esto significa que los objetivos de la educación a nivel de desarrollo y fortalecimiento de competencias ciudadanas para este factor están cubierto para ambas realidades y que de manera tanto implícita como explícita el currículum y los centros garantizan dichos aprendizajes competenciales.

En el desarrollo de las competencias para la ciudadanía el factor personal tiene una mayor presencia en los objetivos planteados por las leyes, en las cuales se ha mencionado el desarrollo de las capacidades personales como base para alcanzar o mejorar la responsabilidad cívica y ética.

b) Factor Interpersonal.

En relación a este factor, se puede decir que la autopercepción de los jóvenes sitúa la media en 3,30, lo que es positivo pues se acerca a la “siempre”. Se destacan los aspectos vinculados “en el trabajo en grupo apporto todo lo que sé hacer” (3,60), “siempre asumo las tareas que se me asignan” (3,45) y “la “mejor manera de arreglar un problema es solucionarlo entre todos” (3,55). En este ámbito la autopercepción de la competencia ciudadana indica que en las relaciones interpersonales de éstos jóvenes prevalecerían la responsabilidad ante un equipo de trabajo por los deberes asignados, así como para la resolución de dificultades. Por otro lado, los ítems “cuando trabajo en equipo me agrada

que me hagan preguntas” (2,92) y “el trabajo realizado entre varias personas es mejor que hacerlo de manera individual” (2,99) presentan menor puntuación y por lo tanto, son aspectos que tendrían que ser reforzados.

En torno a las entrevistas, y que tienen de base las subcategorías relaciones entre los alumnos, temas de conversación y normas, de la categoría competencias ciudadanas relacionadas con el factor interpersonal, se aprecia que en los jóvenes prevalece el diálogo socializado donde manifestaron que sus conversaciones cotidianas hacen referencia a sus gustos, deportes y lo que realizan a diario, aludiendo que ocasionalmente aluden a temas de conversación en los que se trate de política o economía.

También queda expuesto el tema de las competencias para la ciudadanía al momento de solucionar sus problemas, pues prefieren el diálogo a los golpes, asimismo optan por acudir a terceros, en este caso el tutor para la mediación de algún conflicto. Esto demuestra que son jóvenes dirigibles en hábitos, lo que fortalece la adquisición de las competencias. La convivencia es pacífica con los demás, obedecen a las normas, aunque les cuesta acatarlas, expresan que son necesarias.

Se puede afirmar que los jóvenes mantienen una comunicación más fluida con sus amigos y compañeros, con los cuáles comparten inquietudes e intereses, que con sus familias, aunque expresan que con éstas últimas existen espacios de diálogo que se facilitan a diario, generalmente en la cena. Resaltan la buena convivencia y que se sienten apoyados por sus familias en sus decisiones.

Por su parte, los tutores en coherencia con los alumnos, destacan la buena convivencia de éstos, el respeto y el buen ambiente entre ellos.

Frente a esto cabe mencionar la relevancia que posee el currículum de formación profesional en ambos contextos al considerar elementos que tienen relación con la valoración de la vida en sociedad, con actitud crítica y responsable frente a los compromisos adquiridos, así como demostrar respeto hacia la diversidad. En el caso de Chile lo establece el decreto 254/2009 y se incluye como competencias genéricas al finalizar cada una de las especialidades. La situación en España queda materializado en el Boletín oficial del Estado, BOE nº182 24/11/2007, nº53 01/03/2008, nº289 01/12/2009 y nº311 27/12/11 y que quedan estipulados en el artículo 5 de los títulos de cada especialidad.

También es importante destacar el rol que cumplen los tutores como guías de los aprendizajes y de la reconducción de actitudes y hábitos de los alumnos.

c) **Factor Social.**

En el factor social la autopercepción de las competencias es positiva, la media es de 3,18, en varios ítems la puntuación es cercana a “siempre”, lo que indica inclinación al criterio siempre. Destacan las preguntas “apoyo a quienes me necesitan” (3,67); “todos tenemos los mismos derechos en nuestra sociedad” (3,60); “trato de actuar honestamente” (3,59); “respeto a los demás” (3,56); “soy consciente de que las personas tienen limitaciones” (3,52).

Lo anterior demuestra que los jóvenes tienen o han adquirido las competencias lo cual se corresponde con las respuestas dadas en las entrevistas, tomando como referencia las subcategorías que se relacionan con el factor social: conducta, relaciones entre alumnos; éstos mencionan que sus relaciones son buenas, tratan de conocer a las personas, de establecer confianza para comunicarse con ellas. Los tutores, plantean que son chicos educables y receptivos a ello, que reconocen cuando han cometido alguna falta de respeto con los demás.

Por otro lado, se puede apreciar que las preguntas relacionadas con la participación en la vida comunitaria como “participo en alguna asociación” (2,20) y “participo como voluntario en tareas comunitarias” (2,05) son los ítems que tienen una autopercepción que se alejan las puntuaciones siempre y la acercan al criterio **alguna vez**. En las entrevistas y en relación con las subcategorías pertenencia a asociación, los jóvenes manifiestan su baja o nula participación en asociaciones y en tareas comunitarias, lo que puede reflejar el desinterés que éstos tienen en dichas áreas o porque estas actividades están condicionadas por sus amistades o familia, como también por sus propios intereses o experiencias. A ello se agrega que dichas acciones las confunden con actividades de esparcimiento y ocio.

El tema de la participación en el desarrollo de las competencias para la ciudadanía no es menor, ya que muchas veces los jóvenes se ven enfrentados a obstáculos que se interponen para acceder a la participación, como por ejemplo, la normativa legal con respecto a las organizaciones y que muchas veces producto de requerimientos como la edad, nivel de estudios, dominio de idiomas, los dejan al margen influyendo en la

motivación de éstos para colaborar con las instituciones, como también en la formación como colaboradores de dichas instituciones. Esto es importante en el sentido de que los procesos de educación no formal favorecen las habilidades de este tipo, ya que establecen instancias de participación, de colaboración y trabajo en equipo entre sus integrantes.

A la vez, con respecto a los centros, todos los entrevistados destacan aspectos positivos relacionados con la convivencia, comunicación y normas, lo que coincide con los ítems del cuestionario “ceder un poco es bueno para solucionar problemas” (3,14); “cumpló las normas de convivencia” (3,23) y finalmente, “espero mi turno para participar en una conversación y hablo sólo cuando me corresponde” (3,16) las cuales tienen concordancia con la subcategoría clima del centro.

Este factor hace referencia al cuarto pilar de la educación de la UNESCO (aprender a vivir juntos) y supone un complemento necesario de los dos factores anteriores, pues permite llevar a la práctica las competencias ciudadanas, demostrando la transversalidad de las mismas en todos los aspectos.

Con respecto a la normativa consultada, lo anterior cumple con lo expuesto en la normativa y que alude a que la formación profesional debe preparar a los alumnos de manera tal que se adapte al mundo laboral como al entorno social.

d) Factor Profesional.

Con respecto a este factor la autopercepción de las competencias profesionales es de 3,34. Destacan las preguntas como “cuando hago un trabajo me interesa hacerlo bien” (3,76); “entiendo bien mi horario de trabajo o de clases” (3,74); “sé que para trabajar he de tener un contrato laboral” (3,70); “me puedo adaptar a las nuevas tecnologías que se incorporan en el mundo laboral” (3,67); “tengo claro que si trabajo mejor, más me valoran laboralmente” (3,66) y “acepto consejos para mejorar mi trabajo” (3,66), las puntuaciones son cercanas a 4, es decir, se acercan al criterio de siempre.

Lo anterior demuestra que los alumnos ven favorablemente el mundo profesional, coincidiendo con lo planteado en las entrevistas, y que se expresan en las subcategorías prácticas en las empresas y adaptación laboral. En la primera destacan la buena disponibilidad de quienes les acogen en ella, lo que repercute en la buena realización de las labores y en la disponibilidad para realizarlos en pro de la mejora de éstos. A ello los

tutores enfatizan la relevancia de éstas para el fortalecimiento de las competencias profesionales. En la segunda, tanto tutores como alumnos ven positivamente la adaptación para la realización de tareas asignadas como para las nuevas tecnologías.

Llama la atención que los ítems “tengo claro las funciones de los sindicatos” (2,59) y “sé cuándo debo cobrar el paro” (2,93) tienen una puntuación en torno al criterio **a menudo**, lo que indica que existe falta de información con respecto a los temas, contradiciendo lo expresado en las entrevistas, en las que se hace hincapié a que el currículum de formación profesional incluye la normativa laboral.

Finalmente, los entrevistados valoran positivamente las herramientas entregadas por la especialidad, ya que sienten que les han dado elementos para enfrentar el mundo laboral, tanto en los aspectos personales, sociales como profesionales.

En términos de normativa, tanto la LOE 2006 como la LGE 2009, España y Chile respectivamente, resaltan que la formación profesional está orientada a satisfacer los requerimientos del mundo del trabajo con las capacidades y competencias que cada sector productivo necesita.

Considerando que en la formación profesional, la formación para la ciudadanía está planteada de manera transversal en ambos contextos estudiados, implícita en los objetivos curriculares, trabajada en los módulos y asignaturas respectivas de cada especialidad, por lo tanto, es responsabilidad de todo el sistema educativo fomentar el desarrollo de estas competencias, pues son necesarias, ya que facilitan la entrada al entorno socio laboral de los jóvenes que eligen esta modalidad educativa.

CAPÍTULO 4.

CONCLUSIONES.

4.1.Introducción.

En la preocupación por la presentación estructurada de los conocimientos y saberes a los que nos ha acercado la realización de esta investigación, este capítulo está dirigido a exponer las conclusiones que deben servir para dar una visión integrada de los hallazgos generados en los aspectos cualitativos y cuantitativos.

Nuestro propósito fundamental era conocer cómo los alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio adquieren las competencias para la ciudadanía y las competencias profesionales. A partir de ahí se plantearon las preguntas, objetivos e hipótesis que guiaron este trabajo y que fueron dando orientaciones teóricas y metodológicas para la consecución de nuestros planteamientos.

Para ello, siguiendo la pauta del diseño de investigación, el marco teórico y el metodológico que nos ha permitido el análisis, descripción e interpretación de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de unos instrumentos como el cuestionario, las entrevistas y la documentación analizada, ya que son primordiales para alcanzar dichas respuestas, es preciso detallar las conclusiones abarcando desde las preguntas que inician esta investigación.

Por lo cual, en este apartado se dará respuesta a las cuestiones claves en relación al estudio, vinculando preguntas, objetivos e hipótesis, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

PREGUNTAS	OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS
<p>1. ¿Qué influencia tiene la formación profesional de nivel medio en la adquisición y/o fortalecimiento de las competencias para la ciudadanía de los y las estudiantes cursan dicha formación en las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona - España?</p>	<p>1. Analizar los objetivos propuestos para la formación profesional de nivel medio en las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España.</p>	<p>1.1. Describir la estructura curricular de Chile y de España.</p> <p>1.2. Verificar a partir de la normativa las diferencias y similitudes existentes entre los contextos educativos en estudio.</p>	<p>H1. Relación entre factores y competencias ciudadanas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La adquisición de las competencias para la ciudadanía en el caso de los alumnos de formación profesional de nivel medio en las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España, está relacionada con los factores: currículo escolar, las prácticas desarrolladas por los alumnos en las empresas, así como la familia y la red de amigos. - Las disposiciones hacia la actuación ciudadana vienen influenciadas por la especialidad que cursan los alumnos. <p>H3. Prioridades del sistema educativo en la adquisición de las competencias ciudadanas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las prioridades establecidas por los sistemas educativos, que se plantean en las leyes de educación, tanto en Chile como en España, determinan la adquisición de las competencias para la ciudadanía por los alumnos de formación profesional de nivel medio.
<p>2. ¿Cómo adquieren las competencias para la ciudadanía los alumnos y las alumnas de formación profesional de nivel medio en Concepción – Chile y en Barcelona – España?</p> <p>3. ¿Qué nivel de logro poseen los alumnos y las alumnas de formación profesional de nivel</p>	<p>2. Analizar los elementos que intervienen en la adquisición de las competencias para la ciudadanía en los alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio en las Comunas de Concepción- Chile y de la Ciudad de Barcelona – España.</p>	<p>2.1. Analizar las percepciones predominantes con respecto a los elementos que intervienen en la adquisición de las competencias para la ciudadanía y que influyen en la empleabilidad de éstos.</p> <p>2.2. Describir los elementos que se incorporan en la adquisición y desarrollo de competencias para la ciudadanía.</p>	<p>H2. Función del sistema educativo en la adquisición de las competencias ciudadanas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La implementación y adaptación del currículum educación para la ciudadanía, influye en la adquisición de las competencias para la ciudadanía en los alumnos de formación profesional de nivel medio. - La ausencia de formación ciudadana, ya sea de manera transversal o de asignatura en la formación profesional en España, dificulta la adquisición de las

medio con relación a las competencias para la ciudadanía en las Comunas de Concepción – Chile y en la Ciudad de Barcelona - España?			competencias para la ciudadanía en los alumnos de dicha formación. - La implementación de manera transversal de la formación ciudadana en Chile, facilita o dificulta la adquisición de las competencias ciudadanas en los alumnos de formación profesional de nivel medio.
4. ¿Qué factores influyen o dificultan el logro de las competencias para la ciudadanía de los alumnos de formación profesional de nivel medio en Concepción – Chile y Barcelona – España?	3. Valorar las percepciones sobre las competencias profesionales y para la ciudadanía en los alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio en las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España a partir de los elementos que determinan o influyen en la adquisición de dichas competencias.	3.1. Analizar el nivel de logro alcanzado con relación a las competencias para la ciudadanía de los y las estudiantes de formación profesional de nivel medio. 3.2. Analizar la importancia percibida de las competencias para la ciudadanía alcanzada por los alumnos de formación profesional de nivel medio. 3.3. Describir las percepciones de las competencias para la ciudadanía de los alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio.	H1. Relación entre factores y competencias ciudadanas. - La adquisición de las competencias para la ciudadanía en el caso de los alumnos de formación profesional de nivel medio en las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España, está relacionada con los factores: currículo escolar, las prácticas desarrolladas por los alumnos en las empresas, así como la familia y la red de amigos. - Las disposiciones hacia la actuación ciudadana vienen influenciadas por la especialidad que cursan los alumnos.
5. ¿Qué propuestas pueden realizarse para la mejora de la adquisición de las competencias para la ciudadanía en el contexto de formación profesional de nivel medio?	4. Orientar acciones para la mejora de la adquisición y desarrollo de competencias para la ciudadanía y profesionales en los centros de formación profesional de nivel medio.	Plantear estrategias para la adquisición y desarrollo de competencias para la ciudadanía en los centros de formación profesional de nivel medio.	H3. Prioridades del sistema educativo en la adquisición de las competencias ciudadanas. - Las prioridades establecidas por los sistemas educativos, que se plantean en las leyes de educación, tanto en Chile como en España, determinan la adquisición de las competencias para la ciudadanía por los alumnos de formación profesional de nivel medio.

Tabla 66. Relación entre preguntas, objetivos e hipótesis.

4.2. Presentación de las conclusiones.

Las conclusiones se presentarán vinculando aquellas preguntas, objetivos e hipótesis que se relacionen estrechamente. De esta manera se analizarán cuatro puntos para dar respuesta a las interrogantes, propósitos e hipótesis que guiaron esta investigación.

1) Relación pregunta nº 1, objetivo nº1 e hipótesis 1 y 3.

- Pregunta nº 1: ¿Qué influencia tiene la formación profesional de nivel medio en la adquisición y/o fortalecimiento de las competencias para la ciudadanía de los y las estudiantes que cursan dicha formación en las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España?

Abarcando la respuesta desde la perspectiva del currículum escolar, se puede afirmar que la formación profesional de nivel medio tiene influencia positiva en la adquisición y/o fortalecimiento de las competencias para la ciudadanía en los estudiantes que cursan esta modalidad educativa en ambos contextos investigados. En el caso de Chile, el currículo de formación profesional contempla las enseñanzas de asignaturas humanistas como Lenguaje, Filosofía e Historia y Ciencias Sociales que refuerzan las competencias básicas, entre las que se encuentran las sociales y para la ciudadanía de los alumnos, así como también las asignaturas de la especialidad que de manera transversal fortalecen dichas competencias. Para el caso español, si bien no existe la enseñanza de asignaturas humanistas en el currículo de formación profesional, las competencias para la ciudadanía se fortalecen de manera transversal en los módulos de cada especialidad.

Lo anterior ha quedado constituido en las leyes revisadas LOGSE 1990, Ley Orgánica de Cualificaciones y de la Formación Profesional 2002, LOE 2006 (España), LOCE 1990 y Decreto 220 de 1998 (Chile).

Además se ha comprobado a través de los resultados del cuestionario, cuya autopercepción de la competencia para la ciudadanía es positiva con una media total de todos los factores de 3,3.

Por su parte en el caso de las entrevistas aplicadas, los tutores afirman que el currículo escolar cumple con el objetivo de entregar a los alumnos y alumnas las competencias requeridas tanto por el mundo social como laboral.

- Objetivo 1: Analizar los objetivos propuestos para la formación profesional de nivel medio en las comunas de Concepción – Chile y de la ciudad de Barcelona – España.

Después de haber realizado el estudio, revisado la bibliografía y la normativa correspondiente a las leyes educativas de ambos contextos involucrados en esta investigación, se puede establecer en función de los objetivos que:

- a) Con respecto a la estructura curricular de Chile y España, en general se observa que en los fines de la educación se plantea el desarrollo íntegro del alumno/a y el respeto por los valores democráticos, lo que significa que la concepción democrática de la enseñanza dirige a los estudiantes a una formación que promueve y facilita la integración en una sociedad multicultural, fomentando el fortalecimiento de la participación ciudadana. En lo que respecta a la F.P ambos contextos destacan que la finalidad es preparar a los estudiantes para el desempeño cualificado tanto en la especialidad que éstos han elegido como para la inserción en la sociedad, lo que está en completa relación con los objetivos planteados por las leyes educativas revisadas y que indudablemente es un componente importante para la adquisición de las competencias para la ciudadanía.

A la vez, el currículum de la formación profesional deja establecido los contenidos, los objetivos, la metodología y la evaluación de cada nivel de formación. En ello destaca la presencia de una etapa de aprendizaje (práctica) en empresas e instituciones con las que los centros educativos han concertado convenio o aquellas que se encuentren llanas a recibir a estudiantes en proceso de formación. Este es otro elemento que favorece positivamente la adquisición de las competencias ciudadanas como profesionales de los estudiantes de la muestra y que se refleja en los resultados.

- b) Ligado al punto anterior, en lo que respecta a las diferencias en la formación profesional se destaca que en España las leyes (LOGSE y LOE) especifican el

currículum de ésta, además se mencionan otras enseñanzas que quedan establecidas (artísticas, deportivas, de idiomas, de adultos, necesidades educativas específicas), así como alternativas educativas orientadas a aquellos alumnos y alumnas que no alcanzaron los objetivos planteados por la enseñanza secundaria obligatoria (ESO) entregándoles posibilidades de cualificación. En el caso de Chile, la LOCE no especifica alternativas de enseñanza, situación que se aborda en la LGE en la que se refiere a la educación especial o diferencial, educación intercultural bilingüe y la educación de adultos.

En formación para la ciudadanía las diferencias quedan expuestas en la LOE (España), pues en ella se establece como asignatura que será oficialmente impartida en el tercer ciclo de educación primaria, en la ESO y en Bachillerato. En Chile ninguna ley expone la presencia de dicha asignatura, desarrollándose de manera transversal.

Por su parte las similitudes son estructurales, es decir, están ligadas a la forma de cómo se organiza el sistema educativo y que en formación profesional de nivel medio dicha organización estipula una fase de formación en los centros educativos diseñada en torno a módulos, y una fase de formación en los centros de trabajo, es decir, prácticas educativas que son fundamentales para fortalecer los conocimientos y adquirir nuevos aprendizajes, como también proporciona nuevos mecanismos de formación a los empresarios (Cedefop 2015).

En términos generales, las leyes estudiadas, tal como se pudo apreciar en el apartado del análisis de los documentos oficiales en perspectiva comparada, tienen relación con los fines de la educación en los cuales se plantea el desarrollo la formación en el respeto a los valores democráticos, fomentando el aprendizaje para la ciudadanía de manera implícita.

En respuesta a la hipótesis 1 que se refiere a la relación entre factores y competencias para la ciudadanía podemos dar cuenta que la adquisición de las competencias para la ciudadanía en el caso de los alumnos/as de formación profesional de nivel medio es coherente con el currículo escolar, las prácticas desarrolladas por los alumnos en las empresas, siendo estas esenciales, como lo expone Cedefop (2015:1) “El reconocimiento

cada vez más generalizado de que el aprendizaje basado en un entorno laboral puede mejorar la eficacia del mercado de trabajo ha llevado a un resurgimiento de la formación de aprendices”, como así quedó explícito en los resultados de esta investigación en los que se constató la importancia que las prácticas poseen en la formación profesional.

También es primordial la influencia de la familia y red de amigos en la adquisición de las competencias ciudadanas, ya que son quienes comparten el entorno inmediato de los estudiantes y constituyen un referente social preconcebido al momento de actuar como ciudadanos. A pesar de las posiciones antagónicas con respecto a las opiniones de los entrevistados, se puede decir que posee aristas positivas, como se pudo constatar en las expresiones “los apoyan en sus decisiones”, “los corrigen” o “les ponen normas” (con respecto a las familias); “se respetan”, “se llevan bien” o “no existen grandes problemas” (en referencia a cómo se llevan con los amigos).

Cuando hablamos de la influencia de la familia y de la red de amigos, no se puede dejar de obviar que ambos constituyen un espacio de relación social relevante en la participación de los jóvenes, pues esto significa para ellos formar parte y sentirse identificado como integrante de un grupo, tomar parte de él, lo que implica hacerse responsable dentro del grupo y tener parte en las acciones que se realicen dentro del mismo (Alboan 2006, citado por Aguaded y otros, 2008). Desde esta perspectiva la relación entre familia y red de amigos les permite a los y las jóvenes involucrarse en un espacio de convivencia, de pertenencia regido por normas (Durston, 1999; Cortina 1997), las que luego serán muy necesarias para integrarse en la sociedad.

Por lo anterior esta hipótesis ha sido comprobada satisfactoriamente. Además cabe destacar que estos elementos en la actualidad son necesarios para la vida, como ya lo había planteado Delors (1996) en su informe para la UNESCO.

Por otro lado, esta hipótesis también planteaba que las disposiciones hacia la actuación ciudadana vienen influenciadas por la especialidad que cursan los alumnos/as. En este caso, si bien los resultados no arrojan grandes diferencias entre las especialidades, por lo que las disposiciones hacia la actuación ciudadana no estarían influenciadas por la especialidad, cabe mencionar que sólo “confección” es la especialidad que presenta diferencias tanto en la muestra general como en la particular de las Comunas de Concepción – Chile, así se pudo constatar en el análisis de los datos cuantitativos y cuyas

puntuaciones son menores que las otras especialidades, por ello se hace necesario en un estudio a futuro indagar en este caso particular para conocer cuáles son los elementos que intervienen en la actuación ciudadana de estos alumnos/as.

Por su parte los datos de la Ciudad de Barcelona no reflejan diferencias entre las especialidades por lo que la disposición hacia la actuación ciudadana no está influenciada por la especialidad que cursan los alumnos y por lo tanto, es independiente a ella.

Finalmente y en correspondencia con la hipótesis 3, que se refiere a las prioridades establecidas por los sistemas educativos, que se plantean en las leyes de educación y que se expresan en las finalidades y objetivos de las mismas, tanto en Chile como en España, éstas sí determinan la adquisición de las competencias ciudadanas por los alumnos/as de formación profesional. Como se planteó anteriormente, las leyes de educación, en sus fines, incorporan el desarrollo íntegro de los y las estudiantes, preparándolos para el respeto por los valores cívicos y democráticos. De manera que, en formación profesional, en cada uno de los módulos y asignaturas que la componen, el tema de la ciudadanía se manifiesta en estos propósitos.

En España, dichos fines aparecen en la Ley orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y formación profesional donde se expone que “la formación profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica” (Título II, artículo 9), y también en el Real Decreto 1538/2006 que complementa los planteamientos de la Ley orgánica 5/2002 expresando que:

la formación profesional en el sistema educativo tiene por finalidad preparar a los alumnos y a las alumnas para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a los largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática y al aprendizaje permanente (Capítulo I, artículo 2).

En Chile se exponen en los fines de la educación media y que aparecen en el Decreto 220. En él se hace referencia a los objetivos fundamentales transversales los que deben contribuir “al proceso de crecimiento y auto afirmación personal, a orientar la forma en que la persona se relaciona con otros seres humanos y con el mundo; a fortalecer y afianzar la formación ético-valorativa y al desarrollo del pensamiento creativo y crítico”. A través de esto se pretende que los y las estudiantes sean capaces de situarse en un

entorno social inclusivo, en el que participen activamente como ciudadanos críticos y reflexivos.

2) Relación pregunta nº 2 y 3, objetivo nº 2 e hipótesis 2.

- Pregunta nº 2: ¿Cómo adquieren las competencias para la ciudadanía los alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio en las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España?

Relacionado a la pregunta anterior, la influencia del currículum escolar en la adquisición de las competencias para la ciudadanía es fundamental, ya que de este depende el cumplimiento satisfactorio de los objetivos de aprendizaje planteados por la formación profesional en ambos contextos.

También es importante señalar que los recursos físicos y humanos con los que cuentan los centros son necesarios para potenciar dicha adquisición, sobre todo entendiendo que los alumnos que cursan esta modalidad educativa poseen características de vulnerabilidad relacionadas con el entorno en el que habitan y ligados a los recursos con los que cuentan las familias y a la lejanía de los centros en los que estudian. La edad, pues se encuentran en un periodo de transición entre la formación y el trabajo, por lo que podrían correr el riesgo de quedarse fuera de procesos formativos o de trabajo y, finalmente el ámbito laboral, ya que los jóvenes encuentran especiales dificultades de acceso al mundo del trabajo sobre todo cuando no han adquirido las competencias fundamentales y necesarias para insertarse sociolaboralmente.

Otros factores que también influyen en la adquisición de las competencias para la ciudadanía corresponde a las prácticas que los y las estudiantes desarrollan en las empresas, así como también la familia y la red de amigos. Esto se ha manifestado en las opiniones entregadas por los alumnos y tutores entrevistados, quienes le dan importancia a las prácticas como un elemento esencial en la puesta en acción y ejecución de las competencias tanto para la ciudadanía como profesionales. A la vez se da relevancia a la familia y a los amigos que son con quienes los jóvenes comparten diariamente e influyen en sus acciones personales.

- Pregunta nº 3: ¿Qué nivel de logro poseen los alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio con relación a las competencias para la ciudadanía en las Comunas de Concepción – Chile y en la Ciudad de Barcelona - España?

Con respecto al nivel de logro que poseen los alumnos de formación profesional de nivel medio en ambos contextos estudiados, se puede decir que con los resultados entregados por el cuestionario, la autopercepción general es positiva con una media de 3,3.

El factor personal, es el que tiene el nivel de logro más alto con una media de 3,36, seguido por el factor profesional con una media de 3,34, luego el factor interpersonal 3,3 y finalmente el factor social 3,18.

Comparando ambos contextos, los resultados de los centros de las Comunas de Concepción están levemente sobre la media general en todos los factores: 3,43 (3,36 personal), 3,35 (3,30 interpersonal), 3,23 (3,18 social) y 3,37 (3,34 profesional). Esta situación se puede explicar por lo que se ha mencionado en la pregunta nº 1, ya que el currículum de formación profesional en Chile tiene establecido la enseñanza de asignaturas humanistas y que cumplen con el objetivo de reforzar y fortalecer las competencias para la ciudadanía de manera transversal junto con las asignaturas de especialidad lo que favorece la actuación ciudadana.

Por su parte el nivel de logro de los centros de la Ciudad de Barcelona, si bien son positivos se encuentran levemente por debajo de los generales en todos los factores: 3,13 (3,36 personal), 3,15 (3,30 interpersonal), 3,02 (3,18 social) y 3,26 (3,34 profesional). Esto se puede explicar tomando en cuenta que la formación profesional no contempla la enseñanza de asignaturas humanistas que cumplan el objetivo de desarrollar y fortalecer las competencias para la ciudadanía, sino que éstas se refuerzan de manera transversal en las asignaturas que se imparten en cada especialidad.

Cabe señalar que la formación para la ciudadanía en España estuvo delimitada en la LOE 2006, en la cual se establecía dicha enseñanza a través de una asignatura impartida en el tercer ciclo de educación primaria y en uno de los tres primeros cursos de educación secundaria, así como también en bachillerato. Por lo tanto, los jóvenes de este estudio, ya habían cursado dicha asignatura años anteriores, lo que pudo repercutir en las respuestas del cuestionario, al encontrarse más alejados de situaciones concretas que se

puedan tratar en aquella asignatura en particular y que tienen que ver con los conocimientos y las actitudes frente a ejemplos de casos cotidianos.

- Objetivo 2: Analizar los elementos que intervienen en la adquisición de las competencias ciudadanas en los alumnos de formación profesional de nivel medio en las comunas de Concepción – Chile y de la ciudad de Barcelona – España.

En referencia a este punto y en coherencia con los objetivos específicos y las preguntas nº 2 y 3, se pudo establecer que:

- a) Con respecto a los elementos que intervienen en la adquisición de las competencias para la ciudadanía y que influyen en la empleabilidad de los estudiantes de formación profesional, es fundamental destacar la importancia que poseen las prácticas en las empresas, pues materializan los aprendizajes alcanzados y contribuyen al conocimiento de nuevos aprendizajes, como también al desarrollo de nuevas habilidades, propias del mundo del trabajo, como lo es la relación con personas de mayor experiencia en la especialidad, conocer el funcionamiento de la empresa o la realización de trámites. Ante esto es fundamental el compromiso del sector productivo, ya que tanto empresas como empresarios, deben facilitar el acceso de los estudiantes al aprendizaje en los centros de trabajo, así como también asignarle a las prácticas y a la formación en alternancia una mayor importancia en el currículum de la formación profesional, siendo esta última una alternativa válida en la implementación de dicho currículum.

Contribuye también a la consecución de este objetivo, la estrategia de aprendizaje, el trabajo en equipo que da herramientas imprescindibles para poder enfrentar situaciones en el mundo del trabajo, y por último las motivaciones de los propios estudiantes, lo que genera una disposición al trabajo y por ende permite alcanzar los objetivos planteados por el currículum escolar.

Los elementos que contribuyen a la inserción socio laboral tienen relación con los aprendizajes adquiridos en el proceso de enseñanza, ya que le ofrecen mayor seguridad a los estudiantes al momento de enfrentarse al mundo del trabajo, a esto se suma las características personales y las expectativas, las que son

fundamentales para tener una disposición positiva al trabajo, así como los objetivos que se tienen en un corto y mediano plazo. Otro elemento lo constituye la adaptación laboral, que es relevante para adquirir nuevos aprendizajes, enfrentar con entusiasmo la nueva etapa que está vivenciando y proyectarse hacia el futuro.

- b) En coherencia con lo anterior los elementos que se han incorporado y que favorecen la adquisición y desarrollo de las competencias para la ciudadanía corresponden a la estrategia de aprendizaje (metodológica o didáctica) utilizada por cada uno de los docentes en los módulos o asignaturas de cada especialidad y que está compuesta por las actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje (Valle y otros, 1999; Rodríguez y García- Meras, 2005), y generan que el estudiante asuma el control de su propio aprendizaje identificando la manera de aprender que más le favorece, por esto “las metodologías que utilice el profesor para enseñar a sus estudiantes (...) son tan importantes como las definiciones conceptuales y teóricas” (MINEDUC, 2004: 22). Es así como los entrevistados coinciden al señalar que la manera de trabajar que más les acomoda (a los estudiantes) y que facilita el aprendizaje es el trabajo en equipo.

Otro elemento corresponde a la motivación de los propios alumnos, ya que vista de manera positiva es una disposición favorable al aprendizaje y lograr metas. En este punto los entrevistados coinciden en que su motivación fundamental es la especialidad y alcanzar el grado que entrega la formación. De esta manera la motivación conlleva implícitamente la adquisición y fortalecimiento de las competencias para la ciudadanía.

Un último elemento a incorporar es el clima del centro, ya que como expresan varios estudios, está entre los factores de eficacia y equidad, influyendo en el logro de los objetivos y aprendizajes por parte de los y las estudiantes (Fernández, 2004; Lamoyi, 2009). La presencia de un buen clima en el centro expresa el compromiso colectivo de directivos, profesores y profesoras, para que los alumnos y alumnas alcancen los aprendizajes propuestos, en este caso, las competencias para la ciudadanía. Por lo que un buen clima genera integración e identidad entre los

miembros de la comunidad educativa, favoreciendo el debate abierto en el aula, la confianza y la participación, relevantes para el desarrollo de la ciudadanía activa. Los informantes en este punto han destacado que en sus centros “hay buen rollo” y “es agradable el ambiente que se vive acá”.

Con respecto a la hipótesis relacionada y que se refiere a la función del sistema educativo en la adquisición de las competencias para la ciudadanía se expone que:

- La implementación y adaptación del currículum educación para la ciudadanía influye en la adquisición de las competencias ciudadanas en los alumnos de formación profesional de nivel medio. Como se ha comentado anteriormente, el tema de la ciudadanía en esta modalidad educativa se realiza de manera transversal e implícita en los módulos y asignaturas, así ha quedado estipulado en las leyes de educación revisadas, por lo que la adaptación de la educación para la ciudadanía si influye en la adquisición de dichas competencias, así se ha demostrado en los resultados del cuestionario, cuyas medias de los factores personal 3,36, interpersonal 3,30, social 3,18 y profesional 3,34; reflejan una percepción positiva por parte de los alumnos/as de las competencias para la ciudadanía. A la vez la percepción de los tutores/as también es positiva y se visualiza en las entrevistas con opiniones como “el currículum por competencias nos marca pautas”, “ellos tienen un ramo que tiene que ver con temas laborales” y “también conocer que es lo que es el mundo”.

Dicho lo anterior, otro supuesto que también se presentaban en esta hipótesis es que la ausencia de formación para la ciudadanía, ya sea de manera transversal o como asignatura dificulta la adquisición de las competencias para la ciudadanía en los alumnos de ésta formación. Se afirma que producto de este estudio la presencia de la formación para la ciudadanía de manera transversal es trascendental para que los y las estudiantes adquieran las competencias, esto ha quedado garantizado en las leyes LOGSE, LOE y de Cualificaciones profesionales, se ha puesto en evidencia a través del currículum y ha sido verificado en la práctica por los tutores y tutoras entrevistadas. Por lo tanto, cualquier ley, currículum y práctica educativa que no contemple la enseñanza para la ciudadanía, ya sea transversal o de asignatura dificulta la adquisición de estas competencias tan necesarias para enfrentar y desenvolverse e integrarse en el

mundo social como laboral, ya que de a través de la educación quedan garantizados y transmitidos los principios de una sociedad democrática, inclusiva, tolerante y participativa (Gimeno Sacristán, 2003; Pagès y Santisteban, 2007). Por lo tanto, la enseñanza y formación del ciudadano debe estar no solo predestinada a la consolidación de la cultura democrática, sino a potenciar y fortalecer la misma como una forma de vida que beneficia nuestra convivencia.

Educar a ciudadanos y ciudadanas conlleva la entrega de herramientas prácticas que sirven para vivir en democracia como la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, el pluralismo, la participación y el pensamiento crítico – reflexivo con la finalidad de contribuir a la mejora de la sociedad civil.

Siguiendo la misma línea del supuesto anterior, se suma otro que tiene relación con la implementación de manera transversal de la formación ciudadana en Chile, si ésta facilita o dificulta la adquisición de las competencias ciudadanas en los alumnos de formación profesional de nivel medio. Aquí la reflexión sigue los lineamientos del párrafo anterior, puesto que se afirma que la formación ciudadana implementada de manera transversal favorece positivamente la adquisición de las competencias ciudadanas. Esto ha quedado establecido en las leyes, en los fines de la educación y en el currículum del sistema educativo chileno que garantiza que los alumnos y alumnas reciban dicha formación (Muñoz y otros, 2010; MINEDUC, 2009; Cox, 2010) y en cuyo logro ha sido relevante la inclusión de los objetivos fundamentales transversales para que los estudiantes alcancen las metas propuestas de la formación ciudadana (MINEDUC, 2004).

A la vez se ha visualizado en los resultados del cuestionario, donde la autopercepción de las competencias por parte de los alumnos y alumnas de las Comunas de Concepción – Chile fueron positivas, incluso las medias de los factores personal, interpersonal, social y profesional están sobre las medias de los datos generales.

3) Relación pregunta nº 4, objetivo nº 3 e hipótesis 1.

- Pregunta nº 4: ¿Qué factores influyen o dificultan el logro de las competencias para la ciudadanía de los alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio en las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España.

Abarcando la respuesta a esta interrogante desde la perspectiva de los actores entrevistados, los factores que influyen en el logro de las competencias para la ciudadanía son por un lado personales:

- La conducta, relacionada con el comportamiento que tenga el estudiante, es fundamental para el logro de las competencias para la ciudadanía. En este aspecto dicha conducta está relacionada con el entorno en el que se desenvuelve el estudiante y que se visualiza en la sala de clases y en el centro educativo. En este aspecto el rol del centro es fundamental para reconducir aquellas conductas que desfavorecen la enseñanza, aprendizaje y adquisición de competencias.
- Las normas, en este caso como las asumen los estudiantes, son necesarias para resguardar un clima de aprendizaje en el que primen las buenas relaciones entre quienes componen el centro educativo.
- Los temas de conversación, información e interés de los alumnos, ya que los predisponen a una actitud favorable ante el conocimiento y aprendizaje.

Por otro lado relacionadas con el currículum escolar:

- Las prácticas en las empresas, pues favorecen el ejercicio de los conocimientos y competencias adquiridas, así como también fomentan el desarrollo de nuevos aprendizajes y competencias en y para el trabajo.
- La estrategia de aprendizaje utilizada por los docentes durante el proceso de aprendizaje facilita la adquisición de conocimientos y de competencias por parte de los alumnos y alumnas de formación profesional.
- La motivación de los propios alumnos es esencial para la disposición al aprendizaje y al trabajo, y de esta manera lograr los objetivos planteados por el currículum escolar.

- El clima del centro que desde una percepción positiva tanto emocional como psicológica, contribuye al logro de las competencias planteadas por el currículum escolar.

- Objetivo 3: Valorar las percepciones sobre las competencias para la ciudadanía en los alumnos de formación profesional de nivel medio en las comunas de Concepción – Chile y de la ciudad de Barcelona – España.

En correspondencia con los objetivos específicos y la pregunta nº 4 se expone que:

- El nivel de logro alcanzado con relación a las competencias ciudadanas de los y las estudiantes de formación profesional de nivel medio es positivo, esto se ha demostrado en los resultados del cuestionario de autopercepción de competencias ciudadanas cuya media es de 3,3 y que incluye los factores personal (3,36), interpersonal (3,30), social (3,18) y profesional (3,34), aunque no necesariamente es reflejo de lo que sucede en la cotidianeidad, ya que algunos tutores/as de las especialidades de electricidad y confección coinciden en expresiones como “no saben dialogar”, “se quieren hartar, pero se faltan el respeto”. Por su parte, los tutores de las especialidades de administración y comercio, mecánica industrial mecanizado destacan que “son educados”, “son respetuosos”. En este sentido, las opiniones de los tutores/as estarían influenciadas por la especialidad que cursan los alumnos/as. Sin embargo, los y las estudiantes, independientemente de la especialidad que cursen, sus percepciones son positivas, destacan el hecho de que no existen problemas y que predomina la buena convivencia.

El párrafo antes mencionado, se conecta directamente con el objetivo específico que tiene que ver con la importancia percibida de las competencias para la ciudadanía alcanzada por los alumnos/as de formación profesional de nivel medio, en este caso las percepciones de los alumnos/as con respecto a sus propias son positivas, así ha quedado demostrado en las opiniones relacionadas con la categoría *competencias ciudadanas* y que se pudo observar en el apartado de los resultados dados por el análisis de las entrevistas.

Vinculando lo anterior con la hipótesis planteada y que corresponde a la adquisición de las competencias ciudadanas en el caso de los alumnos/as de formación profesional de

nivel medio, esta se relaciona con los elementos currículo escolar, las prácticas desarrolladas por los alumnos/as en las empresas, así como la familia y la red de amigos.

Retomando los planteamientos expuestos en la conclusión nº1, podemos afirmar que estos elementos contribuyen positivamente a la adquisición y desarrollo de las competencias para la ciudadanía, así ha quedado demostrado en los resultados del cuestionario y en las opiniones entregadas por los actores partícipes de la investigación.

Por último, las disposiciones hacia la actuación ciudadana no vienen influenciadas por la especialidad que cursan los alumnos. Como se mencionó en uno de los párrafos de la conclusión nº1, los resultados no muestran contrastes significativos entre las especialidades, por ello las disposiciones hacia la actuación ciudadana no estarían influenciadas por la especialidad y como se dijo anteriormente sólo “confección” arroja diferencias. Se agrega además que en el caso de las opiniones entregadas por los informantes, los tutores/as de las diferentes especialidades discrepan entre sí aportando valoraciones positivas como negativas. A la vez las percepciones dadas por los alumnos/as, independientemente de la especialidad que cursan, son positivas, coincidiendo con los resultados del cuestionario.

4) Relación pregunta nº 5, objetivo nº 4 e hipótesis 3.

- Pregunta nº 5: ¿Qué propuestas pueden realizarse para la mejora de la adquisición de las competencias para la ciudadanía en el contexto de formación profesional de nivel medio?

Las respuestas a esta pregunta contemplan como propuestas que se pueden realizar para la mejora de la adquisición de las competencias para la ciudadanía el seguir afianzando las prácticas en las empresas, fortalecer la formación dual y/o en alternancia e implementar un módulo de aprendizaje transversal en el que se estudien las temáticas relacionadas con la formación para la ciudadanía en los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En el objetivo siguiente se explica de manera detallada las acciones para la mejora de las competencias para la ciudadanía en la formación profesional.

- **Objetivo 4:** Orientar acciones para la mejora de la adquisición y desarrollo de competencias para la ciudadanía en los centros de formación profesional de nivel medio.

Con respecto a este objetivo se plantean estrategias para la adquisición y desarrollo de competencias para la ciudadanía en los centros de formación profesional de nivel medio. Estas van delineadas siguiendo los planteamientos del constructivismo social, ya explicado en páginas anteriores, que establece que el entorno social contribuye de manera significativa a la adquisición del conocimiento.

Como se ha demostrado en los resultados, la importancia de las prácticas en las empresas es fundamental para el desarrollo y fortalecimiento de las competencias, por ello éstas no solo deben dejarse para el último curso o como requisito para alcanzar el título, luego de haber aprobado todos los módulos y/o asignaturas⁵², sino que será de suma importancia incorporarlas en todo el proceso de formación, ya que cumplen un rol trascendental, pues constituyen una manera de apreciar las competencias reales del alumnado y comprobar su utilidad en el entorno laboral. Siguiendo con esta línea, en España el Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, establece las bases de la formación profesional dual, cuyo objetivo aparece en el Título I, artículo I punto 2 “es objeto de este real decreto la regulación de determinados aspectos de la formación profesional dual, que combina los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y centros de formación”, por lo que alternar formación práctica en la empresa y en el centro queda garantizado a partir del año 2012.

En el caso de Chile, el Decreto 2516 del 20 de diciembre de 2007, sigue la misma línea que en la situación de España. En el artículo 2 de este decreto queda estipulado que los centros educativos pueden optar por ofrecer la práctica profesional o parte de ella una vez finalizado el primer semestre del tercer año del enseñanza media técnico profesional⁵³, durante la jornada escolar o en los periodos de vacaciones de invierno o verano, o una

⁵² En el caso de España el módulo profesional de Formación en centros de Trabajo (FCT), contemplado en la LOGSE y en la LOE, tiene carácter formativo, y no laboral y, por tanto, no conlleva relación contractual entre el alumno y la empresa. El estudiante no ocupará un puesto de trabajo, sino que pasará por distintas ocupaciones, de acuerdo con el plan de formación que hayan diseñado para él conjuntamente el tutor del centro educativo y su tutor en la empresa. El módulo profesional de formación en centros de trabajo deberá cursarse una vez alcanzada la evaluación positiva en todos los módulos profesionales realizados en el centro educativo.

⁵³ Corresponde al primer año de la especialidad que está cursando el alumno o alumna.

vez que los estudiantes hayan egresado de cuarto año⁵⁴, también deja establecido que los centros puedan entregar la posibilidad de realizar la práctica profesional durante la jornada escolar en los centros de prácticas correspondientes⁵⁵.

Cabe mencionar que la formación dual en Chile se inició en 1993, tomando como base el modelo alemán de formación, cuyo propósito es preparar a los jóvenes para su futuro desempeño laboral, en el cual “los aprendices se integran a procesos productivos en empresas, dos o tres días a la semana y el resto de días reciben formación académica en el liceo” (Araya 2008:50). Esta alternancia sería beneficiosa para el alumnado, pues como menciona un estudio realizado por el Ministerio del Trabajo y de Educación en Chile el año 2000 en el que se destaca una mejor preparación técnica, el mejor desarrollo personal y la socialización temprana de los alumnos en la empresa, destacando los beneficios de aprender en contextos reales de formación.

Por lo tanto, es fundamental fomentar y fortalecer la formación dual y por alternancia, ya que supone beneficios importantes para los jóvenes como el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir, aprender a ser, beneficios que se enmarcan dentro de los cuatro pilares establecidos por Delors en su informe para la UNESCO.

Por lo anterior, las estrategias no son nuevas, se relacionan con el refuerzo y fortalecimiento de las prácticas en las empresas, de la formación dual y de la formación en alternancia. Éstas a pesar de presentar diferencias en el modelo formativo, la variante dual, que es la que se lleva a cabo en Chile, plantea la combinación de la parte académica y laboral en el currículum (lleva de por medio un contrato). En el caso de España, la formación en alternancia mantiene las horas lectivas en los centros formativos mientras se extienden los periodos de prácticas en entornos reales de trabajo, estableciendo algún tipo de beca o ayuda para el estudiante por dichas prácticas, este tipo de práctica se realiza durante la formación en centros de trabajo (FCT).

Las ventajas de fortalecer estos modelos de prácticas es que los alumnos ponen en evidencia sus aprendizajes y competencias adquiridas en un entorno real de trabajo, lo que mejora su preparación al dar a los aprendices herramientas fundamentales para

⁵⁴ Corresponde al segundo y último año de la formación profesional.

⁵⁵ Corresponde a la formación en alternancia o dual.

enfrentar situaciones reales de trabajo, así como también poner en ejercicio las aptitudes para la ciudadanía.

Por otro lado, y producto de las opiniones entregadas por los informantes, se hace necesario la implementación de un módulo de formación transversal en el que se traten temas relacionados con el acontecer nacional e internacional que involucran a la economía, movimientos migratorios, la globalización, la sociedad, la política y por supuesto el trabajo, a través de éstos fomentar la cultura ciudadana, el pensamiento crítico y la participación, y en la cual la estrategia didáctica de los docentes debe apuntar a que los y las estudiantes impulsen su comprensión hacia los fenómenos del mundo actual desde una perspectiva tanto holística, como particular y comparativa analizando las ventajas y desventajas de los fenómenos actuales, con la finalidad de fomentar:

- La reflexión sobre las problemáticas del mundo actual, valorando el uso del diálogo para la discusión de dichos problemas y respetando las ideas distintas de las propias.
- El valor de la vida en sociedad como un elemento fundamental en el desarrollo de las personas.
- Actitudes críticas y propositivas ante los problemas políticos, económicos y sociales.
- La participación en proyectos que involucren a la comunidad educativa, cuyo fin significa sentirse parte de una colectividad denominada centro.

Con ello, se potencia la adquisición de competencias, ya que incluye conocimientos, valores y actitudes claves para el bienestar personal y social (Comisión Europea, 2004; Pagès, 2012; Bolívar, 2008).

Con respecto a la hipótesis relacionada y que se refiere a las prioridades establecidas por los sistemas educativos, que se plantean en las leyes de educación, tanto en Chile como en España, determinan la adquisición de las competencias ciudadanas por los alumnos de formación profesional de nivel medio. Por lo que el alumnado, independientemente del contexto en el que se desarrolle la formación, adquiere las competencias ciudadanas. De esta manera se sugiere que la formación para la ciudadanía se mantenga establecida en las leyes, se dé continuidad y se garantice en las futuras leyes educativas que se contemplen, ya sea de manera transversal o de asignatura, pues de esta manera se asegura la enseñanza de la ciudadanía a niños, niñas y jóvenes en edad escolar.

La formación profesional tiene que facilitar el desarrollo de las competencias de las personas, pero ejerciendo una función orientadora que permita el reconocimiento y la potenciación de las habilidades de cada uno de los individuos que eligen esta modalidad educativa. Se debe facilitar la adquisición de las competencias que permitan hacer frente a los desafíos que los jóvenes encontrarán como trabajadores y trabajadoras.

Es necesario formar un profesional que sepa hacer y pensar, es decir, una formación para el trabajo integral, teniendo como visión global a la persona como ser crítico ante las injusticias, las desigualdades, comprometido con el entorno en el que se desarrolla, con una sociedad en la que no sólo se garantice el derecho al trabajo, sino que lo esencial sea el desarrollo de las personas por sobre los intereses del mercado.

4.3. Síntesis de Conclusiones.

Indudablemente se reconoce el papel que han jugado las leyes educativas al momento de proyectar como los objetivos de la educación se tienen que materializar a través de competencias que deben adquirir los alumnos y alumnas de formación profesional tanto para los escenarios de Chile como de España. Así también las reformas realizadas en esta modalidad educativa, sobre todo en el caso español han permitido mejorar la oferta formativa en función de las necesidades y dinamismo que experimenta el sistema productivo.

A pesar de que Chile y España han optado por seguir un modelo de formación profesional que tiene como referencia la formación dual alemana, que se puede definir como formación en alternancia, se hace fundamental asignarle una mayor importancia a las prácticas en los centros de trabajo, desde una perspectiva estratégica para la adquisición de conocimientos actuales que permiten ir en función del dinámico mundo productivo, así como para el fortalecimiento de las competencias para la ciudadanía y profesionales que tanto favorecen a la inserción socio laboral de los jóvenes.

Es primordial que en este proceso colaboren y participen activamente los profesionales de la formación, los centros y los empresarios en el diseño y orientación de la enseñanza profesional. De esta manera se resalta la importancia que posee dicha enseñanza en el funcionamiento no solo de la economía de un país, sino que en la valoración e importancia social que significa obtener una cualificación de calidad en función del bienestar de la población.

Se espera que las futuras leyes educativas tanto en España y en Chile, principalmente, 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, ya que son los que deben garantizar una formación de buena calidad, acorde con los cambios que se experimentan y sueldos acordes a la cualificación que terminen con la precariedad a la que se enfrentan estos egresados. Por lo tanto, el desafío es cualificar de buena manera a los jóvenes, entregándoles instrumentos que favorezcan la integración al mundo del trabajo, incorporar también las competencias ciudadanas en su proceso de formación, ya que son básicas para las relaciones sociales y laborales, para evitar de esta forma el abandono del puesto de trabajo, el despido, los malos tratos y los bajos salarios.

Finalmente, la adquisición de conocimientos y competencias es más que una herramienta para cumplir con los objetivos planteados por la educación, va más allá de las destrezas propias de la especialidad, sino que tiene una función social práctica, es decir formar personas capaces de desenvolverse en la sociedad y en el mundo, saber enfrentar los retos que se plantean a nivel social, laboral, académico, familiar de manera activa, contribuyendo a la mejora de un entorno favorable tanto para su propio bienestar como el de las futuras generaciones.

Porque como lo mencionó Cortina (1997), a ser ciudadano se aprende como todo lo importante en la vida.

CAPITULO 5.

LIMITACIONES Y POSIBILIDADES DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Introducción.

Las reformas llevadas a cabo en formación profesional en España han permitido mejorar la oferta formativa y modernizar la relación de las especialidades con el actual sistema productivo. A pesar de ello, se debe seguir perfeccionando y ampliando la oferta formativa, la que debe ir de la mano de la modernización de la enseñanza en cuanto a recursos se trata.

En el caso particular de Chile, esta modalidad educativa debe dejar de ser el pariente pobre del sistema educativo, que atiende a los menos favorecidos de la sociedad. Para ello se deben sentar las bases de una formación profesional, que realice una reforma en la que se modernicen las especialidades, que vaya a la par con los cambios tecnológicos y con los desafíos que se enfrentan en el sistema productivo. Esto requiere del compromiso y participación del Estado, los empresarios y los centros educativos, puesto que esta formación es una alternativa factible para todas y todos los jóvenes que por motivos socioeconómicos o de objetivos personales pretenden seguir la formación profesional y no la vía académica, en vista de mejorar su condición de vida, así como de perfeccionamiento.

Por lo anterior, también sería necesario en ambos contextos, sobre todo en Chile, cambiar la concepción social que acompaña a esta modalidad de enseñanza, ya que esta situación un tanto negativa produce limitaciones que dificultan al posicionamiento efectivo y estratégico que puede tener la F.P en el sistema educativo y productivo.

5.2. Limitaciones de la investigación.

Esta investigación, no está exenta de limitaciones, las que son fundamentales para tener presente al momento de mirar el estudio de manera objetiva y holística, pues permiten sugerencias a seguir en los próximos estudios a realizar.

Por ello se han considerado las siguientes limitaciones de la investigación:

- En los instrumentos utilizados, por un lado, la entrevista, que sólo consideró a alumnos/as y tutores/as como pilares fundamentales para conocer sus apreciaciones en torno a las competencias ciudadanas. En este punto hubiese sido interesante contar con las opiniones de los directivos de los centros, de los encargados de formación profesional a nivel territorial y de empresarios u otras

personas que acogen a los estudiantes en las prácticas, ya que pueden aportar elementos necesarios para contrastar o verificar la información entregada por los informantes considerados en el estudio, ya que su visión hubiese enriquecido el conocimiento que se tiene de las prácticas en las empresas.

Por otro lado, el cuestionario de autopercepción de competencias para la ciudadanía que producto de su extensión a muchos jóvenes les afectaba en la concentración al momento de responderlo. También el procesamiento de los datos del cuestionario significó una cierta dificultad dado que al asignar una escala de valoración donde 1 indicaba “siempre” y 4 “nunca”, esto repercutía en la interpretación de los resultados, por ello se realizaron cambios en donde 4 se recodificó a “siempre” y 1 a “nunca”, esto posibilitó una mejora en la lectura de los datos, favoreciendo positivamente en la redacción, graficación y visualización de los mismos.

- El tratamiento de la literatura en lo que a conceptualización se refiere, ya que en el caso particular de la revisión de las leyes educativas la temática de las competencias viene enunciado en las normas españolas, pero para la situación chilena la normativa hace referencia a objetivos fundamentales de la educación, lo que implicó que al momento de analizar la documentación se abarcaran de manera implícita tanto en los objetivos como en la finalidad que persigue la formación profesional de nivel medio.

Por otra parte, también se abarcó el concepto de vulnerabilidad, que al trabajarlo no fue fácil establecer puntos que uniesen una visión común sobre el mismo en ambos contextos, esto precisamente por la complejidad del concepto como por los parámetros que indican dicha condición tanto en Chile como en España.

- Finalmente, aunque la metodología utilizada para esta investigación fue la adecuada, es fundamental destacar que la subjetividad es un elemento que estuvo presente y es una de las limitaciones, ya sea en la información recopilada, como en la opinión de quienes participaron en el estudio. Para paliar fue necesario justificar muy bien el diseño, validar los instrumentos utilizados, describir los

datos recopilados e incorporar el proceso de triangulación para contrastar y verificar la veracidad y fiabilidad del estudio.

Otras restricciones se relacionan directamente con los obstáculos a los que se enfrentó la investigadora:

- Falta de compromiso y de responsabilidad por parte de la administración de cinco centros educativos de formación profesional, los que habían asumido con anticipación la participación en el estudio y que al momento de solicitar la entrada al campo no entregan respuesta. Esto modificó el cronograma de trabajo y se tuvo que pedir autorización en otros centros para realizar el estudio, los que afortunadamente manifestaron interés en colaborar y facilitar el trabajo.
- El tiempo que se dedicó al levantamiento de los datos en Chile (2 meses) y a pesar de que se establecieron los contactos con antelación, fue un condicionante para incorporar a más centros y especialidades, así como también a informantes como los directores de los centros y empresarios que participan en la formación profesional a través de las prácticas en los centros de trabajo, también a los encargados de dicha modalidad educativa a nivel de representantes del ministerio de educación en la Provincia de Concepción, ya que estos hubiesen aportado con información que se pudiese contrastar con las realizadas por los alumnos/as y tutores/as, como también contribuir con otros elementos que no se han considerado en este estudio.
- Los espacios geográficos que abarcó la investigación, ya que al ser escenarios territorialmente ubicados en dos países y continentes diferentes, dificultaba de alguna manera el acceso a los datos, sobre todo en lo que respecta a las Comunas de Concepción, ya que el medio de contacto con los centros era vía correo electrónico y teléfono, lo que generaba demora en la entrega de los mismos.

5.3. Nuevas líneas de investigación a partir de este estudio.

El estudio que se ha realizado ha sido descriptivo – interpretativo y serán necesarias futuras nuevas investigaciones para indagar en las explicaciones que la evidencia

empírica ha aportado en esta investigación. Como futuras líneas de investigación a seguir se proponen:

- Posibilitar la continuidad de este estudio considerando la participación de los agentes encargados del sistema productivo, ya sea empresarios y/o personal de las empresas que acogen a los estudiantes en las prácticas para conocer sus percepciones de las competencias para la ciudadanía y profesionales de sus aprendices y de esta manera contribuir a la conformación de un perfil de egreso que sea coherente con los requerimientos del mundo del trabajo.
- La posibilidad de indagar en el tema de los recursos materiales y humanos con los que cuentan los centros educativos que imparten formación profesional y de qué manera estos favorecen el desarrollo y fortalecimiento de las competencias ciudadanas y profesionales. Esto es propuesto producto de las diferencias observadas al momento de realizar el trabajo de campo entre los contextos estudiados y entre los diversos centros que participaron en el estudio. Este estudio entregaría elementos fundamentales cómo poder paliar el déficit de recursos y mejorar con ello la adquisición de las competencias para la ciudadanía y profesionales en el alumnado.
- Al igual que el anterior, realizar un estudio que profundice en la influencia que tienen las prácticas de actividades deportivas, recreativas y de participación en asociaciones y cómo estas influyen en la adquisición y desarrollo de las competencias para la ciudadanía.
- Llevar a cabo un estudio que compare el nivel de autopercepción de competencias para la ciudadanía entre los y las estudiantes de formación profesional y de bachillerato (España), así como de educación técnico profesional y científico – humanista (Chile), con la finalidad de conocer las diferencias y semejanzas en las autopercepciones de los alumnos y alumnas, así como identificar los elementos que intervienen en la adquisición de dichas competencias. De esta manera se pueden dar propuestas de mejora para el fortalecimiento de estas competencias, ya que son fundamentales para desenvolverse en la sociedad y necesarias para el mundo del trabajo.

- Realizar un estudio que compare el nivel de autopercepción de competencias para la ciudadanía entre los y las estudiantes de formación profesional de nivel medio que han tenido prácticas durante su formación con aquellos que no las han tenido y que las realizarán al final de dicha formación.
- Otra línea de investigación la constituye un estudio que abarque a la región, en este caso una descripción y análisis del estado de la formación profesional de nivel medio en América Latina en cuanto a competencias para la ciudadanía y profesionales se trata, con la perspectiva de establecer lineamientos básicos necesarios en esta formación y que son fundamentales para la movilidad laboral entre los diferentes países de la región, favoreciendo la integración de la misma.
- Efectuar un estudio que contemple el perfil de los formadores en la formación profesional, indagando en la importancia que estos le dan a la adquisición de conocimientos, como de competencias por parte de sus alumnos/as. Así como también indagar en la didáctica que utilizan los docentes y que favorecen o dificultan la adquisición de competencias para la ciudadanía.
- Indagar en el rol que tiene la familia y el entorno en la adquisición de las competencias para la ciudadanía por parte de los jóvenes, ya sea de formación profesional de nivel medio, de enseñanza secundaria obligatoria, de bachillerato o de enseñanza media científico – humanística en Chile.
- Por último, realizar un estudio en España el cual contemple la nueva ley de educación LOMCE, para comparar los cambios que establece con respecto a la LOCE y la LOE y de qué manera se ha visto afectada o beneficiada la formación profesional.

6. BIBLIOGRAFÍA.

- Álvarez – Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós. México.
- Aguaded, E; Rodríguez, A; Dueñas, B. (2008). La importancia de las redes sociales en el desarrollo de competencias de ciudadanía intercultural de las familias de origen inmigrante y autóctonos. *Revista Portularia* Vol. VIII, nº 1, 2008, pp. 153-167, Universidad de Huelva. Recuperado de: www.rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2181/b15503562.pdf?sequence=1
- Aneas, M. (2010). Las competencias laborales. Una breve clarificación de su sentido y aplicación. *Revista Galega do Ensino*, núm. 59, 2010, pp. 1 -10.
- Araya, I. (2008). La formación dual y su fundamentación curricular. *Revista Educación* 32 (1), pp. 45 – 61. Recuperado de: www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/download/523/55
- Arias, E. y otros (2015). Educación técnico profesional en Chile. Banco Interamericano del Desarrollo (BID). Recuperado de: https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6881/Educacion_tecnico_profesional_Chile.PDF
- Aristóteles (1932). *La Política*. París, Casa Editorial Garnier Hermanos.
- Arnal, J; Del Rincón, D y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona. Editorial Labor, S.A.
- Banks, J.A; McGee, Ch; Cortés, C y otros (2005). *Democracy and Diversity. Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Center for multicultural education, College of Education, University of Washington, Seattle.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, número 332, pp. 55-73. Universidad Complutense de Madrid.
- Bereday, G. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Editorial Herder. Barcelona.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Ariel, Barcelona.
- Bergman, M. M. (2008). *Advances in mixed methods research: theories and applications*. London :: SAGE. Retrieved from http://catalog.uab.cat/record=b1777298~S1*cat
- 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*. Ediciones CEAC, Barcelona.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Graó, Barcelona.

- Bolívar, A. (2007). Escuela y formación para la ciudadanía. *Bordón* 59 (2-3), 2007, pp. 353 – 373.
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, núm. 1, 2008, pp. 1-29.
- Bolívar, A; Fernández, M; Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum: qualitative social research*, vol. 6, nº 1, art. 12. Enero 2005. FQS. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata S.A, Madrid.
- Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad Social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del Siglo XXI*. CEPAL/CELADE.
Recuperado de: <http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/ORGIN011.pdf>
- Busetta, A; Milito, M. (2010). Socio- Demographic vulnerability: The condition of Italian Young people. Recuperado de: <http://connection.ebscohost.com/c/articles/51088779/socio-demographic-vulnerability-condition-italian-young-people>
- Cañs, J. (1997). *Metodología del análisis comparativo*. Cuadernos metodológicos, 21. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- Castro y Orellana (2010). La educación media técnico profesional en Chile: entre la desarticulación y la indefinición. *Revista Intersecciones Educativas*, Universidad de los Lagos, pp 73-81.
- Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social: exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires, Paidós.
- Carrero, V; Soriano, R y Trinidad, A (2006). *Teoría Fundamentada Ground Theory*. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual. Cuadernos metodológicos, 37. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- 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
- CEDEFOP. (2015). *Refuerzo de la educación y la formación profesionales para una vida mejor*. Recuperado de: www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9096
- CEDEFOP. (2015). *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.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5545
- CINTERFOR. (2004). *40 preguntas sobre la competencia laboral*. Recuperado de:

<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/i.htm>

CLACSO. Lecturas sobre vulnerabilidad y desigualdad social 2009. Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Estudios Avanzados.

Cohen, L y Lawrence M. (1990): Métodos de Investigación Educativa, Ediciones la Muralla. Madrid.

Coller, X. (2000). Estudio de Casos. Cuadernos metodológicos, 30. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

Cook, T. D y Reichardt, Ch. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Morata, Madrid.

Comisión Europea (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Recuperado de:
http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

Comisión Europea, dirección general de educación y cultura (2004). Puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y Formación 2010”. Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Recuperado de:
http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

Constitución española (1978). Recuperado de:
<http://www.boe.es/aeboe/consultas/enlaces/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>

Cortina, A (1997). Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. 3ª edición. Alianza Editorial. Madrid.

Cox, Cristian (2003): Las políticas educacionales de Chile en las dos últimas décadas del siglo XX. En Cox, ed., Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar en Chile. Santiago Chile, Editorial Universitaria.

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.

Cox, C; Jaramillo, R y Reimers, F (2005). Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción. Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil. Unidad de Educación.

Cox, C. (2001) El curriculum escolar del futuro. Revista Perspectivas (Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile) vol. 4, N°2, 2001. Pp. 213-232.

Creswell, J. (2008, febrero). Mixed Methods Research: State of the Art. (Power Point Presentación). University of Michigan. Recuperado de: sitemaker.umich.edu/creswell_workshop/files/creswell_lecture_slides.ppt

- Creswel, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4th ed. SAGE, United States of America.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Graó, Barcelona.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Paidós, Barcelona.
- Decreto 2516 del 20 de diciembre de 2007. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269348>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO Madrid Santillana.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act*. Chicago: Aldine Publishing.
- Denzin N. K. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. Madrid, Ediciones Morata.
- Durston, J. (1999). *Limitantes de ciudadanía entre la Juventud latinoamericana*. Última Década n° 10, CIDPA Viña del Mar, Chile, Mayo 1999, pp. 9 – 16.
- Eurydice (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Ministerio de Educación y Ciencia, España, Madrid.
- Encuesta CASEN 2011. Análisis Módulo Educación. Centro de estudios MINEDUC, Chile. Recuperado de: http://static1.mineduc.cl/doc_mailing/20121026%20 analisis%20casen%20final.pdf
- Fernández, T. (2004). *Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay*. REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación 2004, vol. 2, n° 2. Recuperado de: www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Tabare.pdf
- Filgueira, C. y Peri, A. (2004). *América Latina: los rostros de la pobreza y sus causas determinantes*. Proyecto Regional de Población Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) – División de Población / Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA)
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata. Madrid.
- Freijeiro, M. (2005) *Ciudadanía, derechos y bienestar: un análisis del modelo de ciudadanía de T.H. Marshall*. Universitas, Revista de Filosofía, Derecho y Política, n°2, (julio), pp. 63-100. Recuperado de: www.revistasuniversitarias.org.
- Frías, A. (2007). *El currículo escolar y la descentralización educativa en España*. Revista de educación, 343, Mayo – agosto 2007, pp. 199-221.
- García Garrido, J. (2008). *Lectura pedagógico-moral de los fenómenos sociales: la vulnerabilidad y la fragilidad*. XXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la

Educación “Educación y Ciudadanía”. Las Palmas de Gran Canaria. Noviembre de 2008. Recuperado de: <http://redsite.es/docu/27site/ad101.pdf>

García Garrido, J. (1982). Educación comparada: fundamentos y problemas. Dykinson, Madrid.

Gimeno, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. Pp 11-34. Barcelona, GRAO. En J. Martínez (coor) “Ciudadanía, poder y educación”.

Gimeno, J. (2008). Educar por competencias: ¿qué hay de nuevo? Morata. Madrid.

Graziosi, A. (2009). Estrategias de formación para un contexto global. En Libro de Actas del V Congreso internacional de Formación para el Trabajo: Estrategias de innovación en la formación para el trabajo. Tornapunta Ediciones. Madrid.

Greinert, W. (2004). Los sistemas europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica. Revista Europea de Formación Profesional, nº 32, mayo - agosto 2004, pp. 18 – 26.

Hench, P. (2010). Vulnerabilidad social. Más allá de la pobreza. Serie Informe social nº 128. Libertad y Desarrollo.

Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México, McGraw-Hill.

Homs, O. (2008). La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento. Colección de estudios sociales nº 25, Fundación la Caixa. Recuperado de:
http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/615da6c47f8fe110VgnVCM200000128cf10aRCRD/es/libro25_es.pdf.

Horrach, J. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. Revista de filosofía FACTÓTUM 6, 2009, pp.1 – 22. Recuperado de:
http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401103/Glosario/Factotum_6_1_JA_Horrach.pdf

Hoskins, B.; Barber, C.; Van Nijlen, D. y Villalba, E. (2011). Comparing Civic competence among European youth: Composite and domain – specific indicators using IEA Civic Education Study Data. Comparative Education Review, vol. 55, núm. 1 (february 2011), pp. 82-110.

Huepe, M. (2008). Subvención Educacional 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.

Informe de Desarrollo Humano en Chile 2012. Bienestar Subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de:
<http://www.desarrollohumano.cl/>

Informe Sobre Desarrollo Humano 2014 Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de: <http://hdr.undp.org/es/content/informe-sobre-desarrollo-humano-2014>.

JUNAEB (2005). Sinae, Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB. Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia. Gobierno de Chile, Santiago 2005.

Jurado, P. (2001) Formación, atención a la diversidad e inserción profesional – laboral. En Libro de Actas del III Congreso de Formación Ocupacional. Grupo CIFO.

Jurado, P. (2009). Calidad de vida y procesos educativos. Documento interno Universidad Autónoma de Barcelona.

Jurado, P. (2013) Vulnerabilidad e inclusión socioeducativa. Revista Educar, julio – diciembre 2013, vol 49, número 2.

Kappenthuler, S; Oettmeier, K. (2014). Triangulation. Research Methodology I – Fall 2014. Recuperado de: http://www.tim.ethz.ch/education/courses/Fall_Semester_2014/DocSem_Fall14/15_Summary

Lamoyi, C. (2009). Clima organizacional: creencias compartidas, sentido de comunidad y liderazgo directivo, en escuelas secundarias de Tabasco. En observatorio de la economía Latinoamericana, n°111, 2009. Recuperado de: www.eumed.net/cursecon/ecolat/mx/2009/cllb.htm

Larrañaga, O y otros (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

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE Núm. 106, jueves, 4 de mayo de 2006) Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley de Educación 12/2009 de 10 de julio, de educación. Recuperado de: http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/ca-112-2009.html

Ley Orgánica 1/1990 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). (BOE del 4 de octubre de 1990). Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ley General de Educación 2009. Recuperado de: <http://www.bcn.cl/guias/ley-general-educacion>

López, A. (2003) La orientación vocacional como proceso. Teoría, técnica y práctica. 1ª edición, Buenos Aires, Bonum 2003.

- Magendzo, A. (2003). Formación ciudadana y objetivos fundamentales transversales. En Biblioteca del Congreso Nacional http://www.bcn.cl/carpeta_temas/temas_portada.2005-10-10-25.4785762907/folder.2005-100formacion%20ciudadana%20y%20obj%20transversales.pdf
- Maiztegui, C. (2007). La participación como una opción transformadora en los procesos de educación ciudadana. REICE (Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación), vol. 5, n° 4, pp. 144 – 160.
- Martínez, J. y otros (2003). Ciudadanía, poder y educación. Grao, Barcelona.
- Martínez García, J; Merino, R. (2011). Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género. Revista Tempora, n° 14, diciembre 2012, pp. 13-37. Recuperado de: <http://josamaga.webs.ull.es/FP-DOE-tempora-ok.pdf>
- Martínez, M. y otros (2006). Psicometría. Alianza editorial S.A. Madrid.
- Martínez Usarralde, M. (2000). Reflexiones acerca de la alternancia: una comparación entre el modelo de prácticas a través del módulo FCT (Formación en Centros de Trabajo) y el aprendizaje en España. Revista Contextos educativos, 3, pág. 297-314. Recuperado de: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/427/394>
- Martínez Usarralde, M. (2001). Los sistemas de formación profesional europeos a examen: desafíos, innovaciones y perspectivas de cambio par aun entorno cambiante. Revista española de pedagogía año LIX, n° 219, mayo – agosto 2001, pp. 311- 330. Recuperado de: www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/23692.pdf
- Martínez Usarralde, M. (2002). Historia de la formación profesional en España: de la ley de 1955 a los programas nacionales de formación profesional. Universitat de Valencia 2002.
- Max Bergaman, M (2008). Advances in mixed methods research, theories and applications. N° edición, SAGE, (Bergman, 2008)
- Mertens, L. (2000). La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional. Madrid: OEI.
- MINEDUC. (2004). La educación chilena en el cambio de siglo: política, resultados y desafíos. Informe nacional de Chile. Oficina internacional de educación, UNESCO.
- MINEDUC. (2004). Formación ciudadana. Actividades de apoyo para el profesor. Historia y Ciencias Sociales. 1° Básico a 4° Medio. Unidad Currículum y Evaluación. Recuperado de: www.oei.es/valores2/formacion_ciudadana.pdf
- MINEDUC. (2005). Informe Comisión Formación Ciudadana. Serie Bicentenario. Santiago de Chile.

- MINEDUC (2005). Decreto número 220 (Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para enseñanza media y fija reglas generales para su aplicación).
- MINEDUC. (2009). Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Santiago de Chile.
- Morales, P. (1988). Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos. San Sebastián, Tarttalo.
- Moreno, A. (2012). Informe 2012 de la Juventud en España. Recuperado de: http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/26/publicaciones/IJE2012_0.pdf.
- Moreno-Jiménez, B y otros (2005). Personalidad positiva y salud. Psicología de la salud. Temas actuales de investigación en Latinoamérica. (pp. 59-76). Bogotá. ALAPSA.
- Morín, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paidós. Barcelona.
- Morlino, L. (2010). Introducción a la investigación comparada. Alianza. Madrid.
- Muñoz, C; Vásquez, N y Reyes, L. (2010). Percepción del estudiantado de enseñanza básica sobre el rol del Estado, las instituciones públicas, la democracia, la ciudadanía y los derechos de las mujeres y de los inmigrantes. Estudios Pedagógicos XXXVI, N°2:153-175, 2010. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200009
- Muñoz, C; Victoriano, R. (2009). La escuela como espacio de formación ciudadana. Un desafío formativo pendiente: la voz de los profesores. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3096582>
- Murillo, J; Martínez, C. (2012). Análisis de datos cuantitativos con SPSS en investigación socioeducativa. UAM ediciones. Madrid.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. Revista de Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español n°337, mayo – agosto 2005. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re337_11.htm
- Nunnally, J; Berstein, I. (1994). Psychometric theory. McGraw-Hill.
- OCDE (2006). La definición y selección de competencias clave. Recuperado de: www.deseco.admin.ch/.../2005.dscexecutivesummary.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>
- OIT (2005). Recomendación 195, sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente. 2005. Ginebra. Suiza. Recuperado de: <http://www.oei.es/pdfs/rec195.pdf>

- Olabuénaga, J. (2003). Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa. Ediciones Mensajero. Bilbao.
- Olabuénaga, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. 5ª Edición, Universidad de Deusto, Bilbao.
- Olmos, P. (2009). Empleabilidad y adaptabilidad de los jóvenes con inteligencia límite y sus procesos de integración laboral. Hacia un modelo de formación y de orientación para su inserción en el mundo del trabajo. Trabajo de investigación del programa de doctorado Qualitat i Processos d'Innovació Educativa. Recuperado de: <http://www.recercat.net/bitstream/2072/41959/1/Treball+de+recerca.pdf>
- Pagès, J. (2012). Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. In Plá, S; Rodríguez Ledesma, X; Gómez Gerardo, V. (coord.). Miradas diversas a la enseñanza de la historia. México. Universidad Pedagógica Nacional, pp. 19 – 66.
- Pagès, J. (2009). La competencia ciudadana. Revista Aula N°187. Pp. 7-11.
- Pagès, J. (2007). La Educación para la Ciudadanía en España. Conferència Ibérica Educaçãõ para a cidadania. Lisboa, 9/10 de março de 2007.
- Pagès, J; Santisteban, A. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. Revista Educación y Pedagogía, vol. 21, núm. 53, enero – abril, 2009, pp. 15 – 31.
- Pagès, J; Santisteban, A. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la educación para la ciudadanía. Pagès, J; Santisteban, A. (coord.). Educación para la ciudadanía. Madrid: Wolters Kluwer. Guías ESO. Recuperado de: <http://www.guiasenseñanzasmedias.es/materiaESO.asp?materia=ciuda>
- Pardo, A; San Martín, R. (1994). Análisis de datos en Psicología II. Ediciones Pirámide S.A. Madrid.
- Pardo, A; Ruiz, M; San Martín, R. (2010). Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud I. Editorial Síntesis S.A. Madrid.
- Pardo, A; San Martín, R. (2010). Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud II. Editorial Síntesis S.A. Madrid.
- Pérez, A. (2010). Factores condicionantes en la formación para el empleo en los jóvenes inmigrantes marroquíes no acompañados. Trabajo de investigación del programa de doctorado Qualitat i Processos d'Innovació Educativa.
- Pérez Serrano, G. (2008). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes (3ª Ed.) Madrid, La Muralla S.A.
- Pérez, C. (2006). Motivación interna y rendimiento académico de los estudiantes de inglés de la ULA Táchira. Acción Pedagógica, N°15/Enero – Diciembre, 2006 – pp. 64-73.

- 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.
- Perona, N; Rocchi, G. (2001). Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. Revista Kairos nº8. Recuperado de: <http://www.revistakairos.org/k08-08.htm#arriba>
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje. Barcelona. Graó, 2004.
- Pizarro, R. (2001). La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina. CEPAL – ECLAC. Santiago de Chile, febrero de 2001.
- Proyecto Atlántida (2005). Ciudadanía, mucho más que una asignatura. Ministerio de Educación y Ciencia, España. Madrid.
- Proyecto Atlántida (2008). Recuperado de: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/DE%20LAS%20COMPETENCIAS%20BASICAS%20AL%20CURRICULO%20INTEGRADO.pdf>
- Quivy, R; Campenhoudt, I. (2006). Manual de investigación en ciencias sociales. México, Limusa.
- 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/67_09.pdf
- Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo en España. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/03/pdfs/A00182-00193.pdf>
- Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. Recuperado de: <http://www.todofp.es/dctm/todofe/fp-dual/boe-a-a2012-13846.pdf?documentId=0901e72b814f24e9>
- Requena, F. (2008). Redes sociales y sociedad civil. Madrid, Centro de Investigaciones sociológicas.
- Rodríguez, J. (2001). Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes. Proyecto Regional de Población CELADE-FNUAP Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) - División de Población.

Rodríguez, M^a Luisa (2006). Evaluación, balance y formación de competencias laborales y transversales. Barcelona, Laertes Ediciones.

Rodríguez, M; García-Meras, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de: www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF

Rodríguez, C; Pozo, T; Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Relieve*, v. 12, n°2, pp.289 – 305. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm

Rocha, F. (2012). El desempleo juvenil en España. Situaciones y recomendaciones políticas. Fundación 1º de Mayo, Informe n° 50. Recuperado de: <http://www.1mayo.ccoo.es/nova/files/1018/Informe50.pdf>

Sánchez, J. (2007). Estadística básica aplicada a la educación. Editorial CCS. Madrid.

Sandoval, J. (2003). Ciudadanía y Juventud: El dilema entre la integración social y la diversidad cultural. Última Década n° 19, CIDPA Viña del Mar, Chile, Noviembre 2003, Pp. 31 – 45.

Sarramona, J. (2004). Las competencias básicas en la educación obligatoria, Ediciones CEAC, Barcelona.

Sepúlveda, L. (2009). Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores. Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación, Chile. Recuperado de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt828.pdf>

Sepúlveda, L. y otros (2008). La enseñanza media técnico profesional en Chile: orientaciones actuales desde la perspectiva de los actores. Proyecto FONIDE. Centro de investigación y desarrollo de la educación, CIDE. Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt940.pdf>

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>

Sobejano, M. y Torres, P. (2009). Enseñanza de la historia en secundaria. Editorial Tecnos, Madrid.

Strauss, A; Corbin, J (1998). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquía, Colombia. Publicado por Sage Publications, Inc.

- Subirats, J. (2004). Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea. Colección de estudios sociales nº 16, fundación la Caixa. Recuperado de: http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/f28d31d9615d5210VgnVCM1000000e8cf10aRCRD/es/vol16_es.pdf
- Tabachnick, B; Fidell, L. (2013). Using multivariate statistics. Pearson Education, Inc. United States of America.
- 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>
- Tezanos, J. (2001). Tendencias en desigualdad y exclusión social. Editorial Sistema. Madrid.
- Tobón, S. (2006). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Libro en <http://es.scribd.com/doc/28137201/Formacion-Basada-en-Competencias>
- Touraine, A. (1997). Juventud y Democracia en Chile. Última Década nº 008, CIDPA, Viña del Mar.
- Valle, A; Barca, A; González, R; Núñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. Revista Latinoamericana de Psicología, vol.31, nº3, pp. 425 – 461. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf
- Vallejo, O. (2011). Adaptación laboral: Factor clave para el rendimiento y satisfacción en el trabajo. Cultura, educación y sociedad – CES. Barranquilla – Colombia, Vol 2. Nº 1, pp. 171-176. 2011.
- Van Breugel, G. (2014). Sistemas nacionales de formación profesional y capacitación. Una revisión de experiencias de países de la OCDE. Naciones Unidas, junio 2014. Cepal. Santiago de Chile. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36799/S1420028_es.pdf?sequence=1
- Vasilachis, I. (2006) (Coor). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Vigotsky, L. (2001). Psicología pedagógica. Buenos Aires, Editorial Aique.
- Vigotsky, L. (2003). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica.
- 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.
- Zabalza, M. (2000). Diseño y desarrollo curricular. Madrid, Narcea.

8. ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de autopercepción de competencias para la ciudadanía.

CUESTIONARIO DE AUTOPERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA CIUDADANÍA.

Este cuestionario es parte de un trabajo de investigación y busca recoger información sobre las competencias ciudadanas y profesionales de los alumnos de educación técnico profesional de grado medio. Los datos recolectados serán utilizados exclusivamente para los fines de éste trabajo. Por ello demando tu colaboración y participación.

El cuestionario es totalmente anónimo. Te pido asimismo sinceridad en las respuestas.

Gracias por tu colaboración.

(Marque con una X cuando sea necesario utilizar esta opción)

1. Nombre de la especialidad que estudias: _____
2. Nombre del centro: _____
3. Distrito (Barrio) al que pertenece el centro: _____
4. Distrito (Barrio) o lugar de residencia habitual: _____
5. Pertenece a alguna asociación o entidad:
___ Sí ¿Cuál? _____
___ No

VARIABLES PERSONALES

6. Edad: _____
7. Género: ___ Masculino ___ Femenino
8. Lugar de nacimiento: _____
9. Estudios realizados hasta ahora: _____
10. Expectativas (seguir estudiando, trabajar, otro (especificar)): _____

VARIABLES SOCIOFAMILIARES

11. Vive con: ___ padres ___ padres y hermanos ___ hermano/a
___ otros ¿Quién? _____
12. Número de hermanos: _____
13. Número de personas que viven en el hogar: _____
14. El responsable del hogar es:
___ padre ___ madre ___ hermano ___ padre y madre
___ abuelo ___ otro ¿Quién? _____
15. Estudios del padre: _____
16. Estudios de la madre: _____

RESPONDE LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES MARCANDO CON UNA “X” EN EL RECUADRO QUE CONSIDERES

1. **Siempre:** la conducta o acción se presenta de manera continua (todo el tiempo).

2. **A menudo:** la conducta o acción se manifiesta repetidamente.
3. **Alguna vez:** la conducta o acción se presenta en determinadas situaciones.
4. **Nunca:** se refiere a que la conducta o acción en ningún momento se realiza o manifiesta.

		Siempre	A menudo	Alguna Vez	Nunca
A		1	2	3	4
01	Estoy en contra de la violencia				
02	Pienso que existen cosas buenas en el mundo				
03	Valoro la vida de las personas				
04	Me gusta ayudar a las personas				
05	Valoro la libertad				
06	Todos los seres humanos somos iguales y tenemos la misma importancia				
07	Creo que con el diálogo se pueden arreglar los problemas				
08	Me adapto a la opinión de la mayoría				
09	Prefiero convencer antes que imponer lo que quiero				
10	Prefiero ver los aspectos positivos en vez de los negativos de los demás				
11	Puedo resolver de manera responsable las dificultades que se me presentan				
B					
12	Valoro el trabajo de mis compañeros				
13	Escucho lo que dicen los demás				
14	Me gusta hablar para resolver los conflictos dentro del grupo				
15	Me siento mejor cuando trabajo en grupo				
16	Cuando trabajo en equipo realizo las tareas asignadas de igual modo que mis compañeros				
17	Cuando trabajo en equipo me agrada que me hagan preguntas				
18	En el trabajo en grupo apporto todo lo que sé hacer				
19	Siempre asumo las tareas que se me asignan				
20	Me veo capacitado para dirigir un grupo de trabajo				
21	La mejor manera de arreglar un problema, es solucionarlo entre todos				
22	El trabajo realizado entre varias personas es mejor que hacerlo de manera individual				
23	Me comunico con los demás respetando las opiniones de cada uno.				
C					
24	Respeto a los demás				
25	Hago amigos con facilidad				
26	Ceder un poco es bueno para solucionar problemas				
27	Siento que soy respetado por quienes me rodean				
28	Trato de actuar honestamente				
29	Tengo facilidad para relacionarme con desconocidos				
30	Me gusta expresar lo que pienso sobre un tema				
31	Apoyo a quienes me necesitan				
32	Soy consciente de que las personas tienen limitaciones				
33	Sé lo que son las elecciones democráticas				
34	Participo en alguna asociación				
35	Cumplo con las normas de convivencia				
36	Creo que es necesario votar cuando hay elecciones				
37	Acostumbro a ser amable con los demás				
38	Participo como voluntario en tareas comunitarias				
39	Todos tenemos los mismos derechos en nuestra sociedad				
40	Espero mi turno para participar en una conversación y hablo sólo cuando me corresponde				
41	Estoy al día de las noticias de actualidad				

D					
42	Tengo facilidad para realizar nuevas tareas				
43	Me relaciono bien con mis compañeros de estudio o de trabajo				
44	Un día más en el trabajo o en el colegio es una nueva oportunidad para aprender				
45	Acepto que supervisen el trabajo que realizo				
46	Acepto consejos para mejorar mi trabajo				
47	Aguanto bien todas las horas de trabajo o de colegio				
48	Estaría dispuesto a realizar otros trabajos si fuera necesario				
49	Soy puntual a la hora de llegar a los sitios o al trabajo				
50	Conozco las normas de prevención de riesgos laborales				
51	Conozco los principales derechos y deberes del trabajador				
52	Puedo hablar con mis superiores para solicitar mejores condiciones de trabajo o estudio				
53	Tengo claras las funciones de los sindicatos				
54	Sé que para trabajar he de tener un contrato laboral				
55	Entiendo bien mi horario de trabajo o de clases				
56	Sé qué hacer si se vulneran mis derechos laborales				
57	Sabría explicar que es una enfermedad o accidente laboral				
58	Entiendo los datos de un contrato laboral				
59	Sé cuando tengo derecho a cobrar el paro (seguro de cesantía)				
60	Cuando hago un trabajo me interesa hacerlo bien				
61	Me gusta leer cosas nuevas acerca de mi trabajo				
62	Puedo relacionarme o trabajar con nuevos compañeros				
63	Puedo cambiar de tarea en el trabajo cuando sea necesario				
64	Sé trabajar en equipo				
65	Me adapto bien a un cambio de espacio en el trabajo				
66	Puedo hacer aportaciones que mejoren el trabajo				
67	El trabajo bien realizado es muy valorado				
68	Puedo suponer por adelantado el tiempo que necesito para hacer bien un trabajo				
69	Me gusta planificar mi jornada laboral				
70	Me gusta ponerme a trabajar antes de que me lo tengan que recordar				
71	El trabajo que puedo hacer hoy no lo dejo para mañana				
72	Me atrae fuertemente conseguir los objetivos planteados				
73	Acepto con facilidad nuevas responsabilidades				
74	Me puedo adaptar a las nuevas tecnologías que se incorporan en el mundo laboral.				

¡MUCHAS GRACIAS!

Anexo 2. Pautas de las entrevistas

PAUTA DE ENTREVISTA

La pauta de entrevista contempla los siguientes objetivos:

OBJETIVOS	
General	Específicos
Analizar los elementos que intervienen en la adquisición de las competencias para la ciudadanía en los alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio en las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España.	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar las percepciones predominantes con respecto a los elementos que intervienen en la adquisición de las competencias para la ciudadanía y que influyen en la empleabilidad de éstos. - Describir los elementos que se incorporan en la adquisición y desarrollo de competencias para la ciudadanía.
Valorar las percepciones sobre las competencias para la ciudadanía en los alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio en las Comunas de Concepción – Chile y de la Ciudad de Barcelona – España a partir de los elementos que determinan o influyen en la adquisición de dichas competencias.	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el nivel de logro alcanzado con relación a las competencias para la ciudadanía de los y las estudiantes de formación profesional de nivel medio. - Analizar la importancia percibida de las competencias para la ciudadanía alcanzada por los alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio. - Describir las percepciones de las competencias para la ciudadanía de los alumnos y alumnas de formación profesional de nivel medio.
Orientar acciones para la mejora de la adquisición y desarrollo de competencias para la ciudadanía en los centros de formación profesional de nivel medio.	<ul style="list-style-type: none"> - Plantear estrategias para la adquisición y desarrollo de competencias para la ciudadanía en los centros de formación profesional de nivel medio.

ENTREVISTA PROFESORES

I. Datos Generales

Nombre: _____

Profesión: _____

Edad: _____

Centro en el que trabaja: _____

Nombre del ciclo formativo del cual es tutor /a _____

Años de experiencia: _____

Años de experiencia en el centro: _____

Fecha: _____

II. Estructura de la entrevista

La entrevista está estructurada en torno a los factores personal, interpersonal, social y profesional para facilitar el análisis y la comprensión de ésta.

OBSERVACIONES.

PAUTA.

Factor Personal

1. Me podría hacer una descripción general del perfil de alumnado (comportamiento, disciplina, lugares de los que provienen)
2. Ha observado diferencias entre los hábitos, actitudes y manera de actuar de los alumnos actuales con los anteriores. ¿Qué tipo de diferencias, a qué cree que se debe?
3. ¿Cree que existen diferencias entre el perfil de los alumnos? Si existen ¿cuáles serían los aspectos más relevantes?
4. ¿Cuándo se les presentan dificultades suelen solucionarlas por si solos o acuden a la ayuda de otra persona?
5. ¿Cómo encuentras que es la motivación de los alumnos, cómo los ves? Existe motivación de los alumnos frente al estudio. ¿Qué tipo de motivación?
¿Qué estrategias utiliza usted personalmente para reducir las dificultades que presentan sus estudiantes, tanto a nivel de aprendizaje, como de disciplina y/o de motivación?

Factores Interpersonal y Social

6. ¿Cómo cree que son sus relaciones entre pares? ¿Existen conflictos entre ellos?. Sí existen, ¿de qué tipo?
7. ¿Cuáles son sus principales inquietudes?
8. ¿Les gusta trabajar en equipo?
9. Al momento de realizar una labor respetan las normas, escuchan a opinión de los otros esperando su turno, expresan lo que piensan.
10. ¿Cómo caracterizaría la relación que tiene usted con sus alumnos? ¿Cree que le tienen confianza que podrían acudir a usted si tienen algún problema?
11. ¿Cuáles son sus temas de conversación? ¿Cree que están al tanto de lo que sucede en la actualidad?
12. En términos generales ¿conoce a las familias de sus alumnos o conoce de algún modo sus condiciones de vida?, cómo ha adquirido este conocimiento.
13. ¿Cómo es la relación de los alumnos con sus familias?
14. ¿Cree que existe participación de las familias en el desarrollo académico y social de estos alumnos?

Factor Profesional

15. ¿Qué opina acerca de las competencias profesionales? ¿Cree que la formación profesional fortalece en los alumnos las competencias ciudadanas para desenvolverse en la sociedad?
16. ¿Cómo cree que son las relaciones entre pares en el trabajo?
17. Aceptan con facilidad o dificultad las normas de trabajo, los desafíos y/o consejos para mejorar el trabajo.

18. ¿Conocen la legislación laboral y derechos de los trabajadores?. Creen que es importante.
19. ¿Cree que son capaces de adaptarse a los cambios que se presentan en el mundo del trabajo?
20. El currículum de la formación profesional ayuda a la adquisición de las competencias profesionales en el mundo del trabajo?

ENTREVISTA ALUMNOS

I. Datos Generales

Iniciales: _____

Edad: _____

Nombre del programa o especialidad: _____

Distrito o Barrio en el que vives: _____

Lugar de nacimiento: _____

Fecha: _____

II. Información Familiar

¿Con quién vives?: _____

¿Cuántos hermanos (as) tienes? (indica sexo y edad): _____

¿Vive tu padre? __Si __No ¿Vive tu madre? __Si __No

Tus padres están:

__ Casados __ Separados __ Divorciados __ Viudo (a) __ Otro

OBSERVACIONES.

PAUTA

Factor Personal

1. ¿Te gusta lo que estudias? ¿Qué es lo que más te motiva a estar acá?
2. ¿Cuando estás en clases te gusta participar? ¿Esperas tu turno para hacerlo?, ¿crees que todos tienen los mismos derechos de participar?
3. ¿Qué cosas realizas normalmente en tu tiempo libre? ¿Qué cosas te agrada y desagrada hacer? ¿Con quiénes te relacionas?
4. Con tus amigos ¿de qué temas conversan? ¿a qué temas le dan importancia?
5. ¿Crees que es importante conocer la realidad de España, de tu país? ¿Con quiénes conversas estos temas?

6. ¿Me podrías definir como son tus relaciones con los demás?
7. ¿Has tenido alguna vez un conflicto con alguna persona? ¿cómo lo solucionaste? ¿cómo te mantienes al margen de los problemas?

Factor Interpersonal y Social

8. ¿Cuando haces trabajo en grupo, con quiénes los realizas?
9. ¿Pertenece a alguna asociación? ¿A cuál? ¿Qué haces en esa asociación? ¿Te gusta?
10. ¿Te gusta tu barrio? ¿Haces alguna actividad en él? ¿cuáles? ¿Tienes que trasladarte para realizar tus actividades diarias?
11. ¿En tu casa comparten o realizan alguna actividad juntos? ¿Cuáles? ¿Sientes que tu familia te ayuda y apoya en tus decisiones?

Factor Profesional

12. ¿Te sientes motivado cuando estás en clase?
13. ¿Crees que las herramientas que te ha entregado la formación profesional te permitirá realizar tu trabajo con facilidad?
14. ¿Estás dispuesto a realizar otro tipo de trabajo que no sea el tuyo, por qué?
15. ¿Estás al tanto de la legislación laboral, de los derechos de los trabajadores? ¿crees que es importante?
16. ¿Crees que puedes cumplir las normas? ¿Cuál es tu opinión al respecto?
17. ¿Crees que es necesario planificar la jornada de trabajo? ¿Por qué?

Anexo 3. Matriz de relación cuestionario y entrevistas

CUESTIONARIO		PAUTA DE ENTREVISTA	
A	FACTOR PERSONAL	PROFESORES DEL ÁREA	ALUMNOS
01	Estoy en contra de la violencia	1. Me podría decir cuál es su edad, formación y experiencia en formación profesional de nivel medio. 2. Me podría hacer una descripción general del perfil de alumnado en torno: a) comportamiento y disciplina b) lugares de los que provienen 3. Ha observado diferencias entre los hábitos, actitudes y manera de actuar de los alumnos actuales con los egresados. ¿Qué tipo de diferencias, a qué cree que se debe? 4. Cree que existen diferencias entre el perfil de los alumnos. Si existen ¿cuáles serían los aspectos más relevantes? 5. Cuando se les presentan dificultades suelen solucionarlas por sí solos o acuden a la ayuda de otra persona. 6. Existe motivación de los alumnos frente al estudio. ¿Qué tipo de motivación? 7. ¿Qué estrategias utiliza usted personalmente para reducir las dificultades que presentan sus estudiantes, tanto a nivel de aprendizaje, como de disciplina y/o de motivación?	1. Te gusta lo que estudias. 2. ¿Qué es lo que más te motiva a estar acá? 3. Cuando estás en clases te gusta participar? ¿Esperas tu turno para hacerlo?, ¿crees que todos tienen los mismos derechos de participar? 4. ¿Qué cosas realizas normalmente en tu tiempo libre.
02	Pienso que existen cosas buenas en el mundo		
03	Valoro la vida de las personas		
04	Me gusta ayudar a las personas		
05	Valoro la libertad		
06	Todos los seres humanos somos iguales y tenemos la misma importancia		
07	Creo que con el diálogo se pueden arreglar los problemas		
08	Me adapto a la opinión de la mayoría		
09	Prefiero convencer antes que imponer lo que quiero		
10	Prefiero ver los aspectos positivos en vez de los negativos de los demás		
11	Puedo resolver de manera responsable las dificultades que se me presentan		
B	FACTOR INTERPERSONAL		
12	Valoro el trabajo de mis compañeros	8. ¿Cómo cree que son sus relaciones entre pares. Existen conflictos entre ellos. Si existen, de qué tipo. 9. ¿Cuáles son sus principales inquietudes. 10. ¿Les gusta trabajar en equipo. 11. Al momento de realizar una labor: a) Respetan las normas b) Escuchan la opinión de los otros esperando su turno.	5. ¿Con quiénes te relacionas en tu tiempo libre. 6. ¿Qué actividades realizas normalmente con tus amigos? ¿De qué temas conversan? ¿A qué temas le dan importancia? 7. ¿Crees que es importante conocer la realidad de España, de tu país? ¿Con quienes conversas este temas?
13	Escucho lo que dicen los demás		
14	Me gusta hablar para resolver los conflictos dentro del grupo		
15	Me siento mejor cuando trabajo en grupo		
16	Cuando trabajo en equipo realizo las tareas asignadas de igual modo que mis compañeros		
17	Cuando trabajo en equipo me agrada que me hagan preguntas		
18	En el trabajo en grupo aporté todo lo que sé hacer		

19	Siempre asumo las tareas que se me asignan	c) Expresan lo que piensan. 12. Se relacionan más allá del espacio de formación. 13. ¿Cómo caracterizaría la relación que tiene usted con sus alumnos? ¿Cree que le tienen confianza que podrían acudir a usted si tienen algún problema?	8. Me podrías definir como son tus relaciones con los demás. 9. ¿Has tenido alguna vez un conflicto con alguna persona? ¿cómo lo solucionaste? ¿cómo te mantienes al margen de los problemas? 10. Cuando haces trabajo en grupo, con quiénes los realizas?
20	Me veo capacitado para dirigir un grupo de trabajo		
21	La mejor manera de arreglar un problema, es solucionarlo entre todos		
22	El trabajo realizado entre varias personas es mejor que hacerlo de manera individual		
23	Me comunico con los demás respetando las opiniones de cada uno.		
C	FACTOR SOCIAL		
24	Respeto a los demás	14. Cuáles son sus temas de conversación. Cree que están al tanto de lo que sucede en la actualidad. 15. Participan en actividades que los involucren con la sociedad (voluntariado, agrupaciones, clubes, etc) 16. 17. Cree que la formación profesional fortalece en los alumnos las competencias ciudadanas para desenvolverse en la sociedad. 18. En términos generales conoce a las familias de sus alumnos o conoce de algún modo sus condiciones de vida, cómo ha adquirido este conocimiento. 19. Cómo es la relación de los alumnos con sus familias. 20. Cree que existe participación de las familias en el desarrollo académico y social de estos alumnos.	11. ¿Pertenece a alguna asociación? ¿A cuál? ¿Qué haces en esa asociación? ¿Te gusta? 12. Te gusta tu barrio? ¿Haces alguna actividad en él? ¿cuáles? ¿Tienes que trasladarte para realizar tus actividades diarias? 13. ¿En tu casa comparten o realizan alguna actividad juntos? ¿Cuáles? 14. ¿Sientes que tu familia te ayuda y apoya en tus decisiones?
25	Hago amigos con facilidad		
26	Ceder un poco es bueno para solucionar problemas		
27	Siento que soy respetado por quienes me rodean		
28	Trato de actuar honestamente		
29	Tengo facilidad para relacionarme con desconocidos		
30	Me gusta expresar lo que pienso sobre un tema		
31	Apoyo a quienes me necesitan		
32	Soy consciente de que las personas tienen limitaciones		
33	Sé lo que son las elecciones democráticas		
34	Participo en alguna asociación		
35	Cumplo con las normas de convivencia		
36	Creo que es necesario votar cuando hay elecciones		
37	Acostumbro a ser amable con los demás		
38	Participo como voluntario en tareas comunitarias		
39	Todos tenemos los mismos derechos en nuestra sociedad		
40	Espero mi turno para participar en una conversación y hablo sólo cuando me corresponde		
41	Estoy al día de las noticias de actualidad		
D	FACTOR PROFESIONAL		
42	Tengo facilidad para realizar nuevas tareas	21. Cómo cree que son las relaciones entre pares en el trabajo. 22. Aceptan con facilidad o dificultad: a) Las normas de trabajo. b) Los desafíos y/o consejos para mejorar el trabajo.	15. ¿Te sientes motivado cuando estás en clase? 16. ¿Crees que las herramientas que te ha entregado la formación profesional te permitirá realizar tu trabajo con facilidad? 17. Estás dispuesto a realizar otro tipo de trabajo que no sea el tuyo, por qué.
43	Me relaciono bien con mis compañeros de estudio o de trabajo		
44	Un día más en el trabajo o en el colegio es una nueva oportunidad para aprender		
45	Acepto que supervisen el trabajo que realizo		
46	Acepto consejos para mejorar mi trabajo		

47	Aguanto bien todas las horas de trabajo o de colegio	23. Conocen la legislación laboral y derechos de los trabajadores. Creen que es importante 24. Cree que son capaces de adaptarse a los cambios que se presentan en el mundo del trabajo. 25. Cree que la formación profesional desarrolla o fortalece en los alumnos las competencias profesionales necesarias para el desempeño en el mundo del trabajo.	18. Estás al tanto de la legislación laboral, de los derechos de los trabajadores, crees que es importante. 19. Crees que puedes cumplir las normas? ¿Cuál es tu opinión al respecto? 20. ¿Crees que es necesario planificar la jornada de trabajo? Por qué?
48	Estaría dispuesto a realizar otros trabajos si fuera necesario		
49	Soy puntual a la hora de llegar a los sitios o al trabajo		
50	Conozco las normas de prevención de riesgos laborales		
51	Conozco los principales derechos y deberes del trabajador		
52	Puedo hablar con mis superiores para solicitar mejores condiciones de trabajo o estudio		
53	Tengo claras las funciones de los sindicatos		
54	Sé que para trabajar he de tener un contrato laboral		
55	Entiendo bien mi horario de trabajo o de clases		
56	Sé qué hacer si se vulneran mis derechos laborales		
57	Sabría explicar que es una enfermedad o accidente laboral		
58	Entiendo los datos de un contrato laboral		
59	Sé cuándo tengo derecho a cobrar el paro (seguro de cesantía)		
60	Cuando hago un trabajo me interesa hacerlo bien		
61	Me gusta leer cosas nuevas acerca de mi trabajo		
62	Puedo relacionarme o trabajar con nuevos compañeros		
63	Puedo cambiar de tarea en el trabajo cuando sea necesario		
64	Sé trabajar en equipo		
65	Me adapto bien a un cambio de espacio en el trabajo		
66	Puedo hacer aportaciones que mejoren el trabajo		
67	El trabajo bien realizado es muy valorado		
68	Puedo suponer por adelantado el tiempo que necesito para hacer bien un trabajo		
69	Me gusta planificar mi jornada laboral		
70	Me gusta ponerme a trabajar antes de que me lo tengan que recordar		
71	El trabajo que puedo hacer hoy no lo dejo para mañana		
72	Me atrae fuertemente conseguir los objetivos planteados		
73	Acepto con facilidad nuevas responsabilidades		
74	Me puedo adaptar a las nuevas tecnologías que se incorporan en el mundo laboral.		

Anexo 4 CD. Análisis SPSS

Anexo 5 CD. Entrevistas