



Facultad de Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional  
Programa de Magíster en Educación Basada en Competencias

**ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE DESARROLLO DE COMPETENCIAS  
GENÉRICAS Y SINTÉTICAS Y DESERCIÓN ESCOLAR EN CUATRO LICEOS  
DE LA COMUNA DE LINARES.**

Trabajo de Graduación para la obtención  
del Grado Académico de  
Magíster en Educación Basada en Competencias

Estudiante:  
**Diego Antonio Gómez Cerda**

Profesor Patrocinante:  
**Dr. Jorge Alarcón Leiva**

**TALCA, ABRIL 2019**

## CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2019

## **Dedicatoria**

A mi compañera de vida y sueños, Soledad Vásquez Rosales, por apoyarme en los muchos momentos de flaqueza y temor. A mi hija amada Josefa Gómez Vásquez quien con gestos de amor logra incentivar me a seguir. A mis padres, Angela Cerda Abarzúa y Luis Gómez Ibáñez, quienes siempre han confiado en su hijo pequeño.

A todos ustedes, les dedico este trabajo.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

	<b>Página</b>
INTRODUCCIÓN	
<b>Capítulo I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS</b>	<b>8</b>
1.1. Exposición General del Trabajo	9
1.2. Contextualización y Delimitación del problema	11
1.3. Preguntas y/o supuesto que guían el Estudio	12
1.4. Objetivos del Estudio	13
1.4.1. Objetivo General	13
1.4.2. Objetivos Específicos	13
1.4.3 Coherencia del tema o problema objetivo general y específicos	14
<b>Capítulo II: REVISIÓN DE LA LITERATURA</b>	<b>15</b>
2.1. Concepto de competencia	16
2.1.1 Competencia: enfoques y definiciones.	18
2.2 Competencias genéricas	21
2.2.1 Definición y clasificación	21
2.2.2 Competencias genéricas desarrolladas en el aula	24
2.3 Deserción escolar	30
2.3.1 Deserción escolar en Chile	32
2.4 Proyecto educativo institucional	34
<b>Capítulo III: MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>37</b>
3.1 Relación problemas, objetivos y la opción metodológica.	39
3.2 Definición del tipo y diseño de la investigación	40
3.3 Técnicas de recolección de datos.	41
<b>Capítulo IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>	<b>43</b>
4.1 Perfil del estudiante	44
4.2 Perfil del docente	46
4.3 Competencias Genéricas.	47
4.4 Deserción escolar	49
<b>Capítulo V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>53</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>57</b>

## **Índice de tablas**

Tabla 1 Características del enfoque de formación dominante y el de competencias.	26
Tabla 2 Comparación de los modelos de enseñanza tradicional, por competencias y de competencias.	28
Tabla 3: Distribución territorial de la deserción en Chile.	32

## **Índice de Imágenes**

Imagen 1 Comunidad y escuela	34
Imagen 2 Perfil del estudiante	45
Imagen 3 Perfil del docente.	47
Imagen 4 Competencias genéricas.	48
Imagen 5 Deserción escolar.	49

## **Índice de gráficos**

Gráfico N°1 Deserción escolar por niveles

51

## **Resumen**

Considerando la urgente necesidad de transformar la escuela en un espacio contextualizado a las características del estudiante del siglo XXI y la enorme importancia que está cobrando a nivel mundial el desarrollo de competencias genéricas en los educandos, la presente investigación se enmarca en establecer la relación existente entre la deserción escolar y el estímulo en el desarrollo de competencias genéricas de cuatro establecimientos de la comuna de Linares, sector caracterizado por un alto índice de pobreza y cesantía. La metodología empleada es cualitativa, de tipo documental en donde se analizan documentos oficiales y públicos tales como los proyectos educativos institucionales (PEI) y el plan anual de desarrollo educativo municipal (PADEM), con el objetivo de analizar y categorizar la información en áreas como: perfil del estudiante, perfil del docente, deserción escolar y competencias genéricas. Dentro de los resultados obtenidos, destaca la invisibilidad del concepto competencia en tres de cuatro establecimientos, en donde aún se aprecia al docente como centro del proceso de enseñanza. El liceo Diego Portales, en cambio, destaca puesto que plantea un proyecto educativo basado en los principios de Delors, desarrollando en los estudiantes competencias fundamentales y destacando por bajos índices de deserción escolar en la comuna.

**CAPÍTULO I**  
**PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS**

## **1. Introducción**

### **1.1 Exposición general problema**

En los inicios del siglo XX, uno de los principales objetivos del sistema educativo fue conseguir la cobertura escolar de un gran número de personas (Egaña, Núñez y Salinas, 2003). Para esto, se crearon establecimientos de variadas características, promoviendo la lectura como foco principal, el sistema escolar marcaba su énfasis en disciplinar y controlar la sociedad, a través de la instrucción del pueblo, asunto indispensable para avanzar en el proceso de modernización.

El siglo fue pródigo en materia de reformas: en los años 1920 y 1925 se promulgan leyes de enseñanza primaria obligatoria, produciendo la incorporación masiva a las primeras letras de los sectores populares, cuyas cifras de analfabetismo eran cuantiosas, le siguen la reforma de 1928 y la contrarreforma de 1929; más adelante en la década del 40 el Plan Integral San Carlos y La Reforma de la Enseñanza Secundaria; en los años 60 el Plan Arica y la Reforma de 1965; el proyecto ENU de 1973 y la reforma “inadvertida” del Gobierno Militar de 1981. (Salas 1917).

Iniciado el siglo XXI, el proceso de alfabetización está casi cubierto, la cultura, información y cobertura están fácilmente al alcance de todos y la revolución tecnológica ha configurado absolutamente bases económicas, culturales y sociales de la vida humana (CINDA, 2001)

Hoy en día, todos los sectores están de acuerdo en alcanzar la convergencia que ostentan los países desarrollados, para esto se necesita un capital humano mejor calificado y competitivo internacionalmente. Por esto, existe plena consciencia que la educación es la mejor inversión que se puede hacer como país, aunque sea a largo plazo. Un país es más armónico al tener su población educada, y la democracia se vive de manera más plena y participativa (UNESCO, 2014). Además, con un país educado se acerca a la igualdad de oportunidades y su consecuente movilidad social, problema endémico de la sociedad chilena.

Está claro que los estudiantes desarrollan su proceso de aprendizaje en el aula y es ahí también donde adquieren herramientas que apuntan a lo social y emocional, avanzando en competencias que le permitan realizar actividades, rutinas y desempeños reales y útiles para el siglo XXI. Carnoy (2010), expresa que la influencia de los aprendizajes está absolutamente determinada por el tipo de actividades que ocurren en el tiempo escolar efectivo, además añade elementos referidos a la calidad de las actividades empleadas por el profesor para conseguir dichos resultados de aprendizaje.

Sobre esto, la UNESCO, en el año 2017, argumenta que la deserción escolar es un tema que no se debe olvidar, puesto que su prioridad garantiza evitar y mitigar los riesgos de caer en la pobreza, requerir constantemente redes de protección social, tener problemas de salud e incluso vincularse a conductas problemáticas o criminales.

En este tema la educación chilena ha alcanzado, sobre todo en enseñanza básica, una cobertura que ya en 1990 correspondía al 98,3%. Distinta es la situación en la enseñanza media, en donde la matrícula en el año 2000, llegaba al 90%. En el caso de la región del Maule el 13.2% de estudiantes entre 15 a 19 años deserta, ya sea en sectores urbanos o rurales. Solamente la región de Coquimbo y la región de Antofagasta superan estos índices. (MINEDUC, 2013)

De lo dicho en párrafos anteriores se desprende la motivación por investigar si existe relación entre el desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes de cuatro establecimientos emblemáticos de la comuna de Linares y la deserción escolar presente en cada uno de ellos. Además, considerando que tres de los cuatro colegios analizados son de carácter técnico, Alonso, Fernández y Nyssen (2009), expresan que, por ejemplo, los empleadores critican la calidad de los recién egresados, ya que éstos analizan los problemas laborales desde una perspectiva excesivamente teórica, mostrando una actitud negativa al trabajo, manteniendo expectativas irreales frente al mundo laboral.

Además, resulta valioso en un plano local-comunal identificar los niveles de deserción escolar, estableciendo una relación con las categorías de la información declarada en cuatro establecimientos centrales, en donde una cantidad importante de familias deciden formar íntegramente a sus hijos e hijas.

## **1.2 Contextualización y delimitación del problema**

El presente estudio relacional entre deserción escolar y desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes, se realizará en cuatro establecimientos de la comuna de Linares: Liceo Valentín Letelier, ubicado en calle Lautaro 201, con una matrícula de 1.458 alumnos/as y un proyecto educativo que apunta a la enseñanza superior; Liceo Politécnico Irineo Badilla Fuentes, ubicado en calle presidente Ibáñez 101, con una matrícula actual de 480 estudiantes; Liceo Técnico profesional Diego Portales, ubicado en calle Carmen 370, con una matrícula de 935 estudiantes y Liceo Instituto Comercial, ubicado en calle O'Higgins 579, con una matrícula de 1.270 estudiantes. Estas tres últimas instituciones presentan un perfil técnico profesional.

A nivel nacional la deserción escolar corresponde a un 6.9%, una cifra que alarma, sobre todo, considerando su estrecha relación con la situación de futura pobreza. En la Región Del Maule, se evidencia 8.4%, antecedido solamente por la región de Coquimbo (9.1%) y Antofagasta (9.0) (MINEDUC, 2013).

Según Pozo (2007) el desarrollo de competencias genéricas en horas efectivas de clases es fundamental para mitigar la deserción escolar futura, fomentando entre otras cosas la resiliencia, el liderazgo, el buen uso del tiempo y el trabajo en equipo, herramientas fundamentales y necesarias en tiempos actuales, donde la incertidumbre, los cambios sociales y tecnológicos son vertiginosos y afectan en los estudiantes, entregando frustración y pocas proyecciones sobre aspectos vinculado con los gustos y futuro.

Yañiz (2008), menciona que la incorporación de competencias en el estudiante precisa de algunos esfuerzos pedagógicos intencionados por el profesor en la hora de clases, creando situaciones reales de aprendizaje. Además, expresa que el aula es el espacio social único, para simular actividades que abarquen diversas áreas del desempeño del educando.

De esta manera, resulta necesario conocer si existe relación entre deserción escolar y desarrollo de competencias genéricas en un sistema que educa a más de 3.000 estudiantes por año y en su mayoría destacan por proponer un modelo educativo con perfil técnico profesional.

### **1.3 Supuesto**

“Un mayor nivel de desarrollo de competencias genéricas en el nivel secundario, debiera bajar la tasa de deserción escolar”

### **1.4 Preguntas**

1. ¿Cuáles son los índices de deserción escolar en Chile?
2. ¿Cuáles son los índices de deserción escolar en la región del Maule?
3. ¿Cuáles son los índices de deserción escolar en la comuna de Linares?
4. ¿Existen planes de trabajo institucional que propendan a desarrollar competencias genéricas en los estudiantes?
5. ¿Qué planes de trabajo presentan los cuatro establecimientos respecto al desarrollo de competencias genéricas?
6. ¿Cuál es el perfil de alumno al que apunta la institución educativa?
7. ¿Qué tipo de relación se establece entre la deserción escolar y el plan de desarrollo de competencias genéricas?
8. ¿Cuál es la relación de las competencias genéricas y deserción escolar?

## **1.5 Formulación de los objetivos que se espera alcanzar**

### **1.5.1 Objetivo General**

Determinar si existe relación entre el desarrollo de competencias genéricas y la deserción escolar de cuatro Liceos de la comuna de Linares.

### **1.5.2 Objetivos Específico**

1. Explicar elementos fundamentales y constitutivos de las competencias genéricas
2. Describir características de la deserción escolar a nivel nacional y comunal.
3. Analizar los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de los establecimientos educacionales, relacionándolos con el estímulo que presentan para desarrollar competencias genéricas

## **1.6 Coherencia del tema o problema, objetivo general y específicos**

En el modelo del Proyecto Tuning (2007) las competencias genéricas o transversales se dividen en instrumentales, interpersonales y sistémicas. En esta investigación se abordarán, con mayor énfasis, el estudio de las competencias interpersonales y sistémicas, explicando su relación existente entre la deserción escolar en cuatro establecimientos de la comuna de la Linares.

Frade, (2009) expresaba que, aun sabiendo que la sociedad se encuentra en una fase de conocimiento, es absolutamente necesaria la conciencia sobre los procesos actuales de trabajo, organización y relaciones sociales; además, reconoce cómo este tipo de habilidades o destrezas influyen en variados momentos importantes del desarrollo humano.

En este sentido, considerando que la región del Maule ocupa el tercer lugar a nivel nacional en deserción escolar (MINEDUC, 2013), se pretende establecer una relación entre el desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes y la deserción escolar que presentan cuatro establecimientos municipales de la comuna de Linares.

Por otra parte, se analizará el concepto de competencia genérica profundizando en aspectos teóricos como el trabajo en equipo, resiliencia y aprender a aprender; elementos visualizados en la metodología de trabajo de los y las docentes o en el perfil del estudiante declarado en cada Proyecto Educativo Institucional. Todo esto con el objetivo de explicar la relación del plan de desarrollo de competencias genéricas que posee el establecimiento con la deserción escolar presentada.

Coll (2007) expresa que las competencias no se adquieren ni desarrollan en abstracto, sino a partir de situaciones y/o personas concretas, estimuladas por actividades reales. De este modo, uno de los objetivos específicos de esta investigación, será analizar la ejecución de actividades, metodologías o planes de trabajo de estas cuatro instituciones educativas respecto a las competencias genéricas de sus estudiantes.

**Capítulo II**  
**MARCO TEÓRICO**

Considerando que el objetivo principal de esta investigación es determinar si existe relación entre el desarrollo de competencias genéricas y la deserción escolar de cuatro Liceos de la comuna de Linares, se analizarán variadas fuentes teóricas abocadas principalmente a cuatro apartados. Se comenzará con diferentes definiciones y desarrollo temporal del concepto competencia, luego se continuará con la clasificación de competencias genéricas, enfocándose en tres tipos de subcategorías.

El ámbito pedagógico vinculado con la temática de competencias es fundamental para esta investigación y en ese sentido se abordará, sobre todo, una descripción de cómo desarrollar competencias en el aula, ilustrado en subcategorías como: rol del docente, rol del profesor, modelo curricular etc.

La información referida a la deserción escolar, a nivel nacional y local, se encontrará en el penúltimo apartado de este capítulo, vinculándose con el concepto de proyecto educativo y sus respectivas competencias genéricas declaradas o algún plan curricular propuesto, identificando si existe una relación entre ambos elementos.

## **2.1 Concepto de competencias**

Desde el pensamiento clásico se ha intentado desarrollar conceptualmente el concepto de competencia, tanto en Platón como en Aristóteles, quien expresaba la competencia como cualidad personal vinculada estrechamente con el bien vivir, la perfección y universalidad del hombre. (Vergara, 1989, p. 163).

En efecto, se buscaba el desarrollo del hombre que se sustenta en la cultura general, alcanzada a través de la vida en la polis. El hombre culto, bueno y bello, en otras palabras, el sujeto virtuoso y educado. Vergara (1989) citando a Platón y a Aristóteles sostiene que tal hombre debía conocer, experimentar y valorar de manera integral todas las dimensiones de la vida; hasta llegar a una cultura superior, es decir, la sabiduría entendida como forma de vida (Vergara, 1989, pp. 167-168).

Desde estos orígenes de la cultura en la antigua en Grecia el término *ίκανός* significa suficiente o capaz (Diccionariogriego.es, 2016); Tacca Huam (2011), citando a Mulder, Weigel y Collins (2008) afirma que el uso del término *ikanótis* es comparable con el de competencia. *Ikanótis* (*ικανότης*) se puede traducir como la cualidad de ser *ikanos* (capaz), es decir, tener la capacidad de conseguir algo. Tal término ya se puede rastrear en el siglo XVI como *competens*, con el sentido de ser capaz de algo y *competency / competence* como capacidad y autorización para hacer algo o ciertas tareas (Tacca Huam, 2011, p. 164).

La competencia incluso apareció en latín en la forma de *competens* que era concebido como el ser capaz y fue permitido por la ley/regulación, y en la forma de *competentia*, entendido como la capacidad y la permisión. En el siglo XVI el concepto estaba ya reconocido en inglés, francés y holandés; en la misma época se data el uso de las palabras *competence* y *competency* en la Europa occidental. Así que queda claro que el concepto de competencia tiene una amplia historia, por ello no es sorprendente que ser profesionalmente competente, ser suficientemente capaz y poder desempeñar ciertas tareas, haya sido una aspiración a lo largo de los tiempos. (Mulder, Weigel y Collins 2008)

En el ámbito pedagógico, las competencias nacen en el sector administrativo y empresarial, particularmente en la década de 1940, a raíz del pensamiento humanista y psicosocial, todo esto como reacción a las necesidades de cambio gerencial, nacidos por los retos científicos centrados en la psicología y los procesos organizativos de las empresas. Este enfoque humanista permitirá el posterior desarrollo de competencias genéricas como la motivación, el trabajo en equipo, liderazgo, entre otros (Dávila L. de Guevara, 2001, pp. 168-169).

Respecto a este punto se debe considerar un evento fundamental sucedido en 1999, el tratado de Bolonia, definido como un acuerdo que varios países europeos firmaron para la convergencia en los sistemas de enseñanza universitaria; el objetivo era estimular la competitividad económica de la región. De forma paralela a la implementación de este tratado, variadas universidades del bloque determinaron puntos de igualdad para sus currículos basados en competencias, todo esto con la finalidad de establecer criterios comunes. El acuerdo se debió generar en base a consensos entre los variados centros de

estudio, particularmente lo referido a los aspectos pedagógicos. De esta manera nace el llamado Proyecto Tuning en Europa. ( Eiró y Catani, 2011) .

Beneitone, (2007) manifestaba que en América Latina también se llevó a cabo un proceso similar, iniciando un debate cuyo horizonte era identificar y transferir información, mejorando la colaboración entre variadas instituciones para el desarrollo de la calidad, transparencia y efectividad. El origen de este proyecto estuvo dado por la identificación de puntos de acuerdo en dichos centros de educación superior, particularmente centrados en: calidad de los programas, créditos académicos, enfoques de enseñanza, competencias genéricas y específicas del área.

### **2.1.1 Competencia: enfoques y definiciones**

Existen variados enfoques y conceptualizaciones del concepto de competencia, entre los cuales destacan las corrientes principales: conductista, genérica y la cognitiva. (Norris, 1991; Eraut, 1994; Wesselink y otros, 2005).

El principio conductista expresa la importancia de la observación de los trabajadores exitosos y qué aspectos son los que los diferencian de aquellos con menos éxito. En este sentido, El enfoque sobre competencia fue claramente distinto al de inteligencia, demostrando el énfasis en el proceso de adquisición a través de la formación y el desarrollo de las mismas. (McClelland, 1998) fundamenta y enfatiza en la descripción de conductas observables o desempeños in situ. Fundamentalmente las características definitivas de este enfoque son la demostración, la observación y la evaluación de los comportamientos o conductas.

El enfoque genérico se encarga de identificar las habilidades personales, capaces de explicar las diferencias en la realización de distintos procesos. Se analizan las semejanzas con el modelo explicado en el párrafo anterior, puesto que también se centra en la identificación de personas efectivas y, por lo tanto, sus características más distintivas.

Hager (1998) explicó dos datos fundamentales de las competencias genéricas: primero, que centran su atención a enfoques más amplios, es decir, manejan de forma apropiada el desempeño en general para que, de esta manera, la persona sea capaz de utilizarla a voluntad en diversas situaciones. El segundo punto importante es el de demostrar que este tipo de competencias son sensibles a los cambios originados en los contextos laborales; en otras palabras, la persona es más propensa a demostrar debilidad en el desarrollo de dicha competencia frente a grandes cambios en su trabajo.

El último de los tres enfoques presentados es el cognitivo, incorporando todos los recursos mentales que los individuos emplean para llevar a cabo diversas tareas, adquirir conocimientos y conseguir un óptimo desempeño (Weinert,2001). Los modelos cognitivos clásicos se centran en tres elementos claves: características psicométricas sobre la inteligencia humana, modelos de procesamiento de la información y el modelo piagetiano de desarrollo cognitivo. Otra descripción sobre el enfoque cognitivo es la diferenciación entre competencia y desempeño, ejemplificada en un principio tratado por Chomsky (1980) quien, en este sentido, define la competencia lingüística como la habilidad para adquirir una lengua materna, en otras palabras, las bases del aprendizaje y el uso del lenguaje necesario para un desempeño lingüístico.

Habiendo abordado los tres enfoques referidos a competencia, resulta pertinente nombrar variadas definiciones de diversos autores, esto con el objetivo de demostrar las variadas acepciones encontradas en relación a un mismo concepto.

La palabra competencia ha sido ampliamente abordada en la literatura, Sarramona (2005) expresaba que el término competencia en el sistema educativo es relativamente reciente, no obstante, ha penetrado con tal fuerza que se ha masificado en diversos campos, como el político, administrativo y económico. Perrenoud (2004), manifiesta que no se evidencia una definición clara y unívoca sobre competencia, por lo tanto, su formulación no

está vinculada con una decisión objetiva sino a opciones teóricas e ideológicas entregando gran parte de las responsabilidades a las interpretaciones. Dicho autor, además define competencia como la capacidad de actuar eficazmente en una situación particular, destacando el área de los conocimientos, pero no reduciendo todo el desempeño solo a ello. De este modo, se expresa que, para enfrentar lo mejor posible una situación, resulta fundamental poner en juego una serie de recursos cognitivos, procedimentales y actitudinales.

De esta manera, Perrenoud (2004) plantea que el concepto de competencia incluye cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan e integran tales recursos.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz), una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean en el proceso de formación, pero también a través de eventos cotidianos del practicante de una situación de trabajo a otra.

Nordenflych (2005) resalta los siguientes elementos referidos al concepto competencia. Expresa que representa un enorme potencial, puesto que permite poner en práctica conocimiento y procedimientos adquiridos para transformarse en elementos útiles, activos y transferibles.

Al analizar las variadas concepciones presentadas de competencias, se evidencia una amplia relación con la formación educativa, expresando nociones vinculadas con la integridad de las personas, abarcando perspectivas personales, cognitivas, sociales y afectivas. Destacan, de este modo, la perspectiva multidimensional de la competencia y cómo esta debe ser movilizad para enfrentar situaciones reales. Dichos elementos son

fundamentales para esta investigación, pues entrega antecedentes sobre los componentes y clasificaciones del concepto competencia y cómo podría ser abordada para estimular su desarrollo en los espacios pedagógicos y evitar la deserción escolar en adolescentes pertenecientes a cuatro Liceos de la Comuna de Linares.

## **2.2 Competencias genéricas**

Con el objetivo de explorar, documentar e interpretar discursos referidos a la conceptualización de competencias y que dicho término sea entendido adecuadamente para efectos de la investigación, a continuación, se expondrán variadas definiciones emitidas por distintos autores, de manera tal que se permita realizar un análisis de contenido sobre esta temática y confirmar si existe relación con la deserción escolar.

### **2.2.1 Definición y clasificación**

Domínguez (2005) manifiesta que competencia genérica es la descripción del rol o variados roles esenciales materializados en la figura profesional en forma de objetivos de formación. Se tienden a relacionar con los comportamientos y actitudes comunes en los trabajos de las distintas áreas de formación o producción. Por ejemplo, la capacidad de trabajar en equipo, planificar las ideas, habilidad de negociar, etc.

(AQU, 2002, citado en Cano, 2005) define a las competencias genéricas como recursos fundamentales para el desarrollo vital de todos los individuos, haciendo referencia a los saberes transversales vinculados a desempeños habituales. Además, resalta su valor de transversalidad a la hora de ser comunes a diversas unidades de competencia o cualificaciones profesionales.

Establecer diferencias notorias en la variedad de conceptualizaciones sobre competencia genérica resulta bastante difícil; de hecho, Díaz (2006) afirma lo mencionado manifestado que la dificultad radica en que el uso del término es relativamente nuevo.

Además, la autora menciona que las propuestas elaboradas por cada autor o cada programa demuestran las denominaciones para ellos pertinentes.

Por su parte, Carrera, (2001) señala una división bastante clara: por un lado, se encuentran las competencias específicas y por el otro, las competencias genéricas. Las primeras son aquellas que en su desarrollo definen una cualificación profesional concreta, para el sujeto que está en formación, es decir: saberes, procedimientos, además el autor añade en este punto el manejo de tecnología propias de un campo profesional específico.

Por otra parte, el autor explica la conceptualización de las competencias genéricas vinculándolas con su facultad de aplicación en variadas condiciones y situaciones, puesto que aportan las herramientas intelectuales y procedimentales necesarias para que los sujetos puedan analizar problemas, evaluar las estrategias y generar soluciones, todo esto haciendo uso eficiente de todos sus recursos.

Referido a estas últimas competencias, Tobón (2006) menciona tres subtipos de competencias genéricas.

1. Competencias instrumentales: relacionadas con la manipulación de ideas, comprensión, metodologías, destrezas lingüísticas orales y escritas, de investigación o de análisis. Dentro de esta sub categoría destaca la organización del tiempo, el reconocimiento de las mejores técnicas de aprendizaje y la capacidad para tomar decisiones y resolver problemas, además de las destrezas tecnológicas del sujeto.
2. Competencias interpersonales: se refiere a todas las capacidades individuales vinculadas con la expresión de sentimientos, además las habilidades críticas y autocrítica. La capacidad de trabajar en equipo, ya sean específicos, multidisciplinarios y/o internacionales, todo esto vinculado con la capacidad de reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad. La capacidad de adquirir un compromiso ético y social se visualiza en este apartado.
3. Competencias sistémicas: son las destrezas y habilidades que hablan de una totalidad, es decir, suponen una combinación de la comprensión y la sensibilidad, además del conocimiento que faculta al individuo la concientización de que todas las partes

forman un conjunto, estructurado y agrupado. Se identifican sub competencias como: la capacidad de idear y planificar cambios vinculados a la mejora en el funcionamiento general, la adaptación a nuevas situaciones, respondiendo con creatividad y liderazgo. Todo esto enmarcado en un sujeto que sienta motivación y sensibilidad por la calidad en los temas de realidad social y económica.

De igual manera el trabajo de Aubert y Gilbert (2003, citado en Corominas, 2006) expresa una clasificación desde una perspectiva teórica, distinguiendo cuatro categorías de competencias genéricas:

1. De orden intelectual: trata sobre la conformación de ideas nuevas a partir de las ya existentes, aplicándolas a diversas situaciones haciendo deducciones complejas.
2. De orden interpersonal: comprender las necesidades de las otras personas, persuadir, confiar en otros.
3. De orden empresarial: generar objetivos reales, evaluando las actuaciones propias trabajando con autonomía y esforzarse para ser más eficiente y/o mejorar actuaciones.
4. De orden madurativo: ser capaces de adaptar los comportamientos a las situaciones, controlándolos adecuadamente.

Lawrence K. Jone (2000) agrupa las competencias genéricas en cuatro segmentos:

1. Competencias básicas: lectura, escritura, matemática, escuchar y hablar.
2. Competencias de pensamiento: crear, solucionar conflictos, tomar decisiones.
3. Competencias de relación con personas: relación social, capacidad para negociar, liderazgo, trabajar en equipo y comprensión de la diversidad cultural.
4. Competencias personales: autoestima, autogestión, responsabilidad.

### **2.2.2 Competencias genéricas desarrolladas en el aula**

Los vertiginosos cambios impulsados por la globalización están llevando a la sociedad y en particular a los centros educativos hacia una modificación de sus prácticas de enseñanza- aprendizaje, líneas de investigación y procesos evaluativos. Pérez (2007) expresa que la sociedad de la información y del conocimiento exige nuevas demandas, condicionadas por el necesario desarrollo de todos los ciudadanos en competencias relacionadas con la capacidad de aprender para toda la vida, participación de manera autónoma en la vida profesional y social.

Lo anterior lleva a pensar en la posibilidad de pensar en planes de trabajo muchos más flexibles, abiertos a cambios permanentes, de carácter multidisciplinario y centrados en principios como el trabajo colaborativo, la capacidad de aprender a aprender, llevar el conocimiento a la práctica y /o resolver problemas.

La meta de desarrollar competencias en las escuelas y universidades resultaría fundamental para el alumno, sobre todo para prepararlo a utilizar sus saberes (conocer, hacer, ser y convivir), además de la resolución de problemas de forma oportuna y adecuada, posibilitando la articulación entre el ámbito académico y el laboral.

(ITESM, 2006) menciona que una de las formas adecuadas para implementar y desarrollar competencias en los estudiantes sería la utilización de las llamadas estrategias didácticas, definidas como un conjunto de acciones planificadas sistemáticamente realizadas para lograr un objetivo previamente determinado.

La estrategia didáctica es el resultado de la vinculación de tres componentes: el primero está vinculado con los propósitos que caracterizan al tipo de persona, de sociedad y de cultura que una determinada institución educativa espera cumplir o alcanzar, es decir la misión de la institución. El segundo componente deriva del modelo o estructura de diversas materias y contenidos, en otras palabras, el campo curricular. El tercero de los ámbitos es el concepto que caracteriza al estudiante, de su actitud con respecto al trabajo escolar o incluso sus posibilidades cognitivas (Avanzini, 1998).

(Feo, 2010) define las estrategias didácticas como procedimientos, ya sean métodos, técnicas o actividades, por los cuales el docente y los alumnos organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr objetivos previstos. El autor señala que el rasgo distintivo de esta metodología es también hacer partícipe al estudiante para hacer el proceso de enseñanza- aprendizaje mucho más significativo.

Tardif, (2003) menciona que la implementación de un modelo formativo por competencias precisa de hacer modificaciones en dos niveles del sistema. En primer lugar, requiere de un rediseño de la estructura curricular, pasando de un enfoque por objetivos a otro que enfatice y promueva el logro de competencias, esto implicaría repensar completamente los contenidos a incluir y cómo se relacionan unos a otros. Por otro lado, se exige una nueva forma de trabajo del profesorado, puesto que debe reorientar sus prácticas pedagógicas de manera de transitar desde un enfoque centrado en el docente a otro centrado en el estudiante.

De acuerdo a Yáñez (2008), un currículum basado en competencias requiere: crear acciones curriculares promotoras del conocimiento, desarrollando actitudes y habilidades, acercando a los estudiantes a su contexto real en el que constituirán su actuación profesional y social. El docente por su parte debe utilizar variadas metodologías facilitando el aprendizaje y creando prácticas para movilizar los recursos de los y las estudiantes. De lo desprendido por la autora resaltan ciertos elementos: el foco del aprendizaje es la actuación, la práctica o la aplicación, mas no el contenido puesto que la importancia se vincula con la transversalidad de los aprendizajes y no con la fragmentación tradicional de los programas academicistas. Otro punto sobresaliente es la creación de aprendizajes aplicables a situaciones complejas, favoreciendo la autonomía de los estudiantes. El docente, por lo tanto, en este modelo, se transforma en un facilitador hacia la concepción del aprendizaje.

Tobón (2006) destaca algunos elementos fundamentales del modelo por competencias.

- a. El enfoque de lo conceptual ha dado paso a aspectos centrados en el desempeño integral basado en problemas y actividades reales. En primer lugar,

- b. la atención se concentra en la contextualización del saber, pasando desde la simple asimilación de conocimiento a una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, creación, aplicación y transferencia. Asimismo,
- c. cambiar el centro del proceso, considerando elementos como los conocimientos previos, las expectativas, el logro de aprendizajes, los estilos de aprendizajes. Además, en este aspecto se menciona el compromiso de los estudiantes para con su aprendizaje.

Figuroa, Gilio y Gutiérrez (2008) identifica un elemento vinculado con el currículum por competencias: El docente planea y conduce los variados procesos de enseñanza aprendizaje, todo esto con el objetivo de que el estudiante muestre el logro de la competencia en contextos reales, enfatizando en la intencionalidad pedagógica y la capacidad del docente para construir y conducir situaciones de aprendizaje.

Rué (2008) plantea notorias diferencias entre el modelo tradicional educativo o “dominante” y el modelo por competencias, definiendo este último como un enfoque centrado en el estudiante. Dichas diferencias se logran evidenciar a través de la siguiente tabla:

Tabla 1 características del enfoque de formación dominante y el de competencias. Fuente: Rué, 2008.

<b>AMBITO CONSIDERADO</b>	<b>ENFOQUE DOMINANTE O TRADICIONAL</b>	<b>ENFOQUE POR COMPETENCIAS.</b>
El referente de la formación	La reproducción y aplicación del conocimiento generado	La aportación del conocimiento desarrollado al crecimiento, al desarrollo a la innovación.
Foco o eje de la formación	Los programas académicos	Los estudiantes, sus competencias y el desarrollo de sus funcionalidades personales.
Acceso dominante al conocimiento	Enfoques transmisivos, lógicos-deductivos. Racionalidad intelectual	Enfoques socio-constructivista. Importancia de lo emocional, de lo social y de lo cognitivo. Aprender en y sobre la acción.
Contextos formativos	Aulas reales, virtuales. División entre tiempos, espacios académicos y de profesionalidad aplicada.	Aulas, contextos sociales y profesionales. Casos, problemas y situaciones vitales.

Concepción del conocimiento	Dualidad teórica/ Práctica Prioridad de abstracción y la aplicación Especialización.	Integración teoría y acción práctica Importancia de lo contextual Integración diversidad de puntos de vista Innovación.
Concepto de logro académico	Adaptación a la norma	Generación de modalidades complejas de saber. Capacidad de transferencia.
Evaluación	Normativa en relación a lo transmitido. Sumativa, final.	Criterial, en relación a los desarrollos alcanzados. De proceso y sumativa final.
Orientación de la formación (sentido de agencia de los formadores)	Estandarizada, de acuerdo a las normativas oficiales.	De acuerdo con las intencionalidades.
Función central exigida al estudiante.	Adaptativa	Sentido de la propia responsabilización Cooperación. Reflexibilidad Autoevaluación.

La tabla 1 permite observar claras diferencias entre los modelos. El enfoque tradicional, centrado absolutamente en el docente y orientado a la enseñanza con mecanismos evaluativos basados en el producto final o resultados. Por su parte, el modelo por competencias presenta un sentido práctico e innovador, en donde los contextos formativos se centran en aprendizajes importantes para la vida, favoreciendo la reflexión y autoevaluación.

Siguiendo con la comparación entre los modelos tradicionales y por competencias y su importancia en los modelos educativos, los autores Catalano, Avolio y Sladogna ( 2004) , Diaz Barriga ( 2006) , Peluffo y Knust ( 2009, p. 3-4) y Yañiz ( 2005, 2008) profundizan en el modelo por competencia, incorporando algunas diferencias entre el modelo de competencias y contraposiciones mayores con el modelo tradicional. Diaz Barriga (2006), explica que urge implementar sobre todo en enseñanza básica características del modelo de competencias enfocadas en mitigar la fragmentación de contenidos asociados a planes de estudios.

Tabla 2 Comparación de los modelos de enseñanza tradicional, por competencias y de competencias. Fuente Catalano, Avolio y Sladogna ( 2004) , Diaz Barriga ( 2006) , Peluffo y Knust ( 2009, p. 3-4) y Yañiz ( 2005, 2008)

<b>Criterios</b>	<b>Modelo tradicional</b>	<b>Modelo por competencias</b>	<b>Modelo de competencias.</b>
Diseño curricular	Diseño curricular por asignaturas. Plan de formación que apunta a aprendizajes formales en una disciplina del conocimiento	Diseño centrado en materias, integradas y orientadas que responden a los distintos perfiles profesionales de la titulación.	Diseño curricular modular, plan de formación cuyos componentes desarrollan una unidad de competencia.
Perfil de egreso	Perfil generalmente de tipo académico disciplinar. Enfatiza los saberes conceptuales y las áreas de conocimientos especializadas.	Perfil académico-profesional combina competencias profesionales y académicas.	Perfil muy vinculado al ámbito laboral. Altamente especializado en su perfil ocupacional.
Calculo de la carga de trabajo	Se gestionan horas docentes	Se gestionan horas docentes y carga del estudiante, se tiende a instalar un sistema de crédito transferibles para permitir la movilidad curricular.	Sistema de créditos transferibles gestionado por medio de la carga de trabajo que lleva un estudiante lograr una determinada competencia en cierto espacio de tiempo.
Unidad de desarrollo curricular	Asignaturas, orientación disciplinar, enfoque conceptual y metodológico centrado en la enseñanza	Materias, módulos a través de las cuales están distribuidos los niveles de competencias.	Módulos. Pueden ser diseñados por situaciones profesionales en torno a problemas o pro medio de proyectos, entre otros.
Rol del docente/ modelo metodológico	Tradicional, carácter transmisivo. Modelos pedagógicos centrados en los contenidos	Mixto: alterna rol tradicional con el de orientador, tutor. Modelos pedagógicos mixtos, combinan enseñanza	Rol docente mediador, modelo pedagógico está centrado en el estudiante, en un enfoque que practica problemas para el aprendizaje.

		magistral con aprendizajes basados en problemas proyectos o similares.	
Rol del estudiante	Receptor pasivo, dependiente del profesor, también de su planificación.	Participante activo. Aunque se siguen teniendo elementos de clases centradas en el docente, el estudiante sabe cómo será su proceso de aprendizaje y bajo qué criterios se evaluará en su desempeño.	Activo y con espíritu emprendedor, define su plan de estudio asistido y mediado por los docentes. El estudiante conoce, desde el inicio los formatos metodológicos, los recursos con los que va a contar, los estándares para su evaluación de desempeños y autoevaluación.
Programa de estudios /guía de aprendizaje	Programa de estudios centrados en actividades docentes y en objetivos.	Guía de aprendizaje diseñada a partir de las capacidades y competencias académicas. Utiliza metodologías activas, centradas en el trabajo de los estudiantes. Se comunica el proceso evaluativo.	Guía de estudios definidas por medios de modelos metodológicos de aprendizaje autónomo de acuerdo al tipo de competencias que se requiere desarrollar.
Evaluación	Centrada en la enseñanza, de carácter sumativo. Evaluación fragmentada por asignaturas.	Centrada en el estudiante, puede ser carácter formativo y sumativo. Se pueden presentar heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.	Centrada en el estudiante, de carácter sumativo y formativo. Evaluación y certificación formal de competencias en contextos reales y/o simulados. Se pueden aplicar heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.

A raíz de lo dicho, sería importante identificar qué instituciones educativas de esta investigación se esfuerzan en estimular el desarrollo de competencias en sus estudiantes, integrando conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole en los variados escenarios del aprendizaje y el desempeño. La formación por

competencias, entonces, lograría una interacción reflexiva y funcional de saberes cognitivos, procedimentales, actitudinales y también metacognitivos, puesto que la motivación de los estudiantes a aprender a aprender, trabajar en equipo, optimizar el tiempo y tomar decisiones son herramientas fundamentales que se ven limitadas por la deserción escolar en estos establecimientos.

Teniendo en cuenta el desarrollo histórico del concepto competencia, las posibilidades pedagógicas que de ella nacen y la clasificación del sub tipo de competencia genérica, resulta fundamental investigar y verificar si existe relación con las conceptualizaciones vinculadas con la deserción escolar tanto a nivel nacional como local.

### **2.3 Deserción escolar**

Variadas investigaciones mencionan que, a mayor nivel educativo, las personas obtienen trabajos mejor remunerados. La educación, en este sentido se ha transformado en un factor de movilidad social fundamental y necesario. (Huerta, 2012).

No obstante a estos antecedentes, la deserción escolar sigue siendo una problemática difícil de abordar y más aun de solucionar; esto se hace más visible en familias de escasos recursos que en aquellas de mejor situación. (Espinoza et al, 2012)

Se define deserción como el abandono de las actividades escolares antes de culminar algún grado o nivel educativo (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2004). La CEPAL, (2003) manifiesta que, en promedio, cerca del 37% de los adolescentes latinoamericanos, entre 15 y 19 años de edad abandona la escuela a lo largo del ciclo escolar. De igual forma, se expresa que la mayor parte de la deserción se produce en secundaria.

La deserción escolar es comprendida como un proceso de alejamiento y abandono paulatino de un espacio cotidiano, que se vincula además con el término de ciertos ritos personales y familiares que inciden en el desarrollo de la identidad e incluso en la proyección personal de un niño (Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa, 2006).

Por su parte, las Naciones Unidas, a través de UNESCO, ha declarado este problema como uno de los asuntos más urgentes y relevante, que requiere solución a corto plazo. En el 2015, 63,4 millones de niños en edad para asistir a primaria no lo hacían. De igual manera 61,9 millones de jóvenes en edad para asistir a secundaria inferior y 141 millones en edad de secundaria superior o educación media estaban fuera del sistema escolar en el mundo. (Unesco, 2017)

En África y el centro y sur de Asia se concentran el mayor número de estos niños en dicha condición, no obstante, en América Latina y el Caribe el problema no deja de ser importante. En el año 2015, un 5% de los niños en edad de asistir a primaria, un 8% en edad de asistir a la secundaria inferior y un 24% de jóvenes en edad de secundaria superior. (Unesco, 2017)

La OCDE también expresa que las políticas para la reducción de la deserción son de primera importancia y es por esto que condujo un proyecto denominado “ Overcoming School Failure: Policies that Work” en él se mencionan variadas evidencias sobre políticas que han resultado efectivas para disminuir este problema. El documento argumenta que los ciudadanos que no culminan su proceso educativo son personas que presentarán un hándicap en contra por el resto de la vida. ( OCDE, 2010).

Entre las causas asociadas a la deserción escolar destacan las investigaciones de (Merino, 1993; Piña, 1997; Espíndola y León, 2002; Orozco, 2004) aludiendo a diferentes factores;

- 1) Económicos: en este punto se consideran dos elementos claves: la falta de recursos en el hogar para enfrentar los gastos necesarios para la asistencia a la escuela y la necesidad de trabajar o la búsqueda de empleo de parte del estudiante.
- 2) Accesibilidad: se definen como los problemas vinculados con la oferta o ausencia de establecimientos destinados a impartir educación. Este punto se relaciona con la disponibilidad de planteles, accesibilidad e incluso escasez de maestros.
- 3) Problemas familiares: Los autores expresan y enfatizan en las niñas y adolescentes con tema vinculados a la realización de quehaceres del hogar, embarazo y maternidad.

Estudios realizados en Chile indican que el abandono escolar en jóvenes mujeres de 16 a 19 años promedia el 12% en los tres quintiles poblacionales más bajos ( Mineduc, 2013; Sapelli y Torche, 2004)

- 4) Desinterés por parte de los y las estudiantes y también de los padres para que sus hijos terminen sus procesos. Algunos trabajos (Espinoza et al., 2014) explican que en gran medida los progenitores de los desertores tampoco han terminado su proceso de escolaridad transformándose en ejemplos para sus hijos, lo que se traduce en que no sigan sus estudios.
- 5) Desempeño escolar: el bajo rendimiento, mala conducta y dificultades de inmadurez asociados a la edad.

### 2.3.1 Deserción escolar en Chile

En Chile, estudios recientes sobre deserción escolar en educación básica indican que es un elemento casi inexistente, siendo la cobertura nacional en el nivel primario del 99,5%. Ahora, si se analizaran estos datos a mayor detalle se evidenciará que en el quintil más pobre la cobertura disminuye al 98,5%. (Asociación Chilena Pro Naciones Unidas, 2006).

Tabla 3: Distribución territorial de la deserción en Chile

Región	Deserción 15 a 19 años			Deserción 20 a 24 años		
	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
1	13,3%	13,1%	15,7%	18,4%	17,8%	32,9%
2	13,4%	13,3%	15,2%	12,8%	12,6%	32,1%
3	12,7%	12,9%	10,9%	13,4%	12,8%	23,7%
4	11,8%	11,0%	15,8%	12,5%	10,3%	24,3%
5	8,7%	8,8%	7,9%	10,6%	10,5%	11,0%
6	12,0%	10,3%	16,0%	14,7%	11,7%	22,2%
7	13,2%	11,5%	17,4%	13,3%	11,7%	17,3%
8	7,3%	7,3%	7,3%	11,3%	10,5%	23,3%

9	11,1%	11,3%	10,8%	15,7%	7,1%	20,8%
10	10,6%	8,6%	16,1%	16,5%	14,0%	18,7%
11	10,0%	9,8%	12,1%	16,5%	16,2%	18,7%
12	5,6%	4,6%	24,2%	7,0%	7,2%	2,2%
13	10,6%	10,7%	5,0%	11,3%	11,4%	7,8%
14	8,3%	7,5%	10,0%	11,3%	9,2%	16,6%
15	8,6%	6,9%	21,9%	6,7%	6,5%	10,9%
Total país	10,4%	10,2%	12,1%	11,9%	11,2%	18,1%

Fuente: elaboración propia en base a encuesta CASEN 2015

En el año 2012, dejaron de matricularse 58.845 niños y jóvenes que sí registraban matrícula el año anterior. A esta cifra se suman 33.123 estudiantes que decidieron continuar sus estudios a través de la metodología de educación de adultos. De esta manera la tasa de deserción escolar del sistema regular alcanzó un 3%, es decir, 91.968 personas. (Centro de estudios para la niñez, 2014).

La información arrojada en este apartado sirvió para demostrar teóricamente una variable importante de esta investigación, la cual, a simple vista no estaba presente a grandes rasgos a nivel nacional, sin embargo, sobre todo en la región del Maule los índices de deserción escolar son altos.

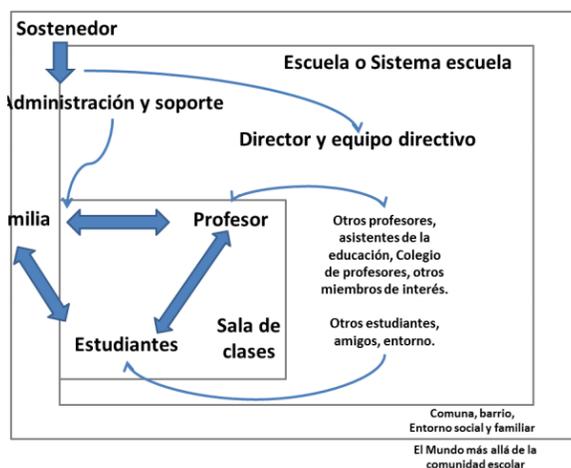
Para efectos de la investigación, se enfatizarán en los indicadores de deserción escolar descritos anteriormente, definidos como: desinterés por parte del alumno para terminar los procesos educativos y el bajo desempeño escolar, todo esto, teniendo como referencia las competencias genéricas: toma de decisiones, optimización del tiempo, trabajo en equipo y resiliencia, desarrolladas en los cuatro establecimientos analizados.

Ahora teniendo contextualizada la temática de competencias genéricas y deserción escolar, se proseguirá con datos bibliográficos sobre Proyecto Educativo Institucional, puesto que será un elemento clave de información declarada por los cuatro establecimientos, además, permitirá la vinculación con la metodología documental utilizada en la presente investigación.

## 2.4 Proyecto educativo institucional

Según Le Fort (2014) La escuela es entendida como un sistema que forma parte de un entorno, comprendiendo que, la característica que define a un sistema es que no puede ser entendido en función de sus partes aisladas, el sistema no depende de lo que hace cada parte, sino de cómo cada parte interactúa con el resto. Por tanto, la escuela será definida como una interacción continua con su entorno. Todo esto, queda graficado en el siguiente esquema:

Imagen 1 Comunidad y escuela



Fuente: Le fort (2014) basado en Senge (2012)

A través de la imagen 1 se manifiesta que la Escuela se debe relacionar con distintos elementos del entorno, desde los padres, apoderados, servicios comunitarios cercanos hasta factores externos como las políticas estatales y organismos gubernamentales.

Por otro lado, para efecto de esta investigación, se debe considerar las relaciones de la Escuela en sí misma con los subsistemas y procesos que ella contempla: sostenedor, equipo directivo, asistentes, docentes, familia y redes de apoyo. Para obtener resultados efectivos en los ámbitos expuestos, se requiere de la voluntad de todos los agentes de la institución, este es un trabajo colaborativo que permite visualizar las metas y objetivos a alcanzar a corto, mediano y largo plazo. Todo esto se materializa con el PEI, definido como un instrumento de planificación que contiene explícitamente las definiciones fundamentales de una organización escolar, las cuales sirven de orientación y eje articulador de la gestión institucional. Además, el PEI de una institución clarifica a los actores las metas de mejoramiento, brindando sentido y un importante grado de racionalidad a la gestión interna. (Mineduc, 2002)

A raíz de la definición entregada por el ministerio de educación se logra deducir que la construcción de un proyecto de esta índole no es fácil; ya que, por una parte, dicho documento se debe vincular a una normativa legal específica, y además se debe contar con la colaboración y el aporte de la mayoría de las personas que conforman el centro educativo.

(Gairín, 1999) aborda el tema del compromiso efectivo y activo de todos los miembros de la comunidad educativa definiendo dichos elementos como ejes centrales para conseguir el éxito del PEI, enfatiza en los docentes mencionando que son ellos quienes cotidianamente enfrentan la tarea educativa.

En el año 2007, el sitio Educar Chile publica un estudio de las profesionales Isidora Mena; Ximena Bugueño y Claudia Romagnoli, todas profesionales pertenecientes al Programa Valores de la Pontificia Universidad Católica de Chile en donde clasifican al Proyecto Educativo como un instrumento clave y legítimo para formar estudiantes, entregándole las siguientes características:

“Establece una Visión, un lugar al que se quiere llegar, un “modo de ser institución” al cual se aspira; determina la orientación y el sentido de las prácticas de las personas; permite que se trabaje en la misma dirección; establece cómo se usará el tiempo, el espacio y otros

recursos; establece también el sistema de relaciones; y propone los sistemas de evaluación”. (2007:2)

Enfatizan además que un PEI implica desarrollar intencionalmente un contexto educativo que permita que la construcción de una realidad deseada, identificando las prácticas pedagógicas, materiales educativos, espacios formativos y tiempo para generar oportunidades reales de desarrollo.

Refiriéndose al ámbito político, las autoras expresan que un Proyecto Educativo debe contener:

“De normativas, coherente con los principios de participación y, sobre todo, con los valores de la institución educativa; de trabajo con los docentes, que les permita desarrollarse profesionalmente para ser agentes formadores; de orientación, que permite llevar a la práctica la misión formativa; además de las familias, tal que permita coordinar la formación en alianza con ella”. (Mena, Bugueño, Romagnoli. 2007:3).

Ante los diferentes contextos, el proyecto educativo institucional se alza como instrumento central del proceso de gestión de los establecimientos educacionales correspondiente a esta investigación, respondiendo a las necesidades del medio, y estableciendo un compromiso formativo hacia la comunidad. Para este efecto, se hace de vital relevancia la reflexión y análisis de dichos documentos con el objetivo de establecer la relación existente entre la declaración de elementos claves como: perfil del estudiante, perfil del docente, metodología curricular, tres elementos fundamentales que ayudan a entender el concepto de competencia abordado por la institución y finalmente su relación con la deserción escolar.

**Capítulo III**  
**MARCO METODOLÓGICO**

Este capítulo describe los aspectos relacionados a las estrategias metodológicas que se utilizaron para elaborar el trabajo de investigación, el cual contiene los siguientes aspectos: tipo de investigación, técnicas de recolección de información, presentación y análisis de los datos.

La investigación se enmarca en un paradigma cualitativo ya que el fenómeno de estudio está referido principalmente a la descripción de los proyectos educativos institucionales de cuatro liceos municipales de la comuna de Linares para establecer una descripción de diversos elementos relacionados a las competencias genéricas que dichas instituciones pretenden desarrollar y su respectiva relación con la deserción escolar.

Los estudios cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como suceden, intentando obtener un sentido o interpretar un fenómeno de acuerdo a los significados que le den las personas implicadas. (Rodríguez & Gil & García, 1999)

De acuerdo con el problema planteado en el presente estudio, los objetivos que de él se derivan y las bases teóricas acerca del mismo, la presente investigación es descrita como documental de tipo descriptiva.

Documental puesto que según Bernal (2006) este tipo de investigaciones consiste en analizar la información escrita con el propósito de establecer relaciones, diferencias, etapas, posturas o evidenciar un estado actual del conocimiento respecto al tema objeto de estudio. Hoyos (2000) añade el concepto de secuencialidad en este tipo de investigaciones donde cada paso es útil para la construcción del siguiente, generando una sistematización de los procesos que confluyen en una en una investigación documental, como garante de la veracidad de lo procesos y los resultados.

En esta investigación se realizará un diseño no experimental de tipo descriptivo, puesto que no se realizarán manipulaciones intencionadas de las variables de interés, sino más bien será una descripción de las observaciones realizadas en un ambiente natural. (Hernández & Fernández & Baptista, 2006)

### **3.1 Relación problemas, objetivos y la opción metodológica**

El objetivo general de esta investigación es determinar la relación existente entre el desarrollo de competencias genéricas y la deserción escolar de cuatro Liceos de la comuna de Linares. La opción metodológica empleada se justifica en una mirada descriptiva, en donde lo que se busca, es la observación de la información emanada de cada proyecto educativo institucional y de un documento oficial y público llamado Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal 2017, también llamado PADEM.

El análisis documental permite, según Solís Hernández (2003) seleccionar ideas informativamente relevantes de un documento con el propósito de expresar su contenido sin ambigüedades, recuperando la información contenida en él.

En este sentido, se debe mencionar que este formato de investigación trasciende la simple recuperación o difusión de información a partir de un documento. De hecho Fox (2005) utiliza la expresión “tratamiento documental” arguyendo a la cualidad del investigador de generar una nueva representación de lo leído con el objetivo de facilitar las consultas posteriores.

En cuanto a los objetivos específicos, también se establece una relación clara con el tipo de investigación descriptiva y documental, puesto que la identificación de los índices de deserción escolar a nivel nacional y regional en los últimos cinco años, son datos que pueden ser extraídos y descritos a través de documentos oficiales, al igual que la valoración que entrega cada institución al tributo que brindan las competencias genéricas a la integridad de los estudiantes y, sobre todo, el análisis de los PEI con el objetivo de identificar la propuesta de cada institución respecto a la temática de las competencias.

### **3.2 Definición del tipo y diseño de la investigación**

La presente investigación no implica un proceso de comprobación o verificación de hipótesis. De acuerdo a Sampieri (2010) la mayoría de los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, sino más bien éstas se crean durante el proceso y paulatinamente se van afinando a medida que se recaban más datos, en este caso durante el proceso de lectura, análisis, descripción y categorización de los PEI de las instituciones seleccionadas. El documento PADEM 2017 de la comuna de Linares fue analizado con el objetivo de extraer información referida solamente a la deserción escolar.

De acuerdo a estas consideraciones se estima que la investigación documental (Macdonald (2012) ,Valles (1999), Ahmed (2010) es la más apropiada para el estudio, puesto que se analizaron cuatro documentos oficiales referidos a diversos aspectos fundamentales de instituciones educativas, considerando y categorizando ideas fuertes abordadas de una u otra manera en la formulación de los proyectos educativos institucionales.

Para Valles (1999) son tres los procesos fundamentales de la investigación: documentación, observación y conversación con todos los textos, de esta manera el autor señala y enfatiza sobre la enorme capacidad de “dialogar” con los textos de manera implícita, observando con la misma intensidad con la que se observa a una o más personas.

Finalmente, las ventajas de utilizar dichos datos es que la “fuente de datos es permanente y disponible en una forma que puede ser verificado por otros. Los datos están abiertos al escrutinio público” (Lincoln y Guba, Descombe (1998) citado por Ahmed (2010).

### 3.3 Técnicas de recolección de datos

Para elegir adecuadamente un sistema de recopilación de información se necesita mantener como foco el objetivo de la investigación. Conocer, identificar y proyectar las limitaciones y ventajas del método seleccionado.

Las técnicas que se utilicen deben ser lo suficientemente objetivas para lograr las metas establecidas (Márquez, 2002). En base a esto, los métodos que se utilizaron para la recolección de la información fue la revisión bibliográfica, el resumen y categorización de ideas a través del software “Nvivo”, en donde se registran los puntos en común de los cuatro proyectos educativos institucionales, con el objetivo de llegar a conclusiones y vinculaciones con las siguientes categorías:

1. Perfil del estudiante: el motivo principal fue indagar sobre la declaración de las características esperadas sobre los alumnos, sobre todo aquellos que se vincule sobre competencias genéricas y los rasgos personales esperados, estableciendo una relación con una posible deserción escolar.
2. Perfil del docente: Las causas de analizar esta categoría en cada PEI se justifican en la búsqueda de antecedentes sobre variados aspectos referidos a la metodología justificada en el marco teórico respecto a los docentes que promueven el desarrollo de competencias en los estudiantes.
3. Competencias: Una de las aristas fundamentales de esta investigación son las competencias, específicamente las genéricas, por lo tanto, resulta fundamental identificar y vincular cada aspecto que en el PEI se mencionan sobre este tema.
4. Deserción escolar: El segundo elemento fundamental de esta investigación. Para su análisis fue necesario profundizar sobre el texto PADEM, de la comuna de Linares en el cual se aprecian, en términos cuantitativos, la cantidad de alumnos que abandonaron la escolaridad durante el año 2017.

Al respecto, Cazares (2000) indica que: la investigación documental depende fundamentalmente de la información que se consulta en documentos, entendiéndose ese

término, en sentido amplio, como todo material de índole permanente, es decir, al que se puede acudir como fuente o referencia en cualquier momento o lugar, sin que se altere su naturaleza o sentido, para que aporte o rinda cuentas de una realidad o acontecimiento. De acuerdo a lo señalado, el autor plantea que la investigación documental va a permitir recolectar ideas basadas en documentos de referencia, como soporte de hechos de una manera precisa.

De igual forma, para Hernández, Tobón y Vázquez (2015), el análisis documental se basa en buscar, seleccionar, organizar y analizar un conjunto de materiales escritos para responder una o varias preguntas sobre un tema. Así, en el presente estudio se analizan a través de un proceso analítico-sintético cuatro documentos oficiales y de carácter público con el objetivo de establecer relaciones con elementos antes mencionados.

Como ya se ha expresado en párrafos anteriores, en el caso del elemento específico denominado “deserción escolar”, la información fue extraída de un quinto documento, denominado PADEM, 2017 de la Comuna de Linares. En donde la información encontrada es de carácter público, oficial y actual, elementos fundamentales para esta investigación.

**Capítulo IV**  
**ANÁLISIS Y RESULTADOS**

#### **4.1 Perfil del estudiante**

Respecto a las características de los estudiantes de los cuatro establecimientos analizados se puede manifestar que se expresan nociones o conceptos vinculados con competencias, ya que, como expresa Tobón (2006), algunos elementos fundamentales del estudiante en este modelo son: el enfoque de lo conceptual ha dado paso a aspectos centrados en el desempeño integral; la atención se concentra en la contextualización del saber, pasando desde la simple asimilación de conocimiento a una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, creación, aplicación y transferencia y, por último, el autor enfatiza en el compromiso del estudiante para con su aprendizaje.

Al analizar los resultados en esta categoría, se evidencian coincidencias fundamentales con lo mencionado en el párrafo anterior. Palabras como “capacidad”, “autonomía”, “autosuficiencia”; “integral”; “crítica”, demuestran que en la declaración formal de cada institución existe una preocupación de desarrollar en los estudiantes no solo el ámbito cognitivo, sino más bien apuntar a capacidades para la vida.

Resulta valioso en este punto, explicar elementos claves para el perfil de alumnos exitosos desde la perspectiva fenomenológica de Zimmerman (2002), en la cual considera que los aprendices que autorregulan sus aprendizajes, monitorean su comportamiento sobre la base de sus objetivos y reflexionan sobre su progresión y eficacia. En suma, mejoran su auto-satisfacción y con ello la motivación y métodos de aprendizaje.

Asimismo, Efklides (2009) expone las relaciones entre metacognición y motivación; por ejemplo, la decisión de continuar o no una tarea e invertir esfuerzo en ello, depende de la conciencia metacognitiva, de las características de la tarea, de las habilidades metacognitivas de la persona y de su interacción con la tarea y el contexto. Por tanto, hay dos maneras en que la metacognición puede influir en la motivación y por medio de ella lograr la autorregulación del comportamiento; primero, a través de sus efectos sobre los propios procesos del aprendiz y, segundo, a través de sus efectos sobre las atribuciones causales, específicamente, experiencias metacognitivas.

Sobre lo expuesto por los autores en los dos párrafos anteriores, llama la atención la ausencia de conceptos fundamentales en la nube de palabras referida al perfil de los



## 4.2 Perfil del docente

Al analizar la Nube de palabras N°2 se manifiesta claramente que la palabra principal en la labor docente es “enseñanza”; además sobresalen otros términos como “implementación”, “información”.

Yáñez ( 2008), expresa que el docente, en un modelo que intente desarrollar competencias, se transforma en un facilitador hacia la concepción del aprendizaje, cediendo gran parte de la responsabilidad al estudiante en su misión de aprender.

El docente por su parte debe utilizar variadas metodologías facilitando el aprendizaje y creando prácticas para movilizar los recursos de los y las estudiantes. Sobre este aspecto sobresalen palabras como: “estrategias”, “evaluación”, “innovación”. Un dato importante es la reiteración del término “resultados”, permitiendo inferir que para dichas instituciones el dato cuantitativo en pruebas estandarizadas (SIMCE y PSU) sigue siendo declarada importante.

Para finalizar Figueroa, Gilio y Gutiérrez (2008) argumenta que el docente planea y conduce los variados procesos de enseñanza aprendizaje, todo esto con el objetivo de que el estudiante muestre el logro de la competencia en contextos reales, enfatizando en la intencionalidad pedagógica y la capacidad del profesor para construir y conducir situaciones de aprendizaje. Sobre este aspecto, la declaración en los PEI queda en deuda, pues sólo aparecen reiteraciones de palabras: “planificación”; “objetivos”; estrategias.







vespertina. No obstante, en dicho formato académico se evidencia un alto promedio de abandono escolar, llegando a un 10,3%

Variadas investigaciones expresan que, a mayor nivel educativo, las personas logran trabajos de mejor remuneración, siendo esto una de las principales formas de movilidad social ascendente en comunidades que apuntan al desarrollo. (Huerta, 2012). A pesar de estos, la deserción escolar sigue siendo una problemática difícil de abordar y solucionar, y esto es mucho más recurrente en familias de escasos recursos, que en aquellas con mejor situación económica (Espinoza et al., 2012).

Referido a este punto, es consecuente exponer los índices de vulnerabilidad de los establecimientos analizados, en donde tres de cuatro instituciones presentan altos registros, variando entre el 71% y 100%, haciendo mucho más difícil la problemática regional, en donde se evidencia un 8.4%, antecedido solamente por la región de Coquimbo (9.1%) y Antofagasta (9.0) (MINEDUC, 2013).

En cuanto a los motivos manifestados por quienes dejan de asistir a la escuela, se encuentra que 50% de los que desertan en los primeros quintiles argumentan razones personales (CASEN, 2013); mientras que en los quintiles más altos este dato supera 40%. En cuanto a las personas que esgrimen razones económicas para abandonar los estudios, en los quintiles I y II solo 14 y 7%, respectivamente, apuntan a motivos económicos. Porcentaje que aumenta en los más altos, llegando a 18 y 33% de los quintiles poblacionales III y IV, respectivamente. Estos antecedentes se traducen en que para la mayoría de las personas que abandonan los estudios, su causa está relacionada con razones personales y no directamente económicas, por lo tanto, se evidenciaría una relación entre el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes y la deserción escolar, puesto que, si se trabajaran ámbitos como la toma de decisiones, la optimización del tiempo y la resiliencia, los estudiantes tendrían un conjunto de herramientas que por ahora carecen.

Referido al párrafo anterior resulta necesario citar a Pozo (2007) quien argumenta que el desarrollo de competencias genéricas en los propios establecimientos educacionales

fomentaría entre otras cosas, el trabajo en equipo, el liderazgo, el buen uso del tiempo herramientas fundamentales y necesarias en tiempos actuales.

Claramente el desarrollo o estímulo de competencias genéricas no es un tema abordado en el área pedagógica de los distintos establecimientos analizados, este tema queda claro en el análisis realizado en la categoría anterior ilustrado en la nube de palabras, en donde no se evidencia un plan, ni tampoco declaraciones expresas en su Proyecto Educativo Institucional sobre este tema.

Referido a los cursos en donde se aprecian mayor cantidad de estudiantes en situación de deserción, se establece el criterio común de educación media como foco de abandono escolar, específicamente los cursos de primero y tercero medio.

La encuesta CASEN (2013) mostraba que en el año 2012 dejaron de matricularse 58.845 niños y jóvenes que si registraban matrícula en el año previo. A ello se suman 33.123 estudiantes que optaron por la modalidad de educación de adultos, por tanto, la tasa de deserción escolar del sistema regular alcanzó un 3%, es decir, 91.968 personas, el mayor volumen de deserción se produce en 3° medio (7,95 %) y en 1° medio (7,85%), año que implica el cambio del ciclo educativo “básico” a “medio”.

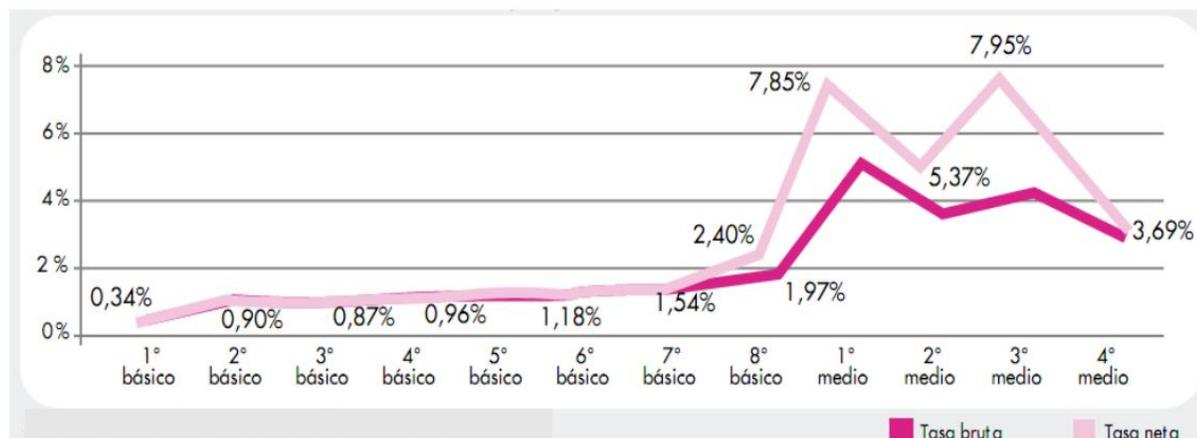


Gráfico N° 1 Deserción escolar por niveles. Elaboración propia a partir de CASEN 2013

Como se apreció en el gráfico anterior, existe una congruencia efectiva entre los datos nacionales, expuestos por la encuesta CASEN, 2013 y la investigación realizada en torno a la deserción escolar de cuatro establecimientos educacionales. El Liceo Diego Portales, muestra un claro énfasis en la deserción escolar de los estudiantes de primer año medio con un 5%, sin embargo, durante la trayectoria del estudiante en enseñanza media es mucho más baja, en comparación a los otros Liceos, esto se debe fundamentalmente a su propuesta curricular basada en los principios de Delors, descrita previamente en el apartado de competencias genéricas. El establecimiento Instituto Comercial y el Liceo Politécnico presentan un 9,8% y un 13% respectivamente. Ahora bien, si se analiza la jornada vespertina del mismo nivel la situación es verdaderamente alarmante y absolutamente coherente con los datos arrojados por la encuesta presentada, un 20% de los estudiantes deserta. En este punto nuevamente se evidencia la relación con el estímulo al desarrollo de competencias genéricas, el cual es casi nulo en dichas instituciones educativas, presentando un PEI basado en principios curriculares enfocados en el docente, con mecanismos evaluativos centrados en la calificación y saberes solo cognitivos de los estudiantes.

**Capítulo V**  
**CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

El análisis de la literatura y estudios científicos han permitido comprender la importancia del estímulo en el desarrollo de competencias genéricas que debiera promover la educación, abriendo sus abanicos, trascendiendo el paradigma cognoscitivo y apuntando a la conformación de un ser integral: autónomo, resiliente, con manejo de su tiempo etc.

Dentro de las conclusiones específicas referidas a la revisión teórica destacan:

- la polisemia del término “competencia” en donde se demostraron variadas definiciones a lo largo de la historia, enfatizando en el acuerdo que debe adoptar cada institución para su respectivo uso.
- La adaptación de un currículo por competencia en el ámbito de la docencia es bastante difícil, puesto que implica un nivel de capacitación importante a los profesores. Además, se deben generar espacios y tiempos para enfocarse en el desarrollo de metodologías que demuestren variados desempeños, evidenciando sus respectivos avances y retroalimentando de manera oportuna.
- Las competencias genéricas clasificadas en instrumentales, interpersonales y sistémicas son fundamentales para la conformación de un ciudadano activo, empático, autónomo y capaz de desenvolverse en distintas situaciones de la vida cotidiana.
- Dentro de los componentes fundamentales en la deserción escolar, destaca las decisiones personales que involucran al estudiante, su círculo familiar cercano, amigos y profesores. Por lo tanto, la escuela y todo su proyecto de trabajo sí es una figura trascendental que influye en la deserción escolar.

El aporte fundamental de esta investigación radica en la categorización de cuatro aspectos declarados en los proyectos educativos institucionales, demostrando específicamente la relación entre competencias genéricas con la deserción escolar de los estudiantes de cuatro establecimientos municipales de la comuna de Linares, todo esto a través de una metodológica documental, en donde el objetivo general fue:

“Determinar si existe relación entre el desarrollo de competencias genéricas y la deserción escolar de cuatro Liceos de la comuna de Linares”.

Tres de cuatro establecimientos analizados, a través de una metodología documental basada en sus PEI, no demostraron una declaración explícita de estimular la incorporación, estímulo ni desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes. Llama profundamente la atención, considerando que, de las cuatro instituciones educativas, tres de ellas se enfocan en el trabajo Técnico profesional, por lo tanto, cerca de 2500 estudiantes que posiblemente trabajarán a penas terminado su ciclo de enseñanza media presentará algún tipo de déficit en sus competencias genéricas.

Asimismo, el 13,2% de estudiantes que decide desertar del sistema educativo en los cuatro centros escolares analizados, abandona sin haber recibido un estímulo en áreas que promuevan las habilidades y destrezas interpersonales, puesto que no existe un plan de trabajo declarado en algún documento oficial de dichas instituciones que mencione su preocupación por los factores señalados.

El supuesto “Un mayor nivel de desarrollo de competencias genéricas en el nivel secundario, debiera bajar la tasa de deserción escolar” sí es efectivo y en la investigación se ejemplifica con el caso del establecimiento Diego Portales, en donde se promueve un sistema de trabajo basado en los principios de Delors, declarando en su proyecto educativo institucional, su preocupación por desarrollar en los estudiantes competencias fundamentales como: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir juntos. La institución promedia el más bajo de los índices en deserción escolar, solo un 3%.

Dentro de las limitaciones de la investigación, se destaca el factor tiempo y disponibilidad de la población, en donde se hubiera adaptado la metodología para incluir entrevistas o grupos focales con docentes de cada una de las cuatro instituciones educativas, todo esto para identificar las percepciones y metodologías de trabajo individuales, vinculadas con el estímulo en el desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes.

No obstante a esto, se debe mencionar que el objetivo general de la investigación apunta a generalidades como institución educativa y no se enfoca plenamente en el trabajo personal o específicamente vinculado con la docencia, por lo tanto la metodología documental abordada

se justifica plenamente en la necesidad de relacionar las declaraciones oficiales de cada colegio con categorías vinculadas con la deserción escolar.

Para investigaciones futuras sobre temas similares se aconseja utilizar la metodología documental, pues las ventajas fundamentales son la fuente de datos permanentes, disponibles y abiertas al análisis público, en donde no se requiere de tiempo adicional para la recolección de datos y el investigador se centra en el análisis, obteniendo de manera precisa el enfoque o perspectiva general que tiene dicha institución sobre un determinado tema, evitando ambigüedades u opiniones fútiles que alejen al investigador de sus objetivos principales.

## Referencias

- Ahmed, JU. (2010). *Documentary Research Method: New Dimensions*. Indus Journal of Management & Social Sciences, 4(1):1-14 0
- AQU. (2002). “Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d’ estudis i programes”. En Cano, Elena. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Asociación Chilena Pro Naciones Unidas (2006). La deserción escolar en Chile. ¿Prioridad en la agenda educativa? Santiago de Chile: Foro Nacional Educación de Calidad para Todos, UNESCO. Consultado el 7 de julio de 2009, del sitio Web de la Red Latinoamericana sobre Inclusión Educativa en Ciudades: [http://www.redligare.org/IMG/pdf/desercion\\_escolar\\_chile\\_flamey.pdf](http://www.redligare.org/IMG/pdf/desercion_escolar_chile_flamey.pdf) [ Links ]
- Aubert, J.; Gilbert,P. (2003) en Corominas, E. (2006) “Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria” , en *Revista de Educación*, 341, pp. 301-336.
- Avanzini, G. (1998). *La pedagogía hoy*, Editorial: Fondo de Cultura Económica, México
- Beneitone, Pablo (2007), *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Informe final. Proyecto Tuning para América Latina 2004-2007, Bilbao, Publicaciones de la Universidad de Deusto. [ Links ]
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación*. México, D.F., Pearson educación.
- Carrera Farran, Xavier. (2001). *El desarrollo de competencias profesionales en el área de tecnología*. Recuperado el 1 de octubre de 2010, de [www.cab.cnea.gov.ar/gaet/CompetenciasProfesionales.pdf](http://www.cab.cnea.gov.ar/gaet/CompetenciasProfesionales.pdf)
- Carnoy, M. (2010). *La ventaja Académica de Cuba ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. [ Links ]
- Catalano, A., Avolio, S y Sladogna, M. ( 2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: Cinterfor. Disponible en [http://www.cinterfor.org.uy/publicspanish/región/ampro/cinterfor/publ/dis\\_curr.pdf](http://www.cinterfor.org.uy/publicspanish/región/ampro/cinterfor/publ/dis_curr.pdf)
- Cazares, L. *La administración de las organizaciones y las tecnologías de la información*. México: Trillas, 2000.
- Centro de Estudios MINEDUC (2013) *Medición de la deserción escolar en Chile*. Serie Evidencias, No15. [http://centroestudios.mineduc.cl/tp\\_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/A15N2\\_Desercion.pdf](http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/A15N2_Desercion.pdf)
- CINDA (2001). *Evaluación de aprendizajes relevantes al egreso de la educación superior*, Capítulo IV: *Uso de nuevas tecnologías y sus implicancias en aprendizajes terminales*. Disponible en: [https://www.academia.edu/4359891/Evaluacion\\_de](https://www.academia.edu/4359891/Evaluacion_de)

- [Aprendizajes Relevantes al Egreso de la Educación Superior](#) (consultado: 19 de marzo 2018). [ [Links](#) ]
- Chomsky, N. (1980). Rules and representations, *The Behavioural and Brain Sciences*, 3, 1-61.
- Coll, César. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Innovación Educativa*. Recuperado el 01 de Febrero de 2011 de [www.formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/cursobasico09/anexos/6-Cesar\\_Coll.pdf](http://www.formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/cursobasico09/anexos/6-Cesar_Coll.pdf)
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2003). Elevadas tasas de deserción escolar en América Latina. En CEPAL, *Panorama Social de América Latina 2001–2002*. Consultado el 16 de diciembre de 2004 en: <http://www.eclac.cl> [ [Links](#) ]
- Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa. (2006). Programa intersectorial de reescolarización: Construyendo alternativas educativas para niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad, Santiago de Chile: Foro Nacional Educación de Calidad para Todos, UNESCO. Consultado el 7 de julio de 2009, del sitio Web de la Red Latinoamericana sobre Inclusión Educativa en Ciudades: [http://www.redligare.org/IMG/pdf/desercion\\_escolar\\_chile\\_flamey.pdf](http://www.redligare.org/IMG/pdf/desercion_escolar_chile_flamey.pdf) [ [Links](#) ]
- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching-2013 edition. Evaluation instrument*. Princeton: USA. Recuperado desde: <http://www.danielsongroup.org> [ [Links](#) ]
- Dávila L. de Guevara, C. (2001). *Teorías organizacionales y administración: un enfoque crítico*. Bogotá: Mc Graw-Hill.
- Dirección de Docencia. (2009). El proceso de diseño e innovación curricular para la formación y desarrollo de competencias profesionales en el SNEST. Los Cabos, B.C.S., México: SNEST.
- Díaz Barriga, A. (2006) El enfoque de competencias en la educación. ¿ Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, XXVIII ( 111), 7-36 Disponible en <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Diccionariogriego.es. (2016). *Diccionario didáctico interactivo griego-español*. Obtenido de <http://www.diccionariogriego.es/index.php#lemas>
- Domínguez, G. (2004). *La sociedad del conocimiento, la formación por competencias y el nuevo rol de la Universidad: nuevas necesidades de reestructuración y configuración de los planes de estudio*. Ponencia presentada en el XVIII Congreso chileno de Educación en Ingeniería: La Formación en Ingeniería basada en Competencias. Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21(1), 76-82. [ [Links](#) ]

- Egaña, M.L.; Nuñez, I. y Salinas, C, La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una historia de niñas y maestras, PIIIE-LOM Ediciones, Santiago, Chile, 2003.
- Eiró, Maria y Afranio Catani (2011), "Projetos Tunfzíg e Tuning' América Latina: afinando os currículos às competências", Cadernos PROLAM/USP, vol. 1, núm. 10, pp. 103-123. [ [Links](#) ]
- Espinoza-Díaz, Óscar; González, Luis Eduardo y Loyola-Campos, Javier (2014b). "Factores familiares asociados a la deserción escolar en los niños y niñas mapuche: un estudio de caso", Estudios pedagógicos, vol. 40, núm. 1, pp. 97-112. [ [Links](#) ]
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Rivere, J. (2010). *Fracaso abandono escolar en España* (Colección Estudios Sociales, 29). Barcelona: La Caixa. [ [Links](#) ]
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas, Tendencias pedagógicas No. 16, pp. 221- 236, ISSN: 1989-8614, España, Disponible en: [http://www.tendenciaspedagógicas.com/Articulos/2010\\_16\\_113.pdf](http://www.tendenciaspedagógicas.com/Articulos/2010_16_113.pdf) (consultado: 21/03/2015).España
- Figueroa, A., Gilio, M. y Gutiérrez, V. (2008). La función docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, 1-14. Obtenido el día 5 de marzo de 2013,
- Fox, Virginia. 2005. Análisis documental de contenido: principios y prácticas. Buenos Aires: Alfagrama.
- GAIRÍN, J. (1999): La colaboración entre centros educativos. En Azcárate, C. y Deulofeu, J. (Coord.): Guías Praxis del Profesorado. Matemáticas, Praxis, Barcelona, págs 39-56/10
- Hager, P. (1998). Recognition of informal learning: challenges and issues, *Journal of Vocational Education and Training*, 50, 4, 521-535.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. (4ta Ed.). México: McGRAW HILL/ INTERAMERICANA EDITORES S.A. DE C.V
- Hernández, J. S., Tobón, S., C. Vásquez. (2015). Evaluación socioformativa y rendimientos académico en un programa de posgrado en línea. *Paradigma*, 36(1), 30-41.
- Hoyos, C. (2000). Un modelo para la investigación documental. Guía teórico-práctica sobre construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación. Medellín, Señal Editora. 1-67.
- Huerta Wong, J. E. (2012). "El rol de la educación en la movilidad social de México y Chile: ¿La desigualdad por otras vías?", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 52, pp. 65-88. [ [Links](#) ]
- ITESM. (2006). Capacitación en estrategias y técnicas didácticas. Disponible en: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>.México
- Lawrence K. Jones (2000): "The risk of professionalism. A sociological análisis", citado en Solar, M.; Sánchez, J. (2008). "Desempeño docente desde la perspectiva del enfoque

- profesional”, en CINDA (2008). *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia Universitaria*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Le Fort, J. (2014) Orientaciones Teórico-Conceptuales para la Evaluación Externa de Establecimientos Educativos y sus Sostenedores. Santiago, Chile
- Marcelo C. Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*. 2001;12(2):531-93
- Márquez, H. (2002). *Las empresas y sus cambios*. Argentina: Trillas.
- McClelland, D. (1973). *Testing for competence rather than intelligence*. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- Macdonald, K. (2012). *Strengthening Education Quality in East Asia SABER. Chapter 4 Struggling with Quality*, East Asia Pilot- 2012- UNESCO- WORLD BANK (p.4).
- Mena, I, Bugeño, X, Romagnoli, C (2007) *PEI en su dimensión formativa*. Recuperado el 03 de septiembre de 2012, de [http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0032/File/apoyo\\_emocional/Directivo/4%20PEI.pdf](http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0032/File/apoyo_emocional/Directivo/4%20PEI.pdf).
- Ministerio de Educación (MINEDUC) Gobierno de Chile. (2002) Proyecto Educativo Institucional: Marco legal y Estructura Básica. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/> . Consultado el 4 Septiembre 2010. Pp. 4
- MINEDUC (2013). *evidencias Medición de la deserción escolar en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: [http://centroestudios.mineduc.cl/tp\\_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImage/File/A15N2\\_Desercion.pdf](http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImage/File/A15N2_Desercion.pdf). [ Links ]
- Mulder, M., Weigel, T., & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Journal of Vocational Education & Training*, 59(1), 67-88. Obtenido de <https://goo.gl/YGISHU>
- Organista, P. (2000). EL CONCEPTO
- MUÑOZ, P., Y REDONDO, A. (2013). Desigualdad y logro académico en Chile. *Revista CEPAL*, (109), 107-123 331-341.
- “Niñez y Adolescencia en Chile: Las Cifras.” Centro de Estudios para La Niñez, Corporación Opción. Enero 2014. Disponible en: <http://bcn.cl/1mjru> (Agosto, 2014).
- Norris, N. (1991). The trouble with competence, *Cambridge Journal of Education*, 21, 3,
- OECD (2010), *Overcoming School Failure: Policies that Work*. Project Description. <http://www.oecd.org/education/school/45171670.pdf>
- Peluffo, M. B y Knust, R (2009). Aproximación a la educación universitaria por competencias en América Latina: ¿Una “fata morgana” o un modelo factible para la realidad latinoamericana? Disponible en [http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2010/03/aproximación\\_a.html](http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2010/03/aproximación_a.html)

- Rodríguez, G. & Gil, J. & García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga-España: Aljibe.
- Rúe, J (2008) Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. Red U. Revista de docencia Universitaria, 2 (1) , 1-19. Disponible en [http://www.um.es/ead/red\\_U/m1](http://www.um.es/ead/red_U/m1).
- SALAS, D. (1917). El Problema Nacional. Santiago: Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile
- Sampieri, R. H. et al (2010) *Metodología de la investigación*. Quinta edición. McGraw-Hill. Interamericana. México.
- Sapelli, C. y Torche, A. (2004). "Deserción escolar y trabajo juvenil: ¿dos caras de una misma decisión?", Cuadernos de Economía, vol. 41, núm. 123, pp. 173-198. [ [Links](#) ]
- Solís Hernández, Isabel A. (2003). El análisis documental como eslabón para la recuperación de información y los servicios. <http://www.monografias.com/trabajos14/analisisdocum/analisisdocum.shtml> [Consulta: 5 de octubre 2003].
- Tacca Huam, D. R. (2011). El “nuevo” enfoque pedagógico de las competencias. *Investigación Educativa*, 15(28), 163 - 185. Recuperado el 21 de abril de 2016, de <https://goo.gl/K7iR0k>
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Obtenido el 3 de marzo de 2013, desde <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>
- Tobón, S. (2015). Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías. Recuperado de: [https://issuu.com/cife/docs/e-book\\_cartograf\\_a\\_conceptual](https://issuu.com/cife/docs/e-book_cartograf_a_conceptual)
- Tuning, P. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina* (Informe final Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007). Bilbao: Universidad de Deusto. [ [Links](#) ]
- UNESCO, (2017) Reducing global poverty through universal primary and secondary education Policy Paper 32 / Fact Sheet 44. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002503/250392E.pdf>
- Valles, Miguel S. (1999) Técnicas cualitativa de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional . Editorial Síntesis, S:A. España.
- Vergara, F. A. (1989). La Paideia Griega. *Universitas Philosophica*(11,12), 153-168. Obtenido de <https://goo.gl/fxCzJ1>
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification, in: D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.). *Defining and selecting key competencies*, Göttingen: Hogrefe.
- Yániz, C. (2005). Las competencias en el currículum universitario: implicaciones para la formación del profesorado. Revista de la red Estatal de Docencia Universitaria, 4 (2), 31-39

Yáñez, C (2008) las competencias en el currículum universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de docencia Universitaria*, 2 (1), pp, 1-14. Disponible en [http://www.um.es/ead/red\\_U/m1/](http://www.um.es/ead/red_U/m1/)

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. Recuperado de <http://saifulislam.com/wp-content/uploads/2016/10/Becoming-a-Self-Regulated-Learner-An-Overview.pdf> [ [Links](#) ]