

Gestión de las competencias genéricas
y su influencia con el compromiso estudiantil en las
Escuelas de Formación Artística Públicas

Liliana Ivonne Espinoza Salazar
Hildegardo Oclides Tamariz Nunjar
Robert Hildebrant Tamariz Espinoza
Miriam Victoria Bacalla Del Castillo
Lida Ivonne Lima Cucho

Gestión de las competencias genéricas
y su influencia con el compromiso estudiantil en las
Escuelas de Formación Artística Públicas

© Liliana Ivonne Espinoza Salazar
Hildegardo Oclides Tamariz Nunjar
Robert Hildebrant Tamariz Espinoza
Miriam Victoria Bacalla Del Castillo
Lida Ivonne Lima Cucho

Título del libro

Gestión de las competencias genéricas y su influencia con el compromiso estudiantil en las Escuelas de Formación Artística Públicas
ISBN: 978-9942-33-538-8

Publicado 2022 por acuerdo con los autores.
© 2022, Editorial Grupo Compás
Guayaquil-Ecuador

Cita.

Espinoza, L., Tamariz, H., Tamariz, R., Bacalla, M., Lima, L. (2022) Gestión de las competencias genéricas y su influencia con el compromiso estudiantil en las Escuelas de Formación Artística Públicas. Editorial Grupo Compás.

Grupo Compás apoya la protección del copyright, cada uno de sus textos han sido sometido a un proceso de evaluación por pares externos con base en la normativa del editorial.

El copyright estimula la creatividad, defiende la diversidad en el ámbito de las ideas y el conocimiento, promueve la libre expresión y favorece una cultura viva. Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios, tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright.

   @grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com

Prólogo

La investigación denominada “Gestión de las competencias genéricas y su influencia con el compromiso estudiantil en las Escuelas de Formación Artística Públicas, Piura, 2015” tuvo como objetivo determinar y comparar la influencia de las competencias genéricas con el compromiso estudiantil en las Escuelas de Formación Artística Públicas “Ignacio Merino” y “José María Valle Riestra” de Piura durante el año 2015. La investigación planteó la hipótesis que afirmaba que las competencias genéricas influyen directamente con el compromiso estudiantil en las Escuelas de Formación Artística Públicas “Ignacio Merino” y “José María Valle Riestra”, Piura. La población de estudio corresponde a 246 estudiantes de las Escuelas de Formación Artística Públicas. El estudio es de nivel descriptivo, correlacional causal comparativo, adopta un diseño no experimental, transeccional, utilizó el método hipotético deductivo. La investigación desarrolló la técnica de la encuesta, diseñó y validó como instrumentos dos cuestionarios con respuestas de escalamiento Likert que evalúan respectivamente la variable competencias genéricas y compromiso estudiantil, para su aplicación se solicitaron los permisos respectivos a las autoridades de ambas instituciones. Para el procesamiento de la información se utilizó el software SPSS versión 22. Los resultados describen que dado los valores p (0,00); ρ (0.514) y R (0.274) alcanzados existe un nivel bajo de influencia entre las competencias genéricas con el compromiso estudiantil en la Escuela de Formación Artística “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR). Con respecto a la Escuela Superior de Arte “Ignacio Merino”, los valores p (0,150); ρ (0.213) y R (0.019) precisan que no existe influencia (tabla 17). Las conclusiones denotan que los resultados inferenciales señalan influencia significativa pero en un nivel bajo entre las competencias genéricas con el compromiso estudiantil en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra”

(ESFAPJMVR). Con respecto a la Escuela de Formación Artística Públicas “Ignacio Merino” no se demostró influencia significativa alguna.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, uno de los grandes retos que enfrentan las instituciones públicas de educación superior es la calidad de servicio que ofrecen y que se expresa en el desarrollo de las competencias en sus estudiantes que les permitan afrontar el campo laboral para su posterior compromiso con la sociedad. La gestión por competencias se ha convertido, en los últimos años, en un modelo integrador y orientador de las diferentes políticas de recursos humanos. El concepto de competencia nació en el contexto de la formación profesional y se está expandiendo a los procesos de formación continua y al conjunto del sistema educativo que progresivamente está apostando por este modelo, asumiendo los retos y ventajas que comporta. Por otro lado el compromiso por una educación de calidad en las instituciones universitarias es cada vez más una preocupación que está latente en los discursos académicos y exige partir desde la cualificación de los contextos sociales donde ésta se lleva a cabo. Este debe ser el fin último de una educación superior universitaria que plantee y de respuesta a las demandas globalizadoras. Para Kuh (2001) es importante tratar de cambiar la naturaleza de la discusión pública relacionada con la calidad de la enseñanza superior y universitaria, en ésta perspectiva el estudiante de estas instituciones públicas como respuesta a un servicio de calidad postula la decisión de permanecer o abandonar sus estudios, por consiguiente desarrolla un alto nivel de compromiso con su proyecto académico si la institución le ofrece experiencias educativas enriquecedoras que le permitan un grado de integración académica y social.

Algunos de los estudios más representativos que se han llevado a cabo en la línea del compromiso estudiantil a nivel internacional se encuentra el realizado por Eliza, S.(2000)denominado *”Aprendizaje y desarrollo personal efectivo en la UPR Humacao: Comparación del campus con otras instituciones de educación superior”* del Centro de Investigación y Planificación Postsecundaria de la Universidad de Indiana en Estados Unidos. Se propuso como objetivo determinar hasta qué punto los

estudiantes universitario se involucran en prácticas educativas que están fuertemente asociadas con altos niveles de aprendizaje y desarrollo personal. Entre las conclusiones se evidencia que los/as estudiantes de primer año demostraron un compromiso mayor que sus pares de cuarto año en los indicadores de buenas prácticas educativas a nivel universitario. Estos demostraron estar más comprometidos incluso que sus pares en instituciones en los Estados Unidos, las Islas Vírgenes y en la Isla en cómo responden al reto académico, su aprendizaje activo y colaborativo y su participación en experiencias educativas enriquecedoras. En cuanto al reto académico y en aprender activamente con otros, los/as estudiantes de cuarto año estuvieron más comprometidos que sus pares de otras instituciones.

En el contexto de América Latina, se ubica el estudio de Pineda-Báez,C.; Bermúdez,J.J.; Rubiano-Bello,A.; Pava-García,N.; Suárez-García, R. y Cruz-Becerra, F (2014), titulado “*Compromiso estudiantil y desempeño Académico en el contexto universitario Colombiano*”. Colombia. Se propusieron como objetivo determinar la relación que existe entre el compromiso estudiantil y el desempeño académico de un grupo de universitarios colombianos. La metodología describe que se trata de un estudio transversal y correlacional empleó la versión en español de la encuesta National Survey of Student Engagement (NSSE) que mide el nivel de participación de los estudiantes en cinco dimensiones: reto académico, aprendizaje activo y colaborativo, interacción con docentes y personal administrativo, experiencias educativas enriquecedoras y apoyo institucional. Los hallazgos de 1906 estudiantes de 7 universidades señalan que existen correlaciones estadísticamente significativas, aunque débiles, entre los índices del compromiso estudiantil y el promedio académico, y conducen a reflexionar sobre aspectos claves para el fortalecimiento de las experiencias educativas que se ofrecen al universitario.

Asimismo está el estudio de Ramos, M.C. (2011) titulado “*Impacto de las prácticas del docente universitario (diseño y*

ejecución de actividades dentro del aula de clase, diseño y ejecución de evaluaciones, y favorecimiento de la interacción fuera del aula de clase) en el compromiso estudiantil generado hacia su cátedra en la PUCE-Q” de la Pontificia Universidad Católica. Ecuador. Se propuso como objetivo determinar la influencia que tienen las prácticas utilizadas por los docentes de la PUCE: diseño y ejecución de actividades dentro del aula de clase, diseño y ejecución de evaluaciones, y favorecimiento de la interacción profesor-estudiante fuera del aula sobre el compromiso estudiantil. Utilizó el cuestionario que consideró evaluar el nivel de compromiso (tanto comportamental como cognitivo) en una cátedra específica y sobre la aplicación de prácticas docentes (diseño y ejecución de actividades dentro del aula de clases, diseño y ejecución de evaluaciones, y favorecimiento de la interacción profesor-estudiante fuera del aula de clases) en esa misma cátedra. La muestra fue de 88 grupos de estudiantes en número proporcional al número total de docentes perteneciente a dicha facultad. Los resultados indican que los tres tipos de prácticas analizadas resultaron ser predictores con significación estadística del criterio “compromiso estudiantil”. Del estudio se concluye que aquellas actividades que favorecen de mayor manera la generación de compromiso estudiantil son aquellas actividades de tipo colaborativo. Así también, la frecuencia de asignación de tareas y evaluaciones y el grado de profundidad de las correcciones resultaron tener un efecto más notorio en el compromiso estudiantil que otras prácticas como las evaluaciones grupales o el tiempo que el docente tarda en corregir las tareas y evaluaciones asignadas. En la misma perspectiva, Pineda C, Pedraza A, Baquero M, Halima F. y Ramírez M. (2010) presentan la investigación fenomenológica titulada “*La Voz del Estudiante: El Éxito de Programas de Retención Universitaria*” de la Universidad de La Sabana (Colombia). Se propuso como objetivo identificar cómo resignifican los estudiantes las políticas contra la deserción en la Universidad de La Sabana. Además analiza lo que circula como

saber acumulado sobre el tema en la literatura en el orden nacional e internacional, compiló las diferentes propuestas que la Universidad de La Sabana tiene en marcha para apoyar a quienes están en situación de vulnerabilidad, bien sea ésta académica, económica, de integración social o que presenten una combinación de estas falencias. El estudio expone la metodología de corte cualitativo, comprendió las fases para investigación fenomenológica, categoriza las vivencias de estudiantes que han participado en los distintos programas de retención en la Universidad de La Sabana. Aborda las vivencias de jóvenes que estuvieron al borde del fracaso académico y describe la manera como la institución brindó los soportes necesarios para que no abandonarán su formación. El análisis del fenómeno de retención se realiza desde lo vivido por los estudiantes y cobra relevancia en la medida en que se nutre la perspectiva sobre el fenómeno, a partir de sus beneficiarios, resalta el carácter dialógico de la relación entre los estudiantes y los agentes de la institución, expone formas de vinculación social más activas y satisfactorias, que traspasan los límites del contexto institucional y propone algunos elementos que deberían tenerse en cuenta para potenciar los programas de retención.

Sobre la variable competencias genéricas, una revisión detallada de la literatura, reporta el estudio desarrollado por de Llorens, A. (2012) nominado *“Propuesta metodológica para la determinación y el aprendizaje de las competencias genéricas clave del/ la ingeniero/a tic y percepción diferencial del mercado entre el grado y el postgrado o máster”*, el objetivo fue determinar las competencias genéricas más valiosas para los ingenieros TIC (básicamente, de telecomunicaciones e informática) según el sector en España. El trabajo desarrolló un enfoque mixto. Entre los resultados se enfatiza que las capacidades más valoradas son distintas en cada grupo, La capacidad de liderazgo, negociación y planificación, son características que se valoran en el perfil de gerentes y directores generales. La orientación al cliente y el saber comunicar, se

valoran en el perfil de mandos intermedios. Finalmente para el núcleo de operaciones, se considera como más importante, el ser resolutivo y el trabajo en equipo. En cambio en las habilidades menos valoradas, sí se presentan ciertas coincidencias entre grupos. En los grupos directivos, A y B, la creatividad es la capacidad menos valorada. El liderazgo y la habilidad negociadora son menos valorados para los grupos B y C. Además para el grupo B se minusvalora el compromiso por aprender y para el grupo C el ser motivador de personas y la flexibilidad.

De igual modo, Illesca, M. (2012) en su investigación titulada *“Aprendizaje basado en problemas y competencias genéricas: concepciones de los estudiantes de enfermería de la Universidad de la Frontera. Temuco- Chile*, presentó como objetivo conocer las opiniones del alumnado de la Carrera de Enfermería respecto a las competencias genéricas desarrolladas con el aprendizaje basado en problemas, trabajado en grupo pequeño, durante su formación de pregrado para dar respuesta a las inquietudes planteadas por los empleadores. El estudio aborda la metodología cualitativa bajo las tendencias interpretativa, fenomenológica.

Asimismo, Aguirre, F. (2009) en su tesis *“Propuestas metodológicas para el desarrollo de competencias genéricas en la formación de pregrado. Caso: plan de estudio de la facultad de ciencias físicas y matemáticas de la Universidad de Chile”* se propuso como objetivo general generar una propuesta metodológica para la evaluación y seguimiento de las competencias de liderazgo y trabajo en equipo en la formación de pregrado de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile. La investigación tuvo un alcance descriptivo explicativo trabajado bajo un enfoque mixto y comparativo con la aplicación de encuestas, grupos focales y actividades en sala. La muestra estuvo conformada por ex alumnos y empleadores de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile. Entre los resultados se encontró que existe una diferencia estadísticamente significativa entre alumnos de ambos planes y se pudo observar que el alumno

del plan actual obtuvo mejores resultados en el desarrollo de competencias de liderazgo y trabajo en equipo, pasos con el que se determinaron las competencias de liderazgo y trabajo en equipo contribuyendo al fundamento teórico y metodológico del proceso formativo, sentando las bases para próximas investigaciones relacionadas con competencias en la Facultad. Entre las conclusiones se afirma que no existe claridad que la mejora en resultados se deba a la reforma curricular, abriendo espacio para futuras investigaciones al respecto.

También Boude, O. (2004), en su tesis titulada "Desarrollo de competencias genéricas y específicas en educación superior a través de una estrategia didáctica mediada por TIC" realizado en la Universidad de La Sabana de Colombia, propuso como objetivo principal determinar en qué medida una estrategia didáctica mediada por TIC contribuye al desarrollo de competencias genéricas y específicas, en estudiantes de la Universidad de La Sabana. La investigación es de tipo mixto, utilizó un diseño mixto cuasi experimental con un grupo control para determinar a través de pruebas pre – post la contribución de la estrategia didáctica en el desarrollo de las competencias de los estudiantes y se complementó con un estudio de casos múltiples para comprender las razones por las cuales la estrategia planteada contribuyó a desarrollar las competencias genéricas y específicas. En la misma perspectiva, Mendoza, D. y Jiménez, M. (2000) en su trabajo titulado "Influencia de la formación profesional en el desarrollo de competencias genéricas y específicas, importantes en el ámbito laboral para los egresados del posgrado en educación de la UATX", México, desarrollaron una metodología de corte transversal, cuantitativa y correlacional, con pruebas de t para dos muestras y ANOVA, aplicaron a 109 egresados. Los resultados presentados son parciales puesto que el estudio aún no se concluye, sin embargo los datos muestran, al realizar un análisis comparativo entre las competencias que los egresados consideran como adquiridas en la formación profesional en los estudios de maestría y la importancia que les asignan en el

desempeño de su campo laboral, que se encuentran en rangos de valoración altos. La percepción que mantienen de la formación del posgrado es la de una formación de calidad. Los egresados asignan mayor importancia y desarrollo a las competencias genéricas y específicas orientadas a la profesionalización que a las de investigación.

En el contexto nacional y local, las pesquisas dan cuenta que no existen estudios en torno a las variables competencias genéricas y compromiso estudiantil.

En cuanto a línea de investigación de la variable compromiso estudiantil, se puede concluir que las investigaciones realizadas han sido desarrolladas tanto en enfoques cualitativos como cuantitativos, se han abordado desde un diseño no experimental, descriptivo comparativo hasta los niveles correlacionales causal y asociativo, desarrollados entre los diversos campos de formación profesional.

Respecto a la variable competencias genéricas, las investigaciones se han abordado desde el nivel descriptivo hasta el explicativo en los diversos campos formativos y desde enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos.

El presente estudio aporta el conocimiento en el contexto local de la relación causal de la variable compromiso estudiantil con la variable competencias genéricas, ya que como se ha evidenciado con los estudios previos no se ha abordado el estudio de ésta dinámica en el contexto de las Escuelas de formación artística

Al definir teóricamente la variable compromiso, Steers en 1977 citado por Arias (2001) lo define como la fuerza relativa de identificación y de involucramiento de un individuo con una organización. Mathieu y Zajac (1990, citado por Bayona, Goñi y Madorrán, 2000), después de revisar los escritos de un conjunto de investigadores llegaron a señalar que las definiciones sobre compromiso tienen en común expresiones como vínculo o lazo del individuo con la organización. Entre tanto, Meyer y Allen (1991), tras definir el compromiso (señalado antes), indicaron que dicha relación entre una persona y una organización, presenta

consecuencias respecto a la decisión para continuar en la organización o dejarla. Estos autores propusieron tres componentes del compromiso: Afectivo (lazos emocionales que las personas forjan con la organización al satisfacer sus necesidades y expectativas), de continuidad o conveniencia (conciencia de la persona respecto a la inversión en tiempo y esfuerzo que se perderían en caso de dejar la organización para encontrar otro empleo) y normativo (la creencia en la lealtad a la organización en correspondencia a ciertas prestaciones).

El estudio asume la postura de la Teoría de Retención de Vincent Tinto(1970) para explicar la variable compromiso estudiantil, ésta teoría se centran en la noción de integración académica y social del estudiante en la comunidad universitaria. Tinto plantea que las decisiones de los estudiantes de quedarse o dejar las instituciones se ve afectada por los niveles de conexión que ellos tienen con dicha institución educativa, tanto en el área académica como social. Tinto (1993) expuso que el grado en que el estudiante se integre al mundo académico y social de una institución determinará si realmente un estudiante se mantiene matriculado o no en la institución. Su teoría establece que los estudiantes entran en la universidad con varias características individuales que incluyen la familia y las características de trasfondo comunitario (por ejemplo el nivel educativo de los padres, su status social), atributos individuales (por ejemplo, capacidad, raza, carrera y género), habilidades (por ejemplo la intelectual y social), recursos financieros, la disposición (por ejemplo, motivaciones, intelecto, y preferencias políticas), y la experiencia educativa en la escuela (por ejemplo, el registro del logro académico). Tinto propone que los compromisos iniciales de los estudiantes a la institución y hacia el objetivo de graduación, así como la decisión de la salida son influenciados por cada característica de entrada del estudiante. Conforme a la Teoría de Tinto (1975), la institución, y las comunidades académicas y sociales que conforman la institución, son parte de un entorno exterior con su propio conjunto de valores y de comportamiento necesarios. Por otra

parte los eventos exteriores modifican los compromisos e intenciones (planes) de un estudiante y el objetivo institucional y compromisos en toda la carrera de los estudiantes universitarios. Estos son compromisos externos de la institución en gran medida. Tinto expone que los eventos externos pueden influir indirectamente en la salida debido a su impacto en la integración social y académica. Sobre las experiencias posteriores dentro de la institución, Tinto (1987) sostiene que están relacionadas con la continuidad en esa institución. Ejemplos de experiencias institucionales internas incluyen las interacciones con la facultad, el personal y otros miembros de la universidad, incluyendo a otros estudiantes. Por otra parte Tinto plantea que las interacciones positivas, aumenten la integración social y académica aumentando así la persistencia para obtener un título universitario. Por el contrario, a menor el grado de integración académica y social, más probable es que un estudiante abandone la institución. El modelo considera que a medida que el alumno transita a través de la educación superior, diversas variables contribuyen a reforzar su adaptación a la institución que seleccionó, ya que ingresa a ella con un conjunto de características que influyen sobre su experiencia en la educación postsecundaria. Estas características comprenden antecedentes familiares, tales como el nivel socioeconómico y cultural de la familia, así como los valores que ésta sustenta, a la vez que atributos personales y de la experiencia académica pre-universitaria. Estos rasgos distintivos se combinan para influir sobre el compromiso inicial con la institución, así como para la consecución de su meta que es la graduación. Tinto (1993), incluye en la integración académica tanto el rendimiento académico como el desarrollo intelectual. Por otra parte, la integración social abarca el desarrollo y la frecuencia de las interacciones positivas con pares y docentes (oportunidad de interactuar) y la participación en actividades extracurriculares. Por otra parte Vincent Tinto considera que la reevaluación del compromiso con la meta de graduarse se encuentra más fuertemente determinada por la integración académica.

Igualmente el compromiso institucional se ve altamente influido por la integración social. Mientras más se consolide el compromiso del estudiante con la obtención de su grado o título y con la institución, al mismo tiempo mejor será su rendimiento académico e integración social, entonces menos probable es que el estudiante deserte.

La definición de compromiso estudiantil que toma la investigación parte de la propuesta de Kuh Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt (2005) y Pascarella y Terenzini (2005), que sostienen que el compromiso estudiantil es la suma de tiempo y energía que los estudiantes invierten en la realización de actividades educativas dentro y fuera del aula, y se asocia con las políticas y prácticas de la organización para fomentar la participación de los alumnos. Además, la necesidad de alcanzar objetivos ambiciosos de calidad obliga a tener en cuenta aspectos relacionados con el compromiso de los “usuarios” (los estudiantes) de las instituciones de educación superior. Carini, Kuh y Klein (2006) señalan que ese acto de compromiso contribuye a la construcción de los cimientos para el desarrollo de habilidades y disposiciones esenciales para una vida productiva y satisfactoria que se extiende más allá de la universidad. Esto implica que en la medida en que los estudiantes se involucren en ese tipo de experiencias, desarrollarán hábitos que favorecerán su capacidad para el aprendizaje a lo largo de la vida y el éxito en su desempeño profesional y personal.

Según Kuh (2001) el compromiso estudiantil se presenta cuando las instituciones trabajan en estos cinco frentes o agrupaciones: nivel de reto académico, aprendizaje colaborativo y activo, interacción entre el estudiante y el docente, experiencias educativas enriquecedoras y ambiente de apoyo universitario.

El reto académico se refiere a que las actividades que se proponen deben estar orientadas a estimular cognitivamente al estudiante para motivarlo a aprender. Se asume que las tareas que inspiren cognitivamente al estudiante harán que este se empeñe en el cumplimiento de las expectativas propuestas por los docentes, invierta más tiempo en la preparación de cada asignatura y

desarrolle procesos más autónomos. Como factor asociado al compromiso, el reto académico se constituye en objeto de investigación, por lo cual se han diseñado diferentes escalas para medir el nivel de motivación que generan las actividades académicas en el estudiante. Este concepto representa un objetivo académico que demanda esfuerzo sistemático para lograr: satisfacción de expectativas del profesor, énfasis en el análisis de elementos básicos, en la síntesis y organización de ideas, en la toma de decisiones, en la aplicación de teorías o conceptos. Asimismo refiere el aprendizaje que realiza el estudiante a través de actividades como: cantidad de libros o paquetes de lecturas asignadas en los cursos, informes o trabajos escritos de 20 páginas o más, informes o trabajos escritos de 5 a 19 páginas, informes o trabajos escritos de menos de 5 páginas, horas dedicadas a la preparación de clase y tiempo para estudiar y hacer trabajos académicos (Seifert, Pascarella, Goodman, Salisbury & Blaich, 2010).

Las experiencias académicas intelectuales aluden actividades complementarias tales como: preparación de borradores, informe o proyecto que integra de dos o más ideas, perspectivas en las discusiones de clases, lecturas o tareas incompletas, integración de conceptos o ideas, comunicación por email.

Las actividades mentales, incide en la memorización de hechos desarrolladas por los estudiantes.

Las lecturas adicionales inciden en la lectura por cuenta propia desarrollada por el estudiante.

Las tareas para resolver, inciden en el tiempo más o menos que dura la resolución de las actividades desarrollada por el estudiante.

Los exámenes inciden en la magnitud de la motivación estudiantil.

Las experiencias universitarias adicionales tratan de experiencias extra curriculares que atienden la formación integral del estudiante como: asistencia a presentaciones artística, participación en actividades físicas, participación en actividades

espirituales, evaluación de las posturas propias, entendimiento de otros puntos de vista, aprendizajes que cambiaron conceptos.

El uso del tiempo describe el manejo del tiempo en las diversas acciones: horas de trabajo remunerado dentro de la institución, horas de trabajo remunerado fuera de la institución, horas de relajación y socialización, horas dedicadas al cuidado de personas a cargo del estudiante, horas para trasladarse.

El ambiente institucional describe el acceso y la utilización de equipos e instalaciones como actividades de la institución y el uso de los computadores.

El crecimiento educativo y personal, es el reconocimiento de las formas de contribución a su formación personal a través del conocimientos y destrezas relacionados con el trabajo, conocimientos y destrezas de escritura, habla, pensamiento crítico, analizar problemas cuantitativos, utilizar tecnología de computación e informática, trabajo efectivo con otros, fomento de la ciudadanía, autoconocimiento, comprensión de personas de diversas procedencias étnicas, resolución de problemas complejos, código personal de valores y ética, bienestar de la comunidad y el sentido más profundo de la espiritualidad.

La consejería académica explica la percepción del apoyo académico recibido en consejería académica.

La satisfacción explica la percepción del apoyo recibido en experiencia académica y satisfacción del estudiante con su institución.

Sobre el aprendizaje activo y colaborativo, diversos autores coinciden en señalar que los estudiantes aprenden más cuando están intensamente involucrados en su educación (McCormick, 2011; Bonner, 2010). Se asume que cuanto más activo sea el estudiante con su proceso de aprendizaje mayor será su posibilidad de éxito académico, es decir, que en la medida en que se promuevan estrategias pedagógicas que les impliquen analizar y poner en práctica sus saberes, se generará un aprendizaje significativo. Así mismo, la construcción de conocimientos se potencia en la interacción con los pares. En este sentido, el

diálogo, la discusión de temas y trabajos y la participación activa en proyectos colaborativos facilita el intercambio de saberes y favorece el dominio de los contenidos de las asignaturas. Específicamente Mc Cormick (2011) lo define que los aprendizajes significativos se construyen a través de estrategias pedagógicas como: preguntas en clase o contribuciones a las discusiones en clase, exposiciones en clase, proyectos en clase, reuniones con compañeros, tutoría, proyectos comunitarios y discusión de ideas.

El concepto de interacción con docentes y personal administrativo se refiere al proceso de intercambio de información, ideas, perspectivas y puntos de vista entre el estudiante y el profesorado o los administrativos de la institución, y por ende es considerado como un factor importante en el desarrollo cognitivo y social del estudiante (Pascarella y Terenzini, 2005; Astin, 1993). La relevancia de este concepto se deriva de numerosos estudios que han examinado el efecto de esta interacción en la experiencia de los universitarios (Kuh y Hu, 2001). Otras investigaciones sugieren que la interacción entre estudiante y profesor no impacta de manera similar a todos los estudiantes y que esto depende de características personales y contextuales (Kim & Sax, 2009). Específicamente se considera que el intercambio de información con docentes y personal administrativo se cumple a través de acciones como: discusión de las calificaciones o tareas, diálogo sobre planes de la carrera profesional, discusión de ideas sobre lecturas o clases, recepción de respuesta, actividades adicionales al trabajo y actividades relacionadas con proyectos de investigación Kuh y Hu(2001).

Las experiencias educativas enriquecedoras, son oportunidades de aprendizaje dentro y fuera del aula que permiten al estudiante aprender acerca de sí mismo y de otros a través de un proceso colaborativo con sus compañeros y profesores. El beneficio que traen dichas experiencias está representado en la significatividad de los aprendizajes, pero ante todo en la utilidad de éstos porque lo que un estudiante sabe se convertirá en parte fundamental de lo

que llegue a ser como profesional (Encuesta Nacional de Participación Estudiantil, 2005). La adquisición de conocimientos es importante en el proceso educativo, pero también es necesario que los estudiantes desarrollen capacidades para aplicarlos en diferentes contextos. A partir de esta idea se han generado innovaciones en las experiencias educativas orientadas al aprendizaje por competencias (Pozo y García, 2006) y menos centradas en la mera adquisición de conocimientos. Es posible encontrar ejemplos de este tipo de aprendizajes en espacios de trabajo comunitario o voluntario, experiencias cooperativas con estudiantes de distintos niveles económicos y sociales o de diferente raza o etnia que ofrecen al estudiante nuevas oportunidades de conocer otras visiones, formas de pensamiento y conocimientos que son interiorizados y empleados en diferentes contextos. Se asume entonces que las interacciones con un amplio espectro de personas, ideas, valores y diferentes perspectivas a la propia, y el desafío que supone las diversas visiones del mundo tienen potenciales impactos en el desarrollo personal e intelectual del estudiante durante su trayectoria en la institución. Específicamente se evalúa en éste aspecto experiencias educativas dentro y fuera del aula como: utilización de medios electrónicos, estudiantes de un origen étnico diferente al suyo, conversaciones de estudiantes que tenían diferentes creencias prácticas profesionales, experiencia de campo, servicio comunitario o trabajo voluntario, relacionadas con comunidades de aprendizaje, curso de idioma extranjero, estudios en el extranjero, estudios independientes, requisitos para culminar el plan de estudios, estudiantes de distintas procedencias económicas, sociales, raciales y étnicas (Student Engagement, 2005).

El apoyo institucional, hace referencia a las acciones que realizan las instituciones para contribuir a la integración social y académica de los estudiantes. Es decir, involucra un conjunto de programas o proyectos que se encaminan a atender las necesidades consideradas transversales en los estudiantes que se encuentran cursando estudios de pregrado (Guzmán, Durán,

Franco, Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2009). Dichos programas generalmente se clasifican en apoyos académicos, financieros, atención psicológica y gestión universitaria. Estos programas enfatizan en las siguientes acciones: relación con otros estudiantes, relación con los profesores, relación con el personal administrativo y de oficinas, apoyo para tener éxito académico, responsabilidades no académicas y apoyo para crecer socialmente (Guzmán, Durán, Franco, Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2009).

Por otro lado al referir teóricamente la variable competencias, diferentes autores desde la década de 50 y 60 hasta la actualidad han desarrollado diversos conceptos. Rial (2007, citado por Hernández, 2010) afirma que el concepto tiene enfoques teóricos derivados de la psicología, filosofía, sociología, economía, formación laboral, lingüística, la teoría de la comunicación entre otros. Para Vossio (2002), la competencia, en su sentido amplio tiene que ver con el desarrollo de la ciudadanía y la cultura, se refiere a todos los individuos y a todas las profesiones y a los ciudadanos conscientes de sus responsabilidades sociales. En el campo de la formación empresarial, el término competencia está íntimamente ligado a la eficacia y rentabilidad productiva.

Según Gallard (1995) citado por Bohórquez (2004), el origen del estudio de los puestos de trabajo se centraba en las tareas; al igual, se planificaba sobre los aspectos teóricos y las habilidades para el manejo industrial. Por su parte, en la década del 70, McClelland (1973) de la Universidad de Harvard citado por Bohórquez (2004), señala que las medidas transaccionales utilizadas para predecir el rendimiento en el trabajo como pruebas académicas de aptitud y conocimientos, notas escolares y credenciales no predicen el rendimiento en pruebas ni éxito en la vida. Específicamente David Mc Clelland es un representante de la Teoría behaviorista de la administración que hace marcado énfasis en el factor humano y en el funcionamiento de la organización como un todo, tratando aspectos de marcada orientación psicológica tales como la motivación. David Mc

Clelland (1973) utilizó en su investigación la variable esencial el desempeño en el puesto de trabajo, y se centró en aquellas personas que eran consideradas excelentes; se había planteado determinar cuáles características del sujeto trabajador podrían servir para predecir el éxito de este en dicho puesto. Inicialmente esperaba obtener como predictores : el coeficiente intelectual, el expediente académico y la experiencia profesional, sin embargo, en los resultados de su estudio se manifestó un estrecho vínculo del desempeño laboral con las características intrínsecas de las personas, evidenciándose la existencia de una correlación positiva entre el desempeño en el puesto y estas; y obtuvo una correlación negativa del mismo desempeño respecto a la batería de pruebas teórico – prácticas que eran utilizadas tradicionalmente. Suarez (2005) agrega que el profesor McClelland concluyó que ni los expedientes académicos y los test de inteligencia permiten predecir de manera fiable niveles de éxito y la adecuación de las personas a los puestos de trabajo (Cabrera, 2003). Esto generó nuevas variables a las que llamó competencias, que permitieran una mejor predicción del rendimiento laboral. Debido a esto, las competencias aparecen vinculadas a una forma de evaluar aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo y no a la evaluación de factores que describen confiablemente todas las características de una persona, en la esperanza de que algunas de ellas estén asociadas con el rendimiento en el trabajo (McClelland, 1973 citado por Escobar, 2005). Este concepto y su relación con el trabajo es una respuesta a la situación del mundo laboral contemporáneo, caracterizado por un alto nivel de movilidad y cambio, con exigencias crecientes en habilidades individuales y con una clara tendencia a incrementarse.

Estas investigaciones que se realizaron sobre la búsqueda de predictores de un mejor desempeño en la actividad laboral y de una vida exitosa, permitieron privilegiar el estudio de las características psicológicas de las personas. Después de la experiencia de McClelland (1973), se han generado múltiples concepciones sobre éstas. Richard E. Boyatzis (1982), uno de los

integrantes de Hay Group, fue colaborador de D. McClelland, y realizó un estudio en la American Telephone and Telegraph (ATT), sobre las características personales de sus trabajadores y su relación con la promoción jerárquica que había dentro de la organización. Este procedimiento sigue la línea clásica en el análisis y la descripción de cargos y ocupaciones. Aunque tiene el acierto de considerar la existencia de diferentes niveles en las exigencias, no realiza un proceso de integración del mismo estableciendo un sistema. Se hace necesario resaltar que la actividad laboral no se desarrolla en abstracto sino implicada dentro de un marco de interrelaciones sociales y personales concretas donde tienen incidencia la cultura organizacional y los elementos de carácter axiológico, y donde el sujeto participa en la construcción de las competencias laborales que sirven de base al desarrollo exitoso de la actividad.

A partir de la década del 90, los profundos cambios curriculares derivaron en modelos educativos basados en competencias como respuesta a las demandas sociales hacia los contextos académicos para que forme ciudadanas y ciudadanos capaces de integrarse con éxito a las exigencias sociales y culturales (Hernández, 2010). En la actualidad dentro del papel preponderante que alcanza la gestión de recursos humanos, se habla de la gestión por competencias, que inunda todas las áreas de los procesos productivos. También se hace referencia a la certificación de competencias, capacitación por competencias, carpeta de competencias, validación de competencias y perfiles de competencia.

Le Boterf (1996) sostiene que la dificultad de definir el concepto de competencia crece con la necesidad de utilizarlo. De manera que, en estos momentos, como destaca este autor, más que un concepto operativo es un concepto en vía de fabricación/ o desarrollo.

Asimismo Alles (2005) agrega que el desarrollo de competencias es una actitud positiva del individuo que quiera optimizar sus competencias, las cuales no pueden ser objeto de manuales

pedagógicos o ser una actividad de formación, colocada bajo la autoridad de un responsable solamente. Con esto, tanto la organización como el individuo tienen una responsabilidad compartida en el desarrollo de sus competencias.

Boyatzis (1982) define las competencias como características de fondo de un individuo que guarda una relación causal con el desempeño efectivo o superior en el puesto.

Reis (1994) citado por Zayas (s.f.) asume que la competencia hace referencia a la capacidad real del individuo para dominar el conjunto de tareas que configuran la función en concreto.

Spencer y Spencer (1993) citado por Zayas (s.f.) las definen como una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada con un nivel de estándar de efectividad y/o desempeño superior en un trabajo o situación. Incluyen destrezas, conocimientos, el concepto de sí mismo, rasgos de la personalidad, actitudes y valores.

La propuesta de Tuning-Europa (2003) define que las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, capacidades, habilidades que se expresan en diversos grados, formadas a través del proceso educativo para que puedan desempeñarse en diferentes situaciones y contextos, demostrando saber ver, actuar evaluar y tomar decisiones acertadas

Según De Miguel (2005), las competencias no son cualidades innatas de las personas, tampoco predestinadas, ellas se construyen y se desarrollan a partir de motivos, rasgos de la personalidad, auto concepto, conocimientos y habilidades, siendo éstas dos últimas la parte más visible y fácil de identificar en estudiantes mientras que las tres primeras: motivos, rasgos y auto concepto, representan la parte más profunda y central de la personalidad donde a su vez el crecimiento de un estudiante en una competencia dada es proceso de naturaleza continua debido a las exigencias introducidas por el contexto social.

Le Boterf, Vicent y Barzucchetti(1995), sostienen que una competencia es una realidad compleja en la que se armonizan

conocimientos, capacidades y comportamientos que se pueden emplear directamente en un contexto de desempeño.

Para Oullet (2000) citado por Tobón (2005) “las competencias pueden apreciarse en el conjunto de aptitudes, de conocimientos y de habilidades específicas que hacen a una persona, capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema particular” (p. 45). Además, según Cariola y Quiroz (1997) retomado por Novick (2002), implican la resolución de problemas y la difusión de conocimientos a la institución. Esto último, si se tiene en cuenta que el profesional debe gestionar recursos e información, desarrollar relaciones interpersonales, tener un dominio suficiente de los recursos tecnológicos de la organización y, diagnosticar y seleccionar opciones precisas entre un conjunto disponible de alternativas.

Por su parte, Bustamante (2003) plantea que las competencias son un concepto nuevo dentro de la educación colombiana, al inscribirse en la dinámica de los sistemas educativos, conocida como evaluación de la calidad. Sin embargo, considerar la educación desde una perspectiva de competencias, se constituye en un medio para evaluar la calidad en las instituciones educativas.

Tejada (2009) agrega que el término es definido por Noam Chomsky (1957) como capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación, además con enfoque racionalista complementa que es una capacidad del lenguaje genéticamente determinada.

Nagles (2005) plantea que una forma de generar respuestas efectivas a estos desafíos es preparar y ayudar a las personas para que desarrollen las competencias necesarias con el fin de asegurar un buen desempeño personal y profesional.

Según Tobón (2004) las competencias básicas se caracterizan por convertirse en un eje dinamizador a partir del cual se desprenden otras competencias, permiten conectar y organizar información nueva, potencian en el ser humano la posibilidad de explicar y

resolver situaciones problemas de su cotidianidad y, en este caso, de problemas presentados en la sociedad.

De acuerdo con Valverde, O. (2001), es la capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo movilizando los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para conseguir los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos de los trabajadores como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surgen durante el ejercicio del trabajo.

En el plano empresarial y productivo, la formación en competencias viene motivada por los grandes cambios habidos y sus repercusiones en las actividades profesionales y la organización del trabajo. Tiene particular incidencia en la gestión de los recursos humanos y en la contribución para crear ventajas competitivas de la organización (Cruz y Vega, 2001).

Sobre las características de las competencias, Tobón (2006) describe cinco características fundamentales: 1) Se basan en el contexto disciplinar, transdisciplinario, mental o interno y socioeconómicos; 2) Se enfocan en la idoneidad con respecto al tiempo, cantidad, calidad, empleo de recursos, contexto, 3) Tienen como eje la actuación basada en la memoria, análisis y síntesis, relación y crítica, vinculación de lo verbal, no verbal y espacial; 4) Instan resolver problemas de contextos específicos o de aplicación en múltiples contextos; 5) Buscan la integralidad del desempeño ecológico de la persona: mente, físico, ambiente, cultura, transformar el entorno y dejarse transformar por el entorno. Para el autor, las competencias se inician desde la autorrealización personal, buscan negociar con los requerimientos sociales y empresariales, con sentido crítico y flexible, dentro del marco de un inter juego complementario pero sin desconocer el mundo de la producción.

Solar (2005) agrega tres características: 1) Poseen un fuerte fundamento teórico psicológico, pues integra procesos cognitivos y afectivos e implica la motivación; 2) Están ligadas con el

referente metodológico constructivista; 3) Se dejan ver sólo en la actividad, pues facilitan la movilización de un conjunto de recursos cognitivos para solucionar con pertinencia y eficacia, situaciones determinadas.

Carazo (1999) conceptúa competencias como conjuntos estabilizados de saberes, conductas tipo, procedimientos estándar, tipos de razonamiento, que se pueden poner en práctica, entonces, las competencias existen cuando los conocimientos adquiridos durante la formación inicial son transferidos de forma efectiva y a su debido tiempo al lugar de trabajo. Su aplicación en las instituciones de Educación Superior significa que su planificación en las materias debería precisar las modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas para su adquisición, así como los criterios y procedimientos de evaluación a utilizar para comprobar si se han adquirido realmente.

Al clasificar las competencias, Mertens, L., (1996) las clasifica en generales y específicas; mínimas y efectivas. No obstante, esta es insuficiente ya que el espectro de clasificación de las competencias es mayor; así se pueden identificar competencias simples y complejas según su estructura y competencias actuales y potenciales según el carácter temporal.

Boyatsis (1982) elaboró un modelo genérico de competencias que explica el desempeño exitoso de la actividad gerencial, compuesto por las competencias siguientes: Gestión y acción por objetivos, liderazgo, gestión de recursos humanos, dirigir subordinados, enfocar a otras personas y el conocimiento específico.

Bunk (1994) clasifica las competencias en competencias técnicas, metodológicas, sociales y participativas

Para Sagi-Vela (2004), existen dos tipos de competencias, las técnicas y las clave. Las competencias técnicas son conocimientos profesionales centrados en habilidades y actitudes del trabajador necesarios para aportar a la gestión profesional. Las competencias clave, son capacidades y actitudes que ayudan al profesional a mejorar sus aportes en los procesos de la organización y en la relación con compañeros, clientes y/o proveedores.

Según Tobón (2004) citado por Castaño y Macías (2005), las competencias pueden ser clasificadas como laborales y profesionales. Las primeras son propias de los trabajadores calificados y son aplicadas en funciones específicas; las segundas, son de profesionales que han realizado estudios superiores y se caracterizan por ser flexibles y amplias e implican afrontamiento de problemas de alto nivel de complejidad. Adicionalmente, las competencias profesionales son definidas por Valera (2004), como categorías didácticas, que posibilitan concebir el proceso formativo con determinadas cualidades para formar en sujetos. Es decir, la competencia resulta ser la expresión de las capacidades de acción e interacción del profesional para garantizar una proyección humana y social en el continuo ejercicio de su profesión.

Echeverría (2009) y Martínez (2001) determinan las diferentes dimensiones interrelacionadas; el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber ser. En una adaptación del modelo de Bunk (1994), se puede considerar como el resultado indivisible de la integración de cuatro componentes: 1) Competencia técnica, que describe conocimientos especializados y relacionados con un ámbito profesional que permitan dominar de forma experta los contenidos y las tareas propias de la actividad laboral; 2) Competencia metodológica, que se refiere al saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas; 3) Competencia participativa, que expresa estar atento a la evolución del mercado laboral, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado al grupo y 4) Competencia personal, que describe tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.

Hay Group (1999) tiene entre los principales tipos de competencias: competencias de logro y acción, competencias de ayuda y servicio, competencias de influencia, competencias directivas, competencias de solución de problemas y competencias de eficacia personal. Hay Group, ha clasificado de diversas formas los tipos de competencias: 1) Competencias diferenciadoras, son las que distinguen a un trabajador con actuación superior de un trabajador con actuación media; 2) Competencias umbral o esenciales, son las que se necesitan para lograr una actuación media o mínimamente adecuada; 3) Competencias poseídas, se relacionan con las percepciones, valores y preferencias, las conductas y reacciones, la forma de relacionarse con los otros, las actitudes y 4) Competencias desarrollables, son aquellas que se pueden desarrollar, son competencias técnicas y de operación. Incluyen conocimientos, habilidades y destrezas aplicadas a la ocupación: uso de herramientas, lectura de instrumentos, capacidad de interpretar información gráfica. En este último par, se aprecia la distinción entre las competencias que las personas adquieren y son desarrollables y las competencias que estos poseen y que ofrecen mayor dificultad para modificar.

La organización Hay Group hace una clasificación genérica de las competencias. Las competencias genéricas son aquellas que están ligadas a la dimensión psicológica del hombre, directamente relacionadas con la autoimagen, los rasgos, valores y motivos, que constituyen la causa de un desempeño superior en varios puestos de trabajo, donde se desempeñan los roles de tipo directivos, profesionales, técnicos, entre otros; y que representan a la cultura organizacional de una empresa. Estas competencias han sido determinadas por Hay Group y han sido objeto de estudio de muchas organizaciones en el mundo, lo que ha develado que este tipo de competencias se manifiesta de forma reiterativa en diferentes puestos de trabajo.

Hay Group lista y define veinte competencias genéricas, que han sido organizadas en seis grupos fundamentales, éstos son: 1)

Competencias de logro y acción, que considera: Motivación por el logro, preocupación por el orden y la calidad, iniciativa y búsqueda de información.2) Competencias de ayuda y servicio, constituida por: sensibilidad interpersonal y orientación al servicio al cliente. 3) Competencias de influencia conformada por: Impacto e influencia, conocimiento organizativo y construcción de relaciones. 4) Competencias gerenciales que considera: Desarrollo de personas, dirección de personas, trabajo en equipo y cooperación y liderazgo.5) Competencias cognitivas que establece: Pensamiento analítico, pensamiento conceptual y conocimiento y experiencia.6) Competencias de eficacia personal constituida por: Autocontrol, confianza en sí mismo, comportamiento ante fracasos y compromiso con la organización. Las competencias genéricas se distinguen de otros tipos de competencias, sobre todo porque ellas no son inherentes a un solo puesto de trabajo, sino que pueden ser demostradas en varios puestos y se consideran fundamentalmente la causa de desempeños superiores, además que pueden ser poseídas así como desarrollables. Estas competencias genéricas se muestran, como resultado de la aplicación de la técnica de entrevista de incidentes críticos durante más de 20 años en diferentes puestos y organizaciones del mundo. Esta técnica consiste en entrevistar a los trabajadores que muestran un desempeño superior y adecuado en sus puestos de trabajo con el propósito de indagar en las acciones que llevan a cabo estas personas para lograr lo anterior, lo que se traduce en rasgos, capacidades y características personales, permitiendo conocer las competencias esenciales que requiere determinado puesto.

Diferentes analistas como Alex (1991), Bunk (1994), Mertens (2003) y Le Boterf, (2001) también hacen referencia a dos grandes componentes de las competencias. Uno es de carácter específico y normalmente relacionado con una determinada función profesional. El otro es más amplio, al ser aplicable a diferentes contextos y demandado por diversas instancias. Corresponden al primer grupo las competencias técnicas y en

parte las metodológicas, mientras que se adscriben al segundo las denominadas con nombres diferentes como competencias genéricas, macro-competencias, competencias clave, competencias transversales, etc.

Gómez, Galiana, García, Cascarilla y Romero (2006) también coinciden y las clasifican en: a) Competencias específicas, que son aquellas que se relacionan de forma concreta con el puesto de trabajo; b) Las competencias genéricas o transversales, que se refieren a las competencias transferibles a multitud de funciones y tareas, son aquellas comunes a la mayoría de profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos, por lo que se requieren en diversas áreas ocupacionales o son transferibles entre distintas actividades de un sector u organización.

El estudio asume el enfoque de la Teoría de las necesidades adquiridas de McClelland(1973) para explicar la variable competencias. Esta teoría promueve que un profesional tiene tres rasgos vitales: una meta establecida a la cual quiere llegar, sentimiento de liderazgo para poder influenciar en los colaboradores de manera óptima para el buen desempeño propio y de los demás y un sentimiento de compañerismo porque es importante que en la organización se mantenga un buen ambiente laboral para que los trabajadores se sientan a gusto con su quehacer y así puedan ser más eficaces. McClelland sostiene que las situaciones laborales constan de tres necesidades básicas: a) Necesidad de logro, que es el impulso por destacar, alcanzar logros en relación con un conjunto de parámetros, y luchar para triunfar. McClelland llegó a la conclusión de que las personas que tienen una gran necesidad de obtener logros se distinguen por su deseo de hacer las cosas mejor. Y no suelen apostar, pues les disgusta triunfar por azar. Prefieren el reto de trabajar con un problema y de aceptar una responsabilidad personal en el éxito o en el fracaso, en lugar de dejar el resultado a la suerte. Además, estas personas suelen evitar las tareas muy fáciles o las muy difíciles. b) Necesidad de poder, que es la necesidad de hacer que

otros se comporten de cierta manera en la que de otra forma no se hubieran comportado. Se entiende como el deseo de causar impacto e influir en otros. Siempre quieren estar al mando, luchan por influir en otros, y prefieren estar en situaciones de competencia y perfiladas hacia el estatus. c) Necesidad de afiliación, es el deseo de tener relaciones interpersonales amigables y estrechas. Esta necesidad va orientada al deseo de ser querido y aceptado por otros. Luchan por tener amigos, prefieren situaciones en las que existe cooperación en lugar de competencia, y quieren tener relaciones que entrañen un alto grado de comprensión mutua (Robbins y DeCenzo,2009)

La definición de competencias genéricas o transversales que toma la investigación parte de la propuesta de Echevarría (2002) que refiere como el “cúmulo de aptitudes y actitudes, requeridas en diferentes entornos y en contextos diversos, por lo cual son generalizables y transferibles” (p.19). Para Hernández y Hervás (2005) son competencias académico-transversales y que deben estar presentes en los perfiles profesionales.

El modelo Tunning (2003) establece en las competencias genéricas tres dimensiones: competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las competencias instrumentales son capacidades cognitivas, metodológicas, técnicas y lingüísticas que se consideran necesarias para la comprensión, la construcción, el manejo, el uso crítico y ajustado a las particularidades de las diferentes prácticas profesionales, de los métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos profesionales. Considera: 1) Conocimientos básicos generales y de la profesión; 2) Capacidad de análisis y síntesis; 3) Capacidad para organizar y planificar; 4) Resolución de problemas; 5) Capacidad para tomar decisiones; 6) Comunicación oral y escrita en la propia lengua; 7) Conocimiento de una segunda lengua; 8) Habilidades básicas para el manejo del ordenador; 9) Habilidades para la gestión de la información; 10) Experiencia profesional.

Las competencias interpersonales se relacionan con las habilidades de relación social e integración en distintos

colectivos, así como la capacidad de desarrollar trabajos en equipos específicos y multidisciplinares (interacción social y cooperación) Estas competencias son: 1) Capacidad de crítica y autocrítica; 2) Trabajo en equipo; 3) Habilidades interpersonales; 4) Trabajar en equipo multidisciplinares; 5) Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas; 6) Apreciación de la diversidad y de la multiculturalidad; 7) Habilidad para trabajar en un contexto internacional y conocimiento de culturas y costumbres de otros países; 8) Capacidad para adquirir un compromiso ético (Proyecto Tuning, 2005).

Las competencias sistémicas son capacidades relativas a todos los sistemas (combinación de entendimiento, sensibilidad y conocimiento; necesaria la previa adquisición de competencias instrumentales e interpersonales). En general hacen referencia a las cualidades individuales, así como la motivación a la hora de trabajar: 1) Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica; 2) Habilidades de investigación; 3) Capacidad de aprender; 4) Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones; 5) Creatividad o capacidad de generar nuevas ideas; 6) Capacidad de liderazgo; 7) Capacidad de trabajar de forma autónoma; 8) Capacidad para el diseño y gestión de proyectos; 9) Iniciativa y espíritu emprendedor; 10) Contenidos del perfil emprendedor; 11) Preocupación por la calidad; 12) Motivación por alcanzar metas (motivación de logro); 13) Responsabilidad en el trabajo; 14) Motivación por el trabajo; 15) Seguridad en sí mismo; 16) Resistencia al estrés (Proyecto Tuning, 2005).

En la misma línea de los estudios relacionado por el Proyecto Tuning (2005), Solanes, A.; Núñez,R.y Rodríguez-Marín,J. (2008) desarrollan su postura considerando las demandas laborales actuales , esta postura es asumida por el presente estudio.

La propuesta de Solanes y otros (2008) define que las competencias instrumentales están relacionadas con el desempeño y las habilidades para la gestión, consideran que las competencias demandantes en el plano laboral actual son a)Desempeño en el

trabajo, que refiere a la valoración que hace el estudiante de las propias capacidades en donde demuestra responsabilidad, autoconfianza, desenvolvimiento, innovación, rendimiento, adaptación, superación y solución de problemas, capacidad de síntesis, desempeño y aprovechamiento de recursos, para lograr las tareas propuestas; b) Habilidades para la gestión, que describe las capacidades que demuestra el estudiante en cuanto la previsión y planificación de tareas, aprovechando los recursos disponibles, organizando equipos de trabajo, voluntariedad, cumplimiento de las tareas, equilibrio, situaciones adversas para lograr los objetivos propuestos.

Solanes y otros (2008) explican que las competencias interpersonales se vinculan con las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo, explica que las relaciones interpersonales son la capacidad del estudiante para actuar con empatía, tacto y escucha en su relación con los demás. Sobre el trabajo en equipo, precisan que significa trabajar todos juntos con espíritu de confianza, y simpatía porque todos son responsables.

Al conceptualizar las competencias sistémicas, Solanes y otros (2008) indican que son capacidades para aprender, también hacen referencia a las cualidades para el liderazgo, así como la motivación a la hora de trabajar. Al definir liderazgo, expresan que es la capacidad de persuadir a otros para conseguir metas sin provocar hostilidades, demuestran capacidad para negociar, para organizar equipos, de aprovechamiento, para la toma de decisiones, para la consecución de objetivos, para el emprendimiento, y para asumir nuevas responsabilidades. Se trata de personas competitivas que conocen sus propias características personales y profesionales y aplican dicho conocimiento. Sobre la motivación para el trabajo, describen que son los logros que el estudiante adquiere y que se relacionan a su vez con los intereses de la institución teniendo en cuenta que también debe satisfacer sus necesidades a través de las siguientes tareas: conocimientos de la carrera, capacidad de concentración, capacidad para organizar equipos de trabajo, capacidad para

analizar situaciones y tomar decisiones, rendimiento habitual, resultados de los exámenes, superar mis problemas. Sobre la capacidad de aprendizaje, definen que es el proceso activo y constructivo donde los estudiantes regulan el conocimiento de las propias características, de los resultados académicos, de la facilidad para relacionarse y de los resultados de los últimos exámenes limitados por las características contextuales de sus entornos.

El estudio presenta un fundamento humanista en su intento a describir la propiedad del ambiente que perciben o experimentan los usuarios y que influye en su conducta y su satisfacción con respecto a la convivencia en las instituciones educativas, además gran parte de la vida de un estudiante se desarrolla en una organización, en esta perspectiva la investigación considera a través de la Teoría de las necesidades de David McClelland que la motivación está en relación con las necesidades de cada persona como la satisfacción de tener buenas relaciones con los demás, de afecto, de alcanzar metas, resultados y afrontar desafíos.

El interés científico y social de éste estudio, se justifica en que actualmente las instituciones públicas se hallan inmersas en momentos de cambio y transformaciones y las Escuelas de Formación Artística con rango universitario no escapan de ello, su prioridad es administrar y mejorar cualitativamente la calidad del servicio educativo que se evidencia en la formación del talento del futuro profesional en formación y que la sociedad del conocimiento y la información demanda cada día para un desempeño competente, es por ello que el estudio permite develar aspectos relacionados con el servicio educativo que se desarrollan en estas escuelas de formación artística del departamento de Piura, para una formación competente.

La investigación en cuanto a su contribución al conocimiento, justifica su conveniencia porque en el contexto del servicio que brindan las instituciones públicas como producto de la formación en competencias y de compromiso son elementos que contribuyen

en la calidad , siendo éste tema considerado un aspecto elemental ya que las políticas estratégicas de las instituciones públicas deben estar orientadas a satisfacer las necesidades del usuario(estudiantes) e inciden directamente en el éxito de las organizaciones.

El estudio tiene relevancia social porque a través del diagnóstico de las variables competencias genéricas y compromiso estudiantil, se identifican las necesidades reales de la institución para mejorar el servicio que brindan en la formación del talento humano y en relación con el futuro deseado, para de esta forma trazar las acciones estratégicas que deben iniciarse en el presente y que permitirán alcanzar la visión del futuro diseñado para la institución.

Metodológicamente, el estudio describe y evidencia el manejo operativo y estadístico de métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos empleados que gracias a su confiabilidad demostrada podrán ser utilizados en investigaciones similares.

El estudio también aporta argumentos a la Teoría de las necesidades de David McClelland y Teoría de Retención de Vincent Tinto(1970) sobre las competencias genéricas y compromiso estudiantil respectivamente y contrastar sus postulados con las realidades de las Escuelas de Formación Artística Públicas de Piura en el año 2015.

Finalmente, la investigación tiene implicancias prácticas, en cuanto a que los conceptos variables competencias genéricas y compromiso estudiantil, se vinculan con la formación del talento humano, el aporte del trabajo permite conocer los efectos del servicio académico que actualmente desarrollan las Escuelas de Formación Artística Públicas de Piura que afectan el éxito del usuario (estudiante) en su desempeño profesional y personal.

Los grandes cambios que se operan en el mundo contemporáneo, unidos al desarrollo de las ciencias, han influido con fuerza en la esfera laboral, han originado cambios en los enfoques teóricos y

en los métodos de formación, surgiendo nuevos conceptos que dan respuesta a nuevas situaciones; así el término competencias invade el campo de la gestión de recursos humanos, y consecuentemente las disciplinas científicas que abordan este objeto.

Pero en los nuevos escenarios del tercer milenio, la realidad nos muestra que la Educación Superior ha descuidado los fines de la formación profesional, limitándose a desarrollar una formación mecanizada y descontextualizada socialmente. Asimismo también resulta que sus directivos no muestran preocupación por lograr que sus estudiantes se integren totalmente con sus instituciones y ello, hoy en día, más que una aspiración, es una meta que se debe lograr. Investigadores del talento humano trabajan para conocer los lazos que comprometen a las personas para mantenerse más cerca, identificados o involucrados a su organización. (Dessler, 1996). Carini, Kuh y Klein (2006) señalan que ese acto de compromiso contribuye a la construcción de los cimientos para el desarrollo de habilidades y disposiciones esenciales para una vida productiva y satisfactoria que se extiende más allá de la universidad. Ciertamente, este fenómeno es un componente intrínseco tanto para el sujeto que se incorpora como para la organización que lo recibe ya que mientras una persona puede estar obligada formalmente a desempeñar una labor, no necesariamente se liga afectivamente a la organización (Arias, 1972).

La competencia es un concepto multidimensional que se ha desarrollado y definido a partir de la década de los veinte en gran parte del mundo, principalmente en Inglaterra, Alemania, Australia, Estados Unidos y Argentina (Huerta, Pérez y Castellanos, 2000). El National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) como sistema inglés tiene un enfoque marcadamente funcionalista, en él definen como elementos de competencia los logros laborales que un trabajador es capaz de conseguir, los criterios de desempeño, definiciones acerca de la calidad, el campo de aplicación y los conocimientos requeridos.

En este sistema se han definido cinco niveles de competencias que permiten diferenciar el grado de autonomía, la variabilidad, la responsabilidad por recursos, la aplicación de conocimientos básicos, la amplitud y alcance de las habilidades y destrezas, la supervisión del trabajo de otros y la transferibilidad de un ámbito de trabajo a otro (Ducci,1997). Bunk (1994) citado por Zayas (s.f.) agrega que en Alemania se considera que posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.

En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) advierten que la planificación didáctica de una materia o asignatura no puede limitarse a distribuir los contenidos a lo largo de un cronograma utilizando como sistema de cómputo de la actividad docente el llamado crédito europeo ECTS (European Credits Transfer System).

Según Gonczi (1998), citado por Bohórquez (2004), en 1987 el Consejo Australiano de Sindicatos promovió la reforma al sistema de certificación y solicitó adelantar mayores esfuerzos en la capacitación de empresas. México, por su parte, fue el primer país que implementó un proceso de educación basado en competencias, gracias al proyecto de Modernización de la Educación Tecnológica y la Capacitación, desarrollado por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral en 1996. Gonczi, y Athanasou, (1996) citado por Zayas (s.f.) refieren que en Australia la competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos: conocimiento, actitudes, valores y habilidades y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones.

En Canadá en la Provincia de Quebec se definen las competencias como el conjunto de comportamientos socio afectivos y

habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea (Ducci,1997).

En Estados Unidos, Reino Unido y otros países europeos el carácter investigativo de la gestión por competencias se dio a partir del año 1973 (Tejada, 2009). La introducción del término competencias data de la década de los años 20 en los Estados Unidos en lo referente sobre todo a la capacitación, pero el auge en el empleo del mismo se desplaza de fines de los años 60 a los 70, y se considera al psicólogo David Mc Clelland uno de los pioneros. Luego es retomado en los 90 con las formulaciones de Daniel Goleman sobre la inteligencia emocional.

En 1998 la Conferencia Mundial sobre Educación Superior declaró las demandas que la Educación Superior debía atender, considerando las nuevas oportunidades que ofrecen las tecnologías y sus beneficios para la producción, organización difusión y acceso al saber, entre ellas: la formación basada en competencias y la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza para una sociedad globalizada, como consecuencia se generaron en Europa una serie de transformaciones que dieron lugar a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior(Hernández, 2010).

En 1998, en La Soborna (Paris) los ministros de Educación Superior de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, coincidieron en la importancia de poner atención en un sistema de educación superior que favoreciera la movilidad y cooperación y que enfatice la formación de las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas para encontrar un ámbito de excelencia en el contexto social. Como consecuencia del encuentro de La Soborna, se llevó a cabo una reunión en Bolonia que concentró a veintinueve países y que aportó como producto la Declaración de Bolonia (1999), teniendo como propósito la creación de un sistema de educación superior que mejorara el empleo y la movilidad de ciudadanos, aumentando la competitividad

internacional de la educación superior europea a través de la coordinación de sus políticas.

España también adopta lo establecido en el Proceso de Bolonia reformulando su sistema jurídico en este orden, aprobando el Real Decreto de Ordenación de Enseñanzas Universitarias oficiales (2007) que modifica el sistema de cualificaciones de la enseñanza superior abriendo paso a radicales transformaciones en las 121 universidades españolas en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Hernández, 2010).

En América Latina se registró un crecimiento superior al 40% en cobertura bruta en la década de 2000 a 2010 (Bellei, 2013) lo cual ha representado un avance notorio en la ampliación de oportunidades de formación para los jóvenes latinoamericanos debido al incremento de recursos estatales, apoyos para el sostenimiento de los estudiantes y mayores expectativas personales y familiares. Países como Chile, Argentina y Brasil, entre otros, han logrado incrementar la posibilidad de ingreso de sus estudiantes al nivel terciario, pero a pesar de ello la enseñanza en el nivel superior presenta graves deficiencias, la preocupación por la gestión de competencias y el compromiso con la excelencia forma parte del nuevo discurso. En Argentina el Consejo Federal de Cultura y Educación define competencias como un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional (Ducci, 1997). Un estudio realizado en Chile por CINDA (2001), plantea que las nuevas demandas que el medio hace en la formación profesional se asocia a ciertas competencias fundamentales para los escenarios en los cuales se deben ver involucrados los profesionales que salen de las universidades, se requieren, según el campo de acción donde se vean inmersos (laboral, tecnológico, científico, cultural), unos requerimientos específicos como por ejemplo: capacidad creativa, espíritu emprendedor, capacidad para comunicarse, dominio de idiomas, idoneidad para identificar,

acceder, seleccionar y utilizar información relevante en la instancia. Otro estudio de la Universidad de Angosta de Chile, considera que las competencias son todas aquellas habilidades, cualidades, conocimientos, actitudes que permitan al trabajador tener un desempeño superior (sobre la media) en cualquier puesto de trabajo, que pueda ser medida y controlada y que de esta forma diferencia a un trabajador distinguido, de un trabajador meramente hacedor de su trabajo (Cruz y Vega, 2001).

En la legislación laboral cubana, en la Resolución No. 21/ 99 del Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, se contempla como competencia al conjunto de conocimientos teóricos, habilidades, destrezas y aptitudes que son aplicados por el trabajador en el desempeño de su ocupación o cargo, en correspondencia con el principio de idoneidad demostrada y los requerimientos técnicos, productivos y de servicios, así como los de calidad, que se le exigen para el adecuado desenvolvimiento de sus funciones . Después en las normas cubanas 3000 (2007) se definieron como conjunto sinérgico de conocimientos, habilidades, experiencias, sentimientos, actitudes, motivaciones, características personales y valores, basado en la idoneidad demostrada, asociado a un desempeño superior del trabajador y de la organización en correspondencia con las exigencias técnicas, productivas y de servicios. En Colombia, el modelo por competencias surge como una oportunidad pertinente para asumir los retos actuales de la educación superior, y sus implicaciones en los currículos académicos, las estrategias de formación y mecanismos de evaluación (González y González, 2008). Según Quintero y Molano (2009), la integración en Colombia del concepto de competencias tiene como antecedente la V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado (1995), la cual dio inicio al Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación para responder a las exigencias del Banco Mundial; lo cual condujo, en 1995, al proyecto denominado re conceptualización de los exámenes del Estado, orientado a sustituir las pruebas de conocimiento y de aptitudes aplicadas desde 1968 para el ingreso

a la educación superior por una con un modelo de evaluación por competencias, entendiendo las mismas como un saber hacer en contexto (Bogoya, 2000; Hernández, Rocha y Verano, 1998; MEN, 2007; Posada, 2004; Quintero y Molano, 2009; Rocha, Hernández y Rodríguez, 1996; Torrado, 1998).

De Miguel (2006) propone desde las aulas un nuevo concepto de cualificación profesional a través de una nueva estructura curricular concebida y desarrollada a partir de perfiles profesionales e integrados por competencias de acción profesional, donde se combine la enseñanza científica y técnica junto a la formación de competencias genéricas, un currículo que aporte las competencias que el graduado necesita para adaptarse a la versatilidad, sofisticación y volatilidad del mercado laboral (Salamanca,2001; Strasbourg,2003 citado por Hernández,2010).

En éste contexto latinoamericano , la gestión en competencias en la Educación Superior constituye una de las líneas en las que orientan sus investigaciones a pesar de las profundas transformaciones y la diversidad de sus regiones, como expresión de ello cuentan con el proyecto Tuning América Latina en más de 181 universidades de la región (Hernández,2010). Cuba también está vinculada con un Centro Tuning en la Universidad de la Habana y ya han desarrollado propuestas en formación en competencias (Hernández, 2010).

Respecto al compromiso académico con la educación superior, Tinto (1993) postula que la decisión del estudiante de permanecer o abandonar sus estudios está influida por su grado de integración académica y social. Por consiguiente, el estudiante desarrolla un alto nivel de compromiso con su proyecto académico si la institución le ofrece experiencias educativas enriquecedoras, con propósitos claros que lo estimulen intelectual, social y afectivamente.

Así también al referirse al compromiso estudiantil, a pesar de la ampliación de la cobertura en la educación superior latinoamericana, persisten graves problemas de deserción que llevan a cuestionar el papel de las experiencias educativas en el

fomento del compromiso académico de los estudiantes, ejemplo de ello es Colombia que a pesar del notorio también el aumento en la cobertura en este nivel aún persisten problemas de permanencia y se registra una notoria tasa de fracaso y abandono escolar cercana al 45% (Guzmán, Durán, Castaño, Gallón, Gómez, y Vásquez, 2009). Se podría inferir entonces que las políticas educativas en Colombia, al igual que en otros países de la región, se han enfocado prioritariamente en el incremento de la cobertura y han soslayado la cualificación de la experiencia educativa de los jóvenes. Las falencias en dicha cualificación inciden de manera directa en el abandono escolar lo cual acarrea consecuencias negativas para el desarrollo del país, su participación en procesos globales e inclusive impacta la persona del estudiante y su entorno familiar. En el mismo aspecto, existen estudios realizados en 1906 estudiantes de 7 universidades de Colombia, que encontraron que existen correlaciones estadísticamente significativas, aunque débiles, entre los índices del compromiso estudiantil y el promedio académico, y conducen a reflexionar sobre aspectos claves para el fortalecimiento de las experiencias educativas que se ofrecen al nivel universitario (Pineda-Báez; Bermúdez; Rubiano-Bello; Pava-García,; Suárez-García; Cruz-Becerra, 2014).

Innumerables son los factores que están contribuyendo al fenómeno de deserción universitaria en Latinoamérica, entre ellos la carencia de recursos económicos, errada selección vocacional, falencias en las habilidades académicas relacionadas con la lectura crítica, la escritura y el empleo del pensamiento lógico matemático, barreras de adaptación social, desapego de la institución, inmadurez del estudiante, reducida participación de la familia y falta de compromiso estudiantil (Osorio, Bolancé y Castillo, 2012; García y Muñoz, 2011; Universidad Nacional de Colombia, 2011; Guzmán et al., 2009; Sánchez, Navarro y García, 2009; Rojas, 2008; Fajardo, Ibáñez y Saad, 2007; Pinto, Durán, Pérez, Reverón y Rodríguez, 2007; Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2006).

La realidad de las Escuelas de Formación Artística de Piura se presenta muy similar a la de Latinoamérica, institucionalmente presenta graves deficiencias como es la falta de cursos propedéuticos, tutorías, grupos de estudios, y programas de apoyo académico. En estas organizaciones aún se planifica en función a objetivos, asignaturas y contenidos a lo largo de un cronograma que se describen en el currículo oficial de las carreras profesionales, no hay profundización científica de los contenidos que se desarrollan en el aula, en tanto que los contenidos éticos previstos pocas veces se desarrollan. También se observa escasos niveles de coordinación entre docentes para definir las prioridades de la enseñanza y una limitada diversificación del currículo (Lama y otros ,2007), la enseñanza sigue siendo memorista, trasmisionista y descontextualizada de las demandas locales, salta a la vista la poca identificación del personal con la institución, la falta de capacitación de los docentes en aspectos didácticos, de tutoría y acompañamiento estudiantil , se puede inferir que no se está favoreciendo desde las aulas una cualificación profesional en las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas del estudiante que le permitan adaptarse a la versatilidad, sofisticación y volatilidad del mercado laboral. Por otro lado, los estudiantes en su mayoría provienen de la escuela pública, declaran que decidieron estudiar en un ESFA por el menor costo (Lama y otros ,2007) lo que en cierta medida puede originar una errada selección vocacional. Presentan un bajo nivel de preparación: insuficientes capacidades para comunicarse de forma oral y escrita, deficiencias para acceder, seleccionar y utilizar información relevante, limitado desarrollo de la lectura crítica, de la escritura , grados de inmadurez y de desadaptación social, deficiente empleo del pensamiento lógico matemático , todos éstos factores están originando en el estudiante falta de motivación para la carrera y un escaso compromiso académico en los procesos institucionales. Como consecuencia del servicio que brindan las Escuelas de formación Artística, se percibe una disminución en la demanda

de las carreras profesionales, una tasa de fracaso y abandono estudiantil (Lama Correa, Rodríguez, Hidalgo, 2007) siendo éste último un indicador de baja calidad.

Es por ello que el estudio resulta importante porque en el contexto áulico del siglo XXI se demanda de un aprendizaje que tenga como protagonista al estudiante y que este aprendizaje sea para toda la vida, que permita al estudiante de hoy, profesional del mañana, adquirir una serie de competencias para una sociedad que exige mayor calificación de sus profesionales, lo que demanda en las instituciones de formación artística el desarrollo de una enseñanza que profesionalice, cualifique, capacite y haga posible en el estudiante el desarrollo profesional y personal que combine los conocimientos básicos y específicos de las disciplinas con las habilidades personales y sociales (Gotemborg,2001; Vaduz,2003 citado por Hernández,2010).

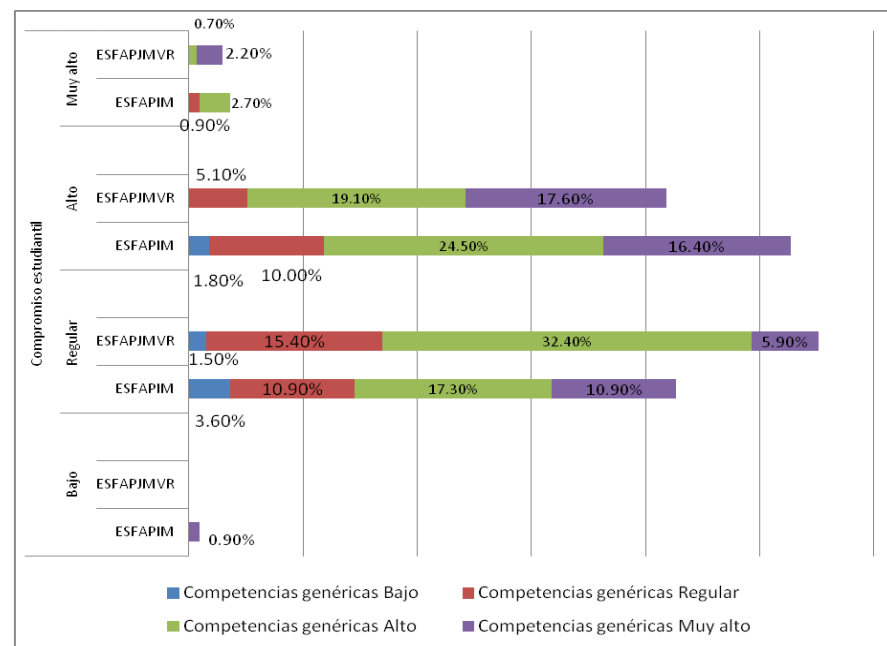
Tener un conocimiento claro sobre las competencias y nivel de compromiso académico proporciona a las instituciones en estudio un buen entendimiento de las necesidades de los estudiantes, hecho que conlleva como consecuencia a un mejor servicio de la gestión pública y en especial el sistema de educación superior y de desempeño de la organización. Asimismo, conocer el nivel de las competencias y de compromiso de los estudiantes implica diseñar y especificar las metodologías de trabajo a utilizar en cada caso considerando el contexto concreto de las Escuelas de Formación Artística donde se imparte la enseñanza. Ante ésta situación el estudio propone como cuestión general ¿En qué medida las competencias genéricas influyen con el compromiso estudiantil en las Escuelas de Formación Artística Públicas “Ignacio Merino” y “José María Valle Riestra”, 2015? En consecuencia se derivan las siguientes interrogantes: 1. ¿En qué medida las competencias instrumentales influyen con el reto académico de los estudiantes de las instituciones? 2. ¿De qué manera las competencias instrumentales influyen con el aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes de las instituciones? 3. ¿Cómo las competencias instrumentales influyen

con la interacción con docentes y personal administrativo de las de las instituciones? 4. ¿En qué medida las competencias instrumentales influyen con las experiencias educativas enriquecedoras de los estudiantes de las instituciones? 5. ¿De qué manera las competencias instrumentales influyen con el apoyo institucional y el promedio académico de los estudiantes de las instituciones? 6. ¿Cómo competencias sistémicas influyen con el reto académico de los de las instituciones? 7. ¿De qué manera las competencias sistémicas influyen con el aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes de las instituciones? 8. ¿En qué medida las competencias sistémicas influyen con la interacción con docentes y personal administrativo de las instituciones? 9. ¿Cómo las competencias sistémicas influyen con las experiencias educativas enriquecedoras de los estudiantes de las instituciones? 10. ¿De qué manera las competencias sistémicas influyen con el apoyo institucional y el promedio académico de los estudiantes de las instituciones? 11. ¿En qué medida las competencias interpersonales influyen con el reto académico de los estudiantes de las instituciones? 12. ¿De qué manera las competencias interpersonales influyen con el aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes de las instituciones? 13. ¿Cómo las competencias interpersonales influyen con la interacción con docentes y personal administrativo de las instituciones? 14. ¿En qué medida las competencias interpersonales influyen con las experiencias educativas enriquecedoras de los estudiantes de las instituciones? 15. ¿De qué manera las competencias interpersonales influyen con el apoyo institucional y el promedio académico de los estudiantes de las instituciones?

Los resultados de la Escuela de Formación Artística Pública “Ignacio Merino” (ESFAPIM), un 10,9%(12) coinciden en el nivel regular en las variables competencias genéricas y compromiso institucional, porcentaje inferior frente al 15,4%(21) de la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAJMVR) en éste mismo nivel.

En tendencia opuesta, un 24.5%(27) de estudiantes de la ESFAPIM coinciden en el nivel alto en ambas variables, porcentaje que supera al 19.1%(26) de la ESFAJMVR (Gráfico 1).

GRÁFICO 1. COMPARACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS CON EL COMPROMISO ESTUDIANTIL EN LAS ESCUELAS DE FORMACIÓN ARTÍSTICA PÚBLICAS “IGNACIO MERINO” Y “JOSÉ MARÍA VALLE RIESTRA”, PIURA, 2015



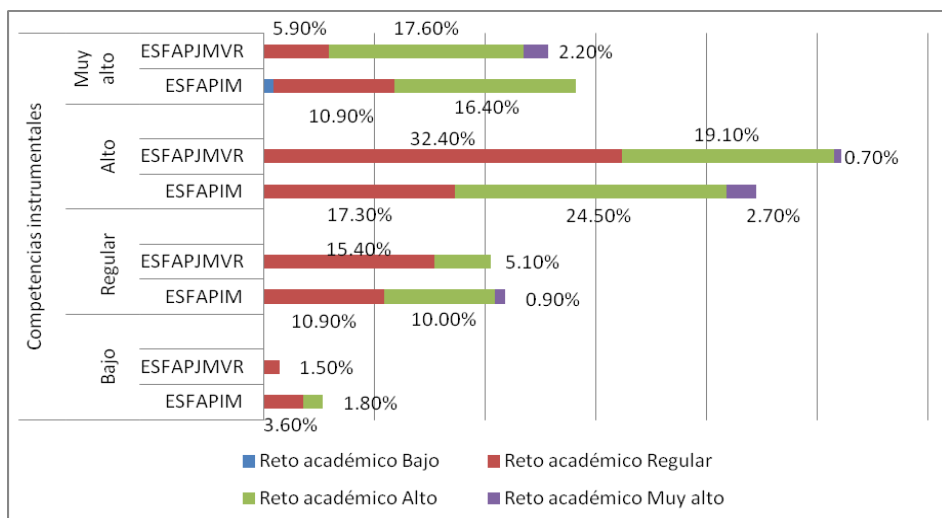
Determinar y comparar la influencia de la dimensión competencias instrumentales en la dimensión reto académico de los estudiantes de las instituciones

Los resultados de la ESFAPIM, un 10.9%(12) de los estudiantes coinciden en el nivel regular en las dimensiones competencias

instrumentales y reto académico, porcentaje inferior frente al 15,4%(21) de la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAJMVR) en éste mismo nivel.

En tendencia opuesta, un 24.5%(27) de estudiantes de la ESFAPIM coinciden en el nivel alto en ambas dimensiones, porcentaje que supera al 19.1%(26) de la ESFAJMVR (Gráfico 2).

GRÁFICO 2 COMPARACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN COMPETENCIAS INSTRUMENTALES CON LA DIMENSIÓN RETO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LAS INSTITUCIONES

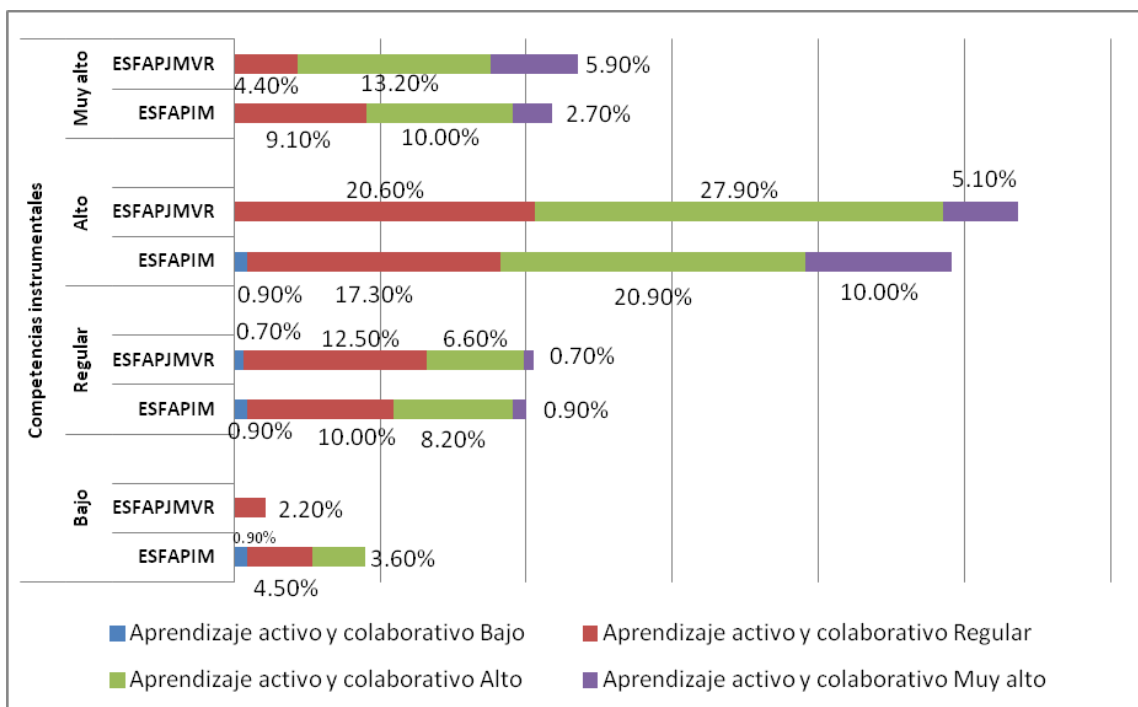


La ESFAPIM, un 10%(11) coinciden en el nivel regular en las dimensiones competencias instrumentales y aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes, porcentaje inferior frente al

12.5%(17) en éste mismo nivel de los estudiantes de la ESFAJMVR.

En tendencia opuesta y positiva, un 20.9%(23) de estudiantes de la ESFAPIM coinciden en el nivel alto en ambas dimensiones, porcentaje inferior que alcanza frente al 27.9% (38) de los estudiantes de la ESFAJMVR (Gráfico 3).

GRÁFICO 3. COMPARACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN COMPETENCIAS INSTRUMENTALES CON LA DIMENSIÓN APRENDIZAJE ACTIVO Y COLABORATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE LAS INSTITUCIONES

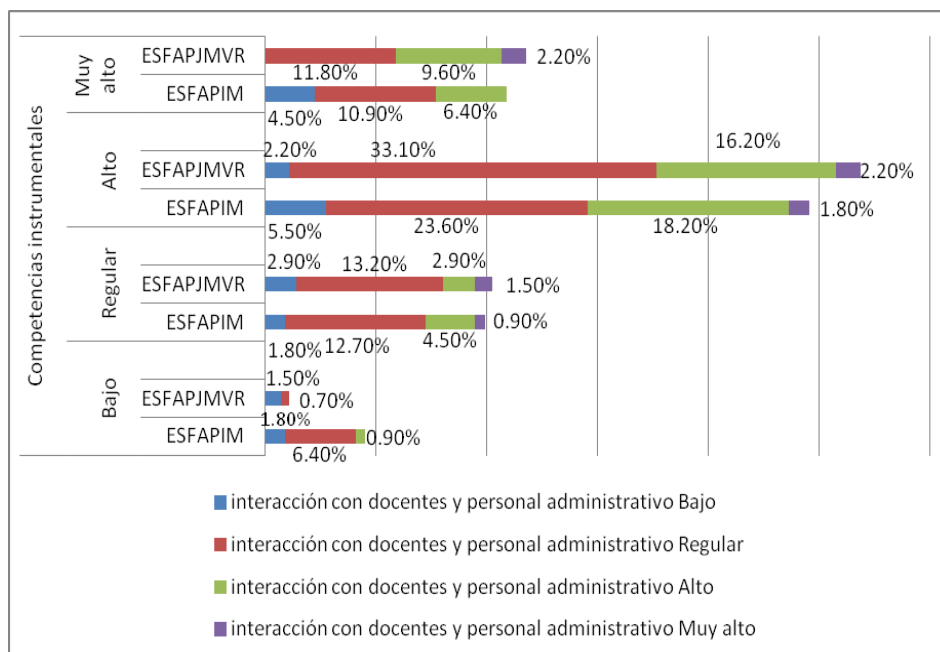


Al respecto a los resultados de la ESFAPIM, un 12.7%(14) coinciden en el nivel regular en las dimensiones competencias instrumentales e interacción con docentes y personal

administrativo, porcentaje inferior frente al 18.2%(20) en éste mismo nivel de los estudiantes de la ESFAJMVR.

En tendencia opuesta y positiva, un 18.2%(20) de estudiantes de la ESFAPIM coinciden en el nivel alto en ambas dimensiones, porcentaje superior que alcanza frente al 16.2%(22) de los estudiantes de la ESFAJMVR (Gráfico 4).

GRÁFICO 4. COMPARACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN COMPETENCIAS INSTRUMENTALES CON LA DIMENSIÓN INTERACCIÓN CON DOCENTES Y PERSONAL ADMINISTRATIVO DE LAS INSTITUCIONES



La ESFAPIM, un 10%(11) coinciden en el nivel regular en las dimensiones competencias instrumentales y experiencias educativas enriquecedoras de los estudiantes, porcentaje inferior

frente al 11.8%(16) en éste mismo nivel de los estudiantes de la ESFAJMVR.

En tendencia opuesta y positiva, un 29.1%(32) de estudiantes de la ESFAPIM coinciden en el nivel alto en ambas dimensiones, porcentaje superior que alcanza frente al 25.7%(35) de los estudiantes de la ESFAJMVR (Gráfico 5). respecto a los resultados de la ESFAPIM, un 6.4%(7) coinciden en el nivel regular en las dimensiones competencias instrumentales y apoyo institucional y el promedio académico de los estudiantes, porcentaje inferior frente al 8.8%(12) en éste mismo nivel de los estudiantes de la ESFAJMVR.

En tendencia opuesta y positiva, un 26.4%(29) de estudiantes de la ESFAPIM coinciden en el nivel alto en ambas dimensiones, porcentaje superior que alcanza frente al 25.7%(35) de los estudiantes de la ESFAJMVR (Gráfico 6).

GRÁFICO 5. COMPARACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN COMPETENCIAS INSTRUMENTALES CON LA DIMENSIÓN EXPERIENCIAS EDUCATIVAS ENRIQUECEDORAS DE LOS ESTUDIANTES DE LAS INSTITUCIONES

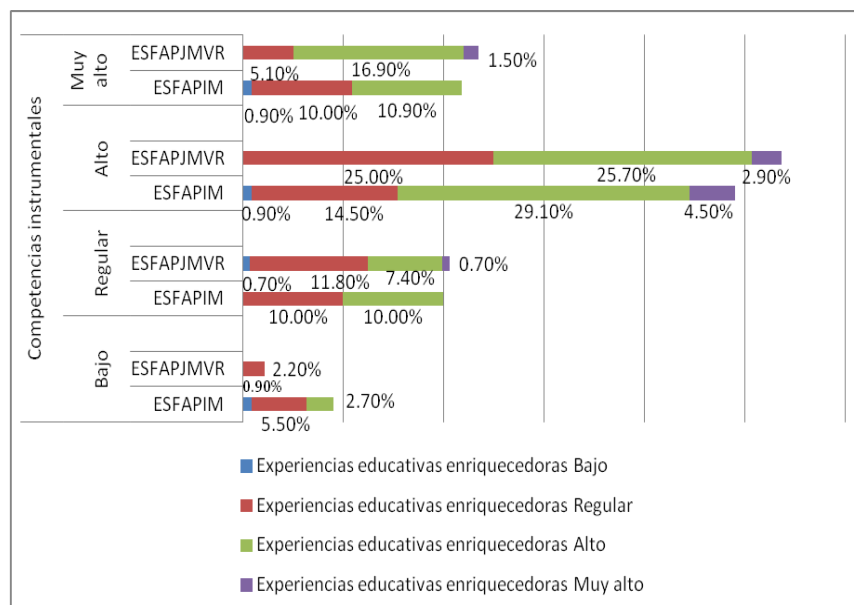
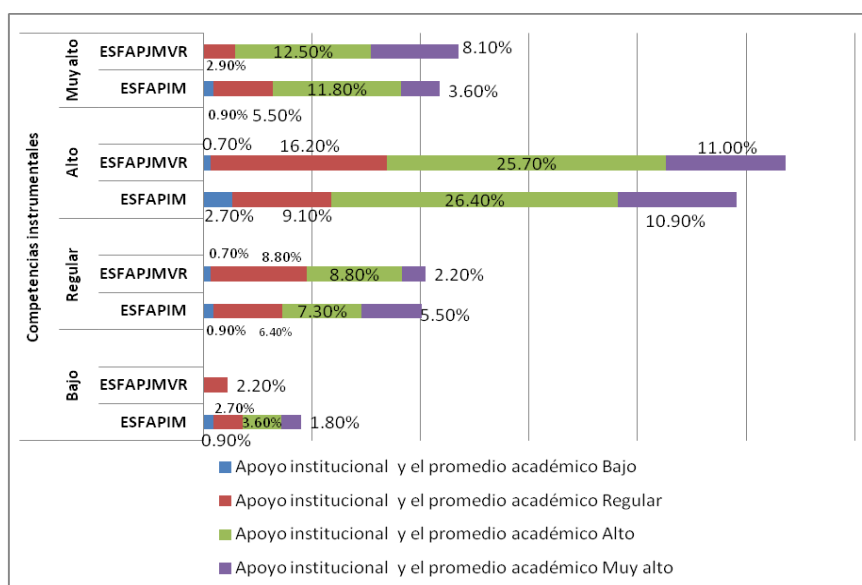


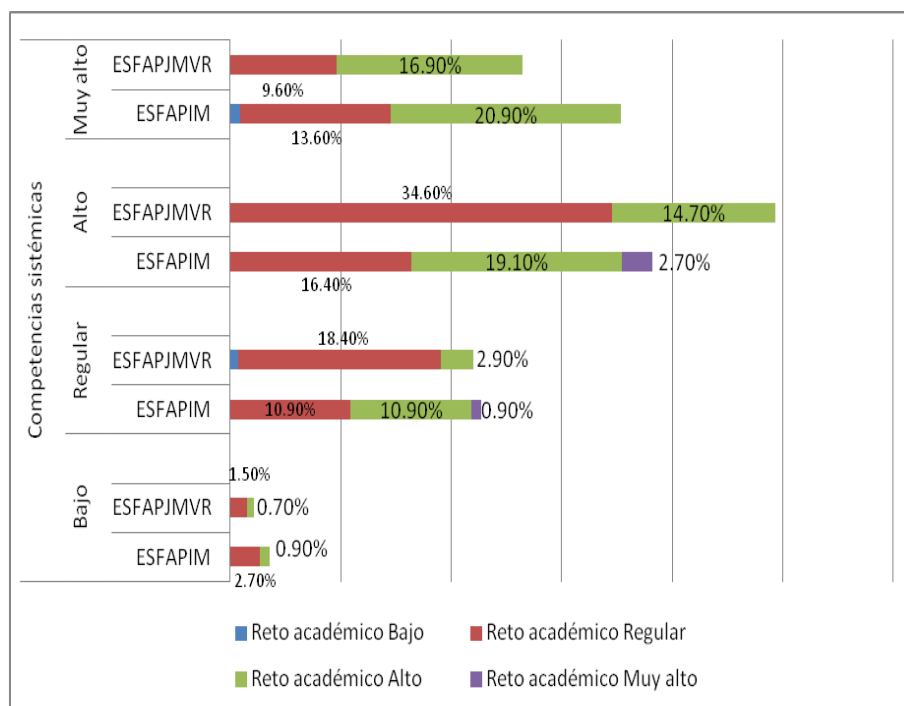
GRÁFICO 6. COMPARACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN COMPETENCIAS INSTRUMENTALES CON LA DIMENSIÓN APOYO INSTITUCIONAL Y EL PROMEDIO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LAS INSTITUCIONES



Un 10.9%(12) coinciden en el nivel regular en las dimensiones competencias sistémicas y reto académico de los estudiantes, porcentaje inferior frente al 18.4%(25) en éste mismo nivel de los estudiantes de la ESFAJMVR.

En tendencia opuesta y positiva, un 19.1%(21) de estudiantes de la ESFAPIM coinciden en el nivel alto en ambas dimensiones, porcentaje superior que alcanza frente al 14.7%(20) de los estudiantes de la ESFAJMVR (Gráfico 7).

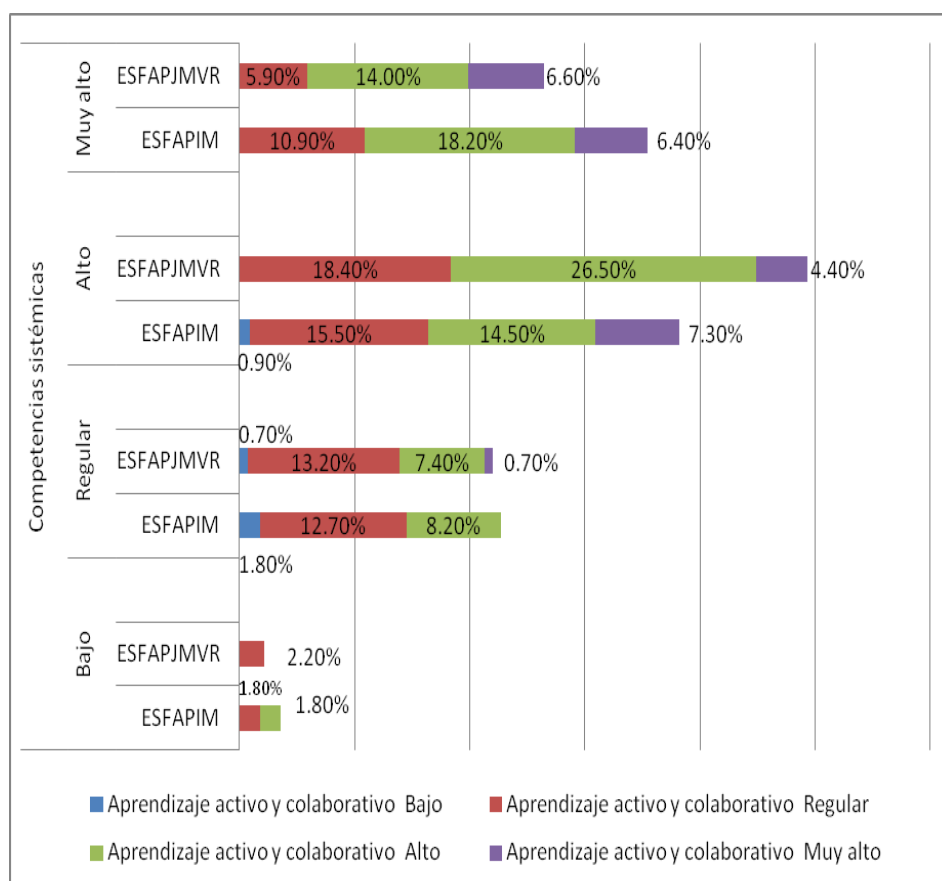
GRÁFICO 7. COMPARACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN COMPETENCIAS SISTÉMICAS CON LA DIMENSIÓN RETO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LAS INSTITUCIONES



Los resultados de la ESFAPIM, un 12.7%(14) coinciden en el nivel regular en las dimensiones competencias sistémicas y aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes, porcentaje inferior frente al 13.2% (18) en éste mismo nivel de los estudiantes de la ESFAJMVR.

En tendencia opuesta y positiva, un 14.5%(16) de estudiantes de la ESFAPIM coinciden en el nivel alto en ambas dimensiones, porcentaje inferior que alcanza frente al 26.5%(36) de los estudiantes de la ESFAJMVR (Gráfico 8).

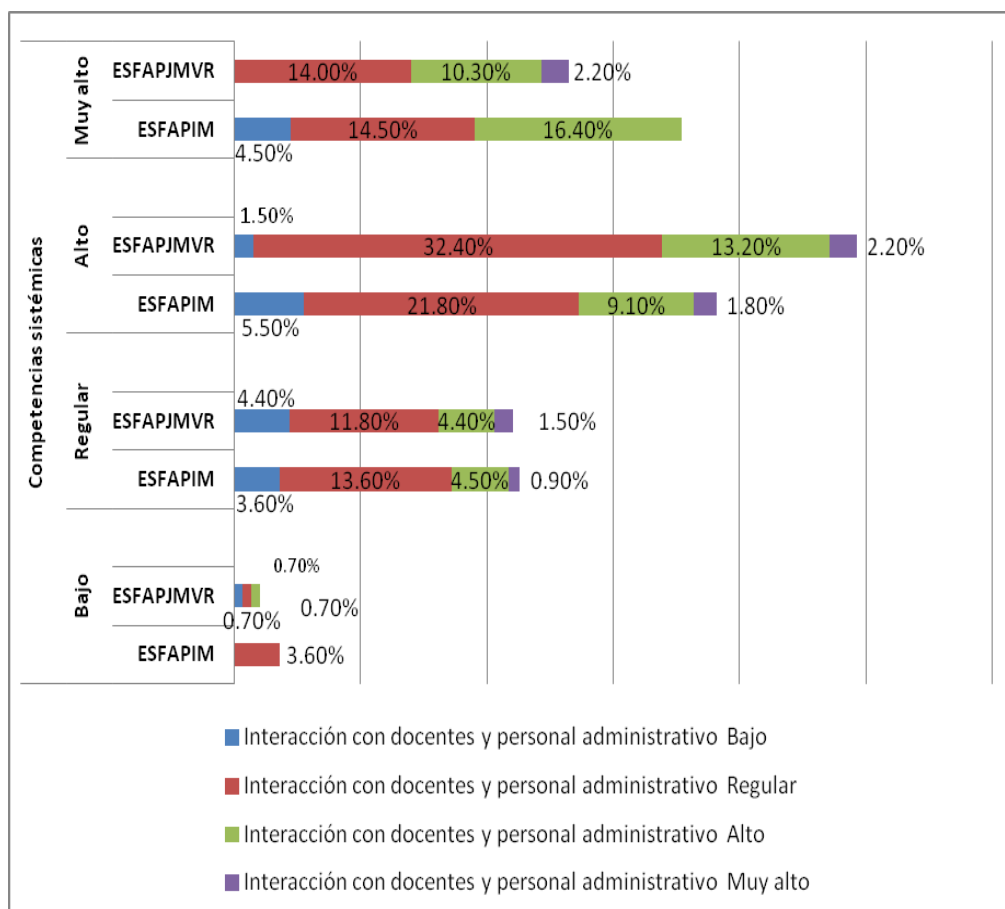
GRÁFICO 8. COMPARACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN COMPETENCIAS SISTÉMICAS CON LA DIMENSIÓN APRENDIZAJE ACTIVO Y COLABORATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE LAS INSTITUCIONES



Solo un 13.6%(15) coinciden en el nivel regular en las dimensiones competencias sistémicas e interacción con docentes

y personal administrativo, porcentaje mayor frente al 11.8% (16) en éste mismo nivel de los estudiantes de la ESFAJMVR. En tendencia opuesta y positiva, un 9.1%(10) de estudiantes de la ESFAPIM coinciden en el nivel alto en ambas dimensiones, porcentaje inferior que alcanza frente al 13.2%(18) de los estudiantes de la ESFAJMVR (Gráfico 9).

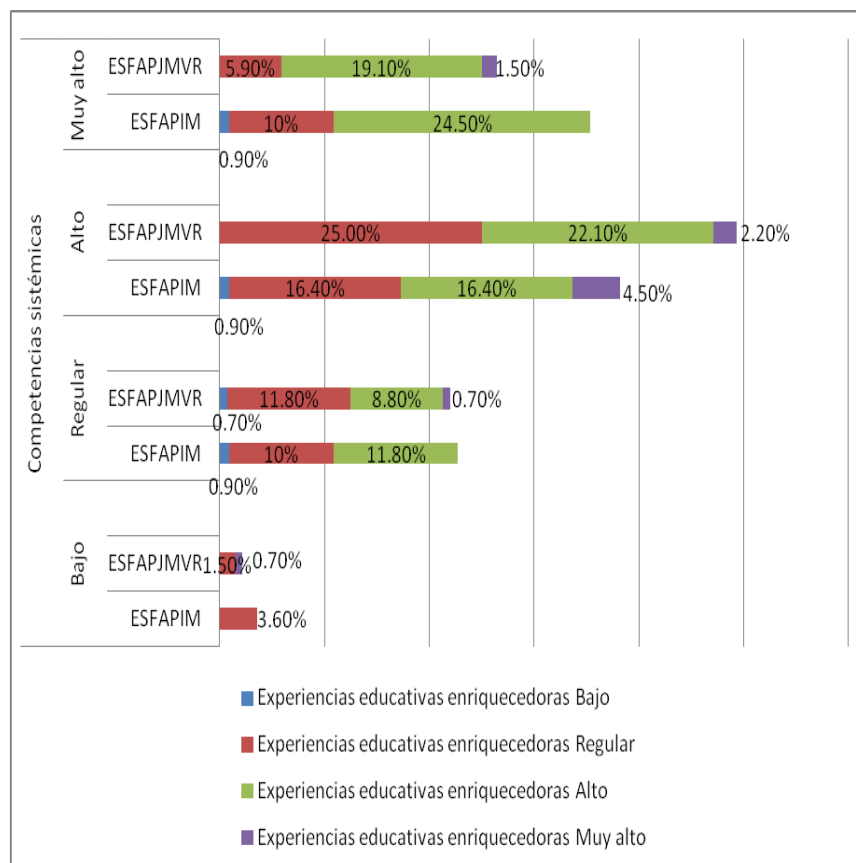
GRÁFICO 9. COMPARACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN COMPETENCIAS SISTÉMICAS CON LA DIMENSIÓN INTERACCIÓN CON DOCENTES Y PERSONAL ADMINISTRATIVO DE LAS INSTITUCIONES



Los resultados de la ESFAPIM, un 10%(11) coinciden en el nivel regular en las dimensiones competencias sistémicas y experiencias educativas enriquecedoras, porcentaje inferior frente al 11.8% (16) en éste mismo nivel de los estudiantes de la ESFAJMVR.

En tendencia opuesta y positiva, un 16.4%(18) de estudiantes de la ESFAPIM coinciden en el nivel alto en ambas dimensiones, porcentaje inferior que alcanza frente al 22.1%(30) de los estudiantes de la ESFAJMVR (Gráfico 10).

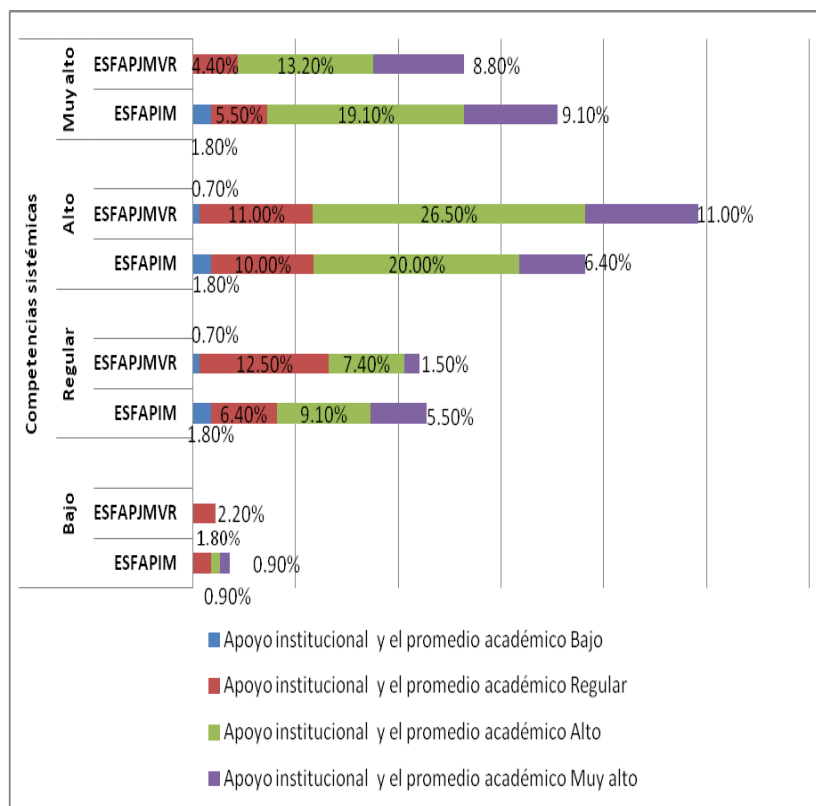
GRÁFICO 10. COMPARACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN COMPETENCIAS SISTÉMICAS CON LA DIMENSIÓN EXPERIENCIAS EDUCATIVAS ENRIQUECEDORAS DE LOS ESTUDIANTES DE LAS INSTITUCIONES



A a los resultados de la ESFAPIM, un 6.4%(7) coinciden en el nivel regular en las dimensiones competencias sistémicas y apoyo institucional/promedio académico, porcentaje inferior frente al 12.5% (17) en éste mismo nivel de los estudiantes de la ESFAJMVR.

En tendencia opuesta y positiva, un 20%(22) de estudiantes de la ESFAPIM coinciden en el nivel alto en ambas dimensiones, porcentaje inferior que alcanza frente al 26.5% (36) de los estudiantes de la ESFAJMVR (Gráfico 11).

GRÁFICO 11. COMPARACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN COMPETENCIAS SISTÉMICAS CON LA DIMENSIÓN APOYO INSTITUCIONAL Y EL PROMEDIO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LAS INSTITUCIONES



La ESFAPIM, un 7.3%(8) coinciden en el nivel regular en las dimensiones competencias interpersonales y reto académico, porcentaje inferior frente al 16,2% (22) en éste mismo nivel de los estudiantes de la ESFAJMVR.

En tendencia opuesta y positiva, un 17.3%(19) de estudiantes de la ESFAPIM coinciden en el nivel alto en ambas dimensiones, porcentaje mayor que alcanza frente al 16.2% (22) de los estudiantes de la ESFAJMVR (Gráfico 12), un 10%(11) coinciden en el nivel regular en las dimensiones competencias interpersonales y aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes, porcentaje similar frente al 10.3% (14) en éste mismo nivel de los estudiantes de la ESFAJMVR.

En tendencia opuesta y positiva, un 15.5%(17) de estudiantes de la ESFAPIM coinciden en el nivel alto en ambas dimensiones, porcentaje inferior que alcanza frente al 22.8% (31) de los estudiantes de la ESFAJMVR (Gráfico 13).

GRÁFICO 12. COMPARACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN COMPETENCIAS INTERPERSONALES CON LA DIMENSIÓN RETO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LAS INSTITUCIONES

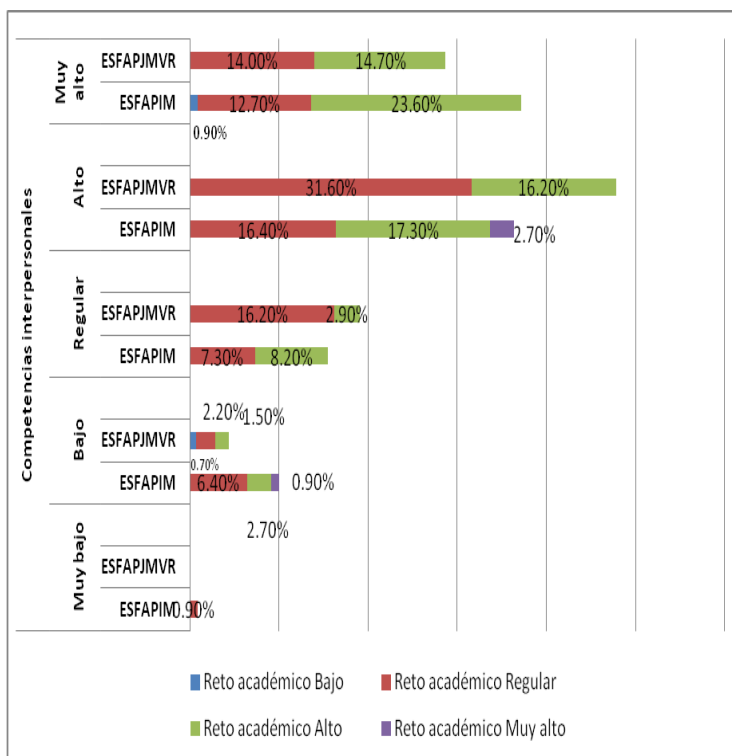
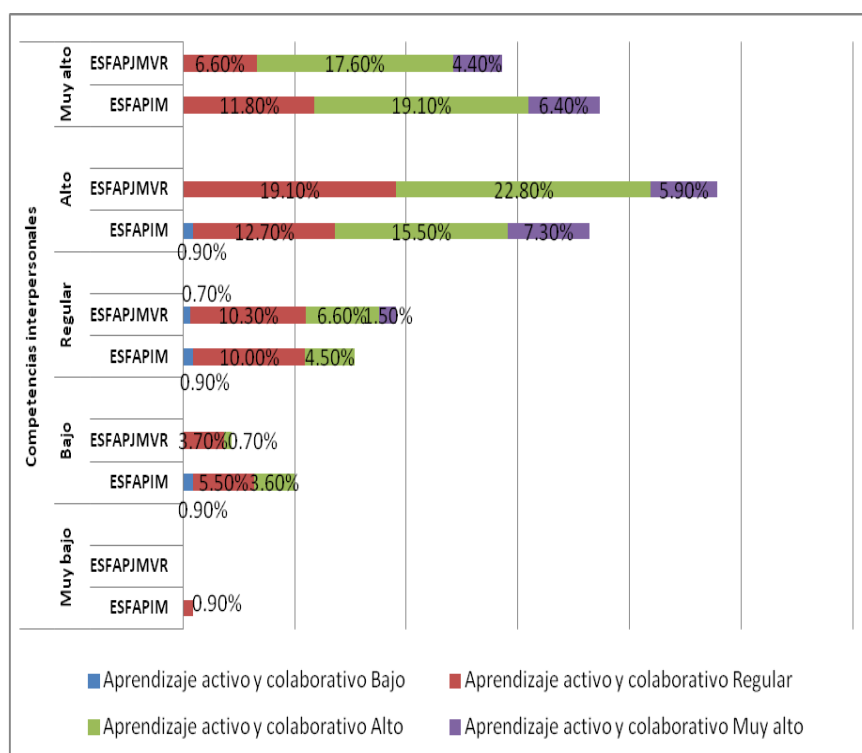


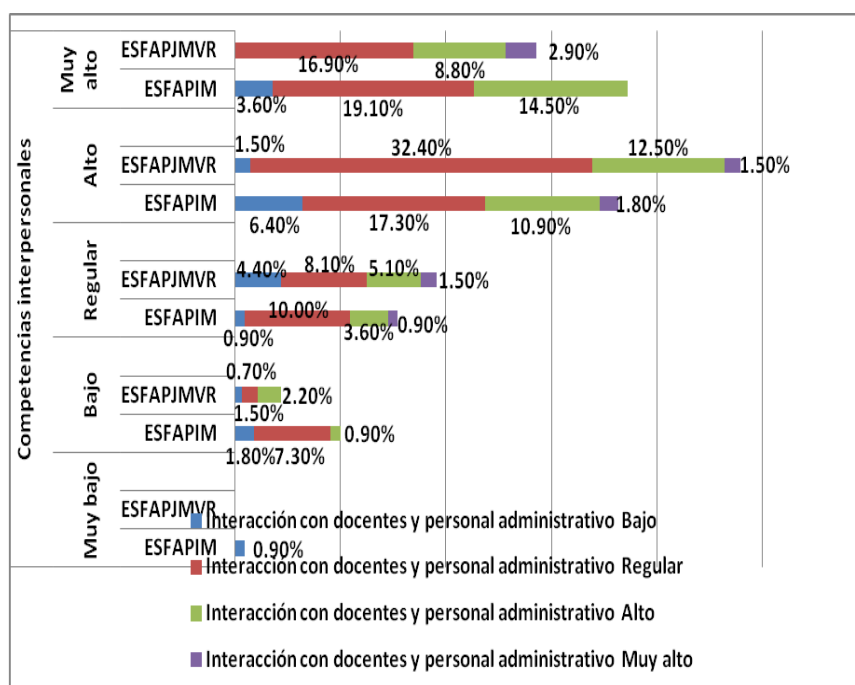
GRÁFICO 13. COMPARACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN COMPETENCIAS INTERPERSONALES CON LA DIMENSIÓN APRENDIZAJE ACTIVO Y COLABORATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE LAS INSTITUCIONES



Los resultados de la ESFAPIM, un 10%(11) coinciden en el nivel regular en las dimensiones competencias interpersonales e interacción con docentes y personal administrativo, porcentaje superior frente al 8.1% (11) en éste mismo nivel de los estudiantes de la ESFAJMVR.

En tendencia opuesta y positiva, un 10.9%(12) de estudiantes de la ESFAPIM coinciden en el nivel alto en ambas dimensiones, porcentaje inferior que alcanza frente al 12.5% (17) de los estudiantes de la ESFAJMVR (Gráfico 14).

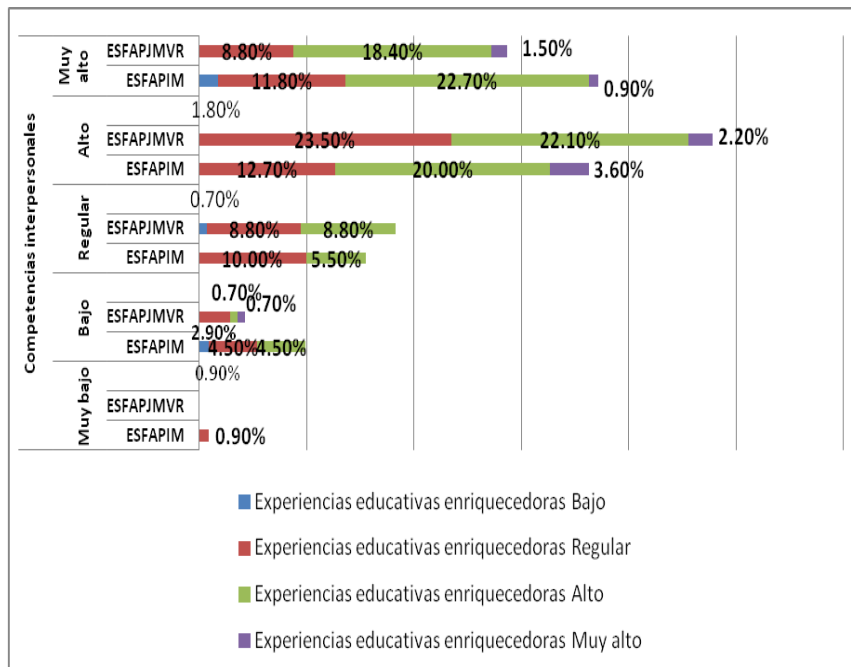
GRÁFICO 14. COMPARACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN COMPETENCIAS INTERPERSONALES CON LA DIMENSIÓN INTERACCIÓN CON DOCENTES Y PERSONAL ADMINISTRATIVO DE LAS INSTITUCIONES



Los resultados de la ESFAPIM, un 10%(11) coinciden en el nivel regular en las dimensiones competencias interpersonales y experiencias educativas enriquecedoras de los estudiantes, porcentaje superior frente al 8.8% (12) en éste mismo nivel de los estudiantes de la ESFAJMVR.

En tendencia opuesta y positiva, un 20%(22) de estudiantes de la ESFAPIM coinciden en el nivel alto en ambas dimensiones, porcentaje inferior que alcanza frente al 22.1% (30) de los estudiantes de la ESFAJMVR (Gráfico 15).

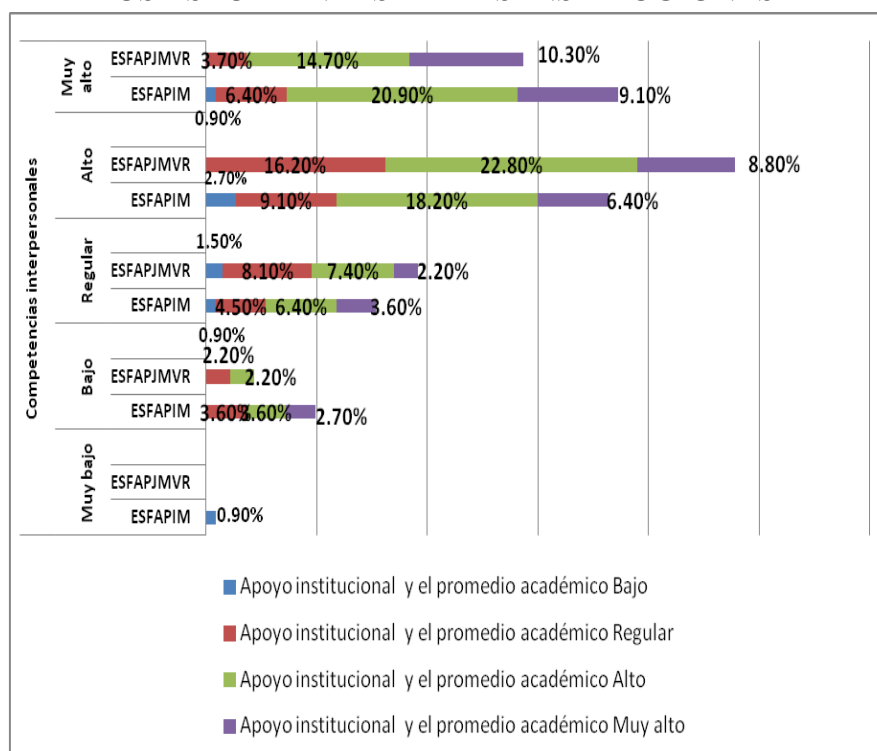
**GRÁFICO 15. COMPARACIÓN DE LA RELACIÓN
ENTRE LA DIMENSIÓN COMPETENCIAS
INTERPERSONALES CON LA DIMENSIÓN
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS ENRIQUECEDORAS DE
LOS ESTUDIANTES DE LAS INSTITUCIONES**



Los resultados de la ESFAPIM, un 4.5%(5) coinciden en el nivel regular en las dimensiones competencias interpersonales y apoyo institucional/promedio académico de los estudiantes, porcentaje superior frente al 8.1% (11) en éste mismo nivel de los estudiantes de la ESFAJMVR.

En tendencia opuesta y positiva, un 18.2%(20) de estudiantes de la ESFAPIM coinciden en el nivel alto en ambas dimensiones, porcentaje inferior que alcanza frente al 22.8% (31) de los estudiantes de la ESFAJMVR (Gráfico 16).

GRÁFICO 16. COMPARACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN COMPETENCIAS INTERPERSONALES CON LA DIMENSIÓN APOYO INSTITUCIONAL Y EL PROMEDIO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LAS INSTITUCIONES



El caso de la Escuela de Formación Artística Pública “Ignacio Merino”(ESFAPIM) el valor p 0,150 es mayor a 0.05 , que significa que no existe relación significativa entre las competencias genéricas con el compromiso estudiantil , en cuanto a R (regresión lineal) el valor alcanzado (0.019) es muy bajo. A diferencia de la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) el valor p 0,00 es menor a 0.05, que significa que existe relación significativa positiva moderada (0,514) entre las competencias genéricas con el compromiso estudiantil , en cuanto a R (regresión lineal) el valor

alcanzado (0.274) señala que las competencias genéricas influyen en un 27.4% en el compromiso estudiantil. Se aprecia un nivel de influencia entre las competencias genéricas con el compromiso estudiantil en la ESFAPJMVR, por lo tanto se rechaza la hipótesis de la investigación y se acepta la hipótesis nula. La ESFAPIM el valor p 0,353 es mayor a 0.05, que significa que no existe relación significativa entre la dimensión competencias instrumentales con la dimensión reto académico, en cuanto a R(regresión lineal) el valor alcanzado (0.008) es muy bajo. A diferencia de la ESFAPJMVR, el valor p 0,00 es menor a 0.05, que significa que existe relación significativa positiva moderada(0.446) entre la dimensión competencias instrumentales con la dimensión reto académico, en cuanto a R(regresión lineal) el valor alcanzado (0.230) señala que la dimensión competencias instrumentales influyen en un 23% en la dimensión reto académico. Se aprecia sólo un nivel de influencia entre la dimensión competencias instrumentales con la dimensión reto académico en la ESFAPJMVR, por lo tanto se rechaza la hipótesis de la investigación y se acepta la hipótesis nula. El caso de la ESFAPIM el valor p 0,004 es menor a 0.05, que significa que existe relación significativa entre la dimensión competencias instrumentales con la dimensión aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes, en cuanto a R(regresión lineal) el valor alcanzado (0.075) es bajo. A diferencia de la ESFAPJMVR, el valor p 0,00 es menor a 0.05, que significa que existe relación significativa positiva moderada(0.429) entre la dimensión competencias instrumentales con la dimensión aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes, en cuanto a R(regresión lineal) el valor alcanzado (0.214) señala que la dimensión competencias instrumentales influyen en un 21.4% en la dimensión aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes. Se aprecia que sólo existe un nivel de influencia entre la dimensión competencias instrumentales con la dimensión aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes en la ESFAPJMVR, por lo tanto se rechaza la hipótesis de la

investigación y se acepta la hipótesis nula, el valor p 0,084 es mayor a 0.05, que significa que no existe relación significativa entre la dimensión competencias instrumentales con la dimensión interacción con docentes y personal administrativo, en cuanto a R (regresión lineal), el valor alcanzado (0.027) es bajo. A diferencia de la ESFAPJMVR, el valor p 0,00 es menor a 0.05, que significa que existe relación significativa positiva baja (0.308) entre la dimensión competencias instrumentales con la dimensión interacción con docentes y personal administrativo, en cuanto a R el valor alcanzado (0.096) señala que la dimensión competencias instrumentales influyen en un 9.6% en la dimensión interacción con docentes y personal administrativo. Se aprecia que sólo existe un nivel de influencia entre la dimensión competencias instrumentales con la dimensión interacción con docentes y personal administrativo en la ESFAPJMVR, por lo tanto se rechaza la hipótesis de la investigación y se acepta la hipótesis nula, no existe relación significativa entre la dimensión competencias instrumentales con la dimensión experiencias educativas enriquecedoras de los estudiantes, en cuanto a R (regresión lineal), el valor alcanzado (0.014) es bajo. A diferencia de la ESFAPJMVR, el valor p 0,00 es menor a 0.05, que significa que existe relación significativa positiva baja (0.349) entre la dimensión competencias instrumentales con la dimensión experiencias educativas enriquecedoras de los estudiantes, en cuanto a R (regresión lineal) el valor alcanzado (0.126) señala que la dimensión competencias instrumentales influyen en un 12.6% en la dimensión experiencias educativas enriquecedoras de los estudiantes. Se aprecia que sólo existe un nivel de influencia entre la dimensión competencias instrumentales con la dimensión experiencias educativas enriquecedoras de los estudiantes en la ESFAPJMVR, por lo tanto se rechaza la hipótesis de la investigación y se acepta la hipótesis nula.

El caso de la ESFAPIM el valor p 0,567 es mayor a 0.05 , que significa que no existe relación significativa entre la dimensión competencias instrumentales con la dimensión apoyo institucional y el promedio académico de los estudiantes, en cuanto a R (regresión lineal), el valor alcanzado (0.003) es bajo. A diferencia de la ESFAPJMVR, el valor p 0,00 es menor a 0.05 , que significa que existe relación significativa positiva baja (0.308) entre la dimensión competencias instrumentales con la dimensión apoyo institucional y el promedio académico de los estudiantes, en cuanto a R (regresión lineal) el valor alcanzado (0.111) señala que la dimensión competencias instrumentales influyen en un 11.1% en la dimensión apoyo institucional y el promedio académico de los estudiantes. Se aprecia que sólo existe un nivel de influencia entre la dimensión competencias instrumentales con la dimensión apoyo institucional y el promedio académico de los estudiantes en la ESFAPJMVR, por lo tanto se rechaza la hipótesis de la investigación y se acepta la hipótesis nula, el valor p 0,266 es mayor a 0.05 , que significa que no existe relación significativa entre la dimensión competencias sistémicas con la dimensión reto académico de los estudiantes, en cuanto a R (regresión lineal), el valor alcanzado (0.011) es bajo. A diferencia de la ESFAPJMVR, el valor p 0,00 es menor a 0.05, que significa que existe relación significativa positiva moderada (0.458) entre la dimensión competencias sistémicas con la dimensión reto académico de los estudiantes, en cuanto a R (regresión lineal) el valor alcanzado (0.227) señala que la dimensión competencias sistémicas influyen en un 22.7% en la dimensión reto académico de los estudiantes. Se aprecia que sólo existe un nivel de influencia entre la dimensión competencias sistémicas con la dimensión reto académico de los estudiantes en la ESFAPJMVR, por lo tanto se rechaza la hipótesis de la investigación y se acepta la hipótesis nula, la dimensión aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes, en cuanto a R (regresión lineal), el valor alcanzado (0.102) señala que la dimensión competencias sistémicas influyen en un 10.2% en la

dimensión aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes. Estos valores son cercanos para el caso de la ESFAPJMVR, el valor p 0,00 encontrado también es menor a 0.05, que significa que existe relación significativa positiva moderada (0.435) entre la dimensión competencias sistémicas con la dimensión aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes, en cuanto a R(regresión lineal) el valor alcanzado (0.215) es más alto que el encontrado en la ESFAPIM, éste valor señala que la dimensión competencias sistémicas influyen en un 21.5% en la dimensión aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes. Se demuestra que en ambas instituciones existe un nivel de influencia entre la dimensión competencias sistémicas con la dimensión la dimensión aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de la investigación.

Los referentes teóricos mencionan que el compromiso contribuye a la construcción de los cimientos para el desarrollo de habilidades y disposiciones esenciales para una vida productiva y satisfactoria que se extiende en el desempeño en la sociedad (Carini, Kuh y Klein, 2006). Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt (2005) y Pascarella y Terenzini (2005), sostienen que el compromiso estudiantil se relaciona con el tiempo y energía que los estudiantes invierten en la realización de actividades educativas dentro y fuera del aula, y se asocia con las políticas y prácticas de la institución para fomentar la participación de los alumnos. Según el modelo teórico interaccionista de Tinto (1993) la decisión del estudiante de permanecer o abandonar sus estudios está influida por su grado de integración académica y social, en consecuencia, el estudiante desarrolla un alto nivel de compromiso con su proyecto académico si la institución le ofrece experiencias educativas enriquecedoras, con propósitos claros que lo estimulen intelectual, social y afectivamente. Asimismo Serrano (2005) explica que el enfoque holístico o integral considera al estudiante como un todo integrado en sí mismo y en relación con los otros. Este enfoque considera la formación del

estudiante de forma integral, con el fin de potencializar sus competencias y sus capacidades para desempeñarse en la sociedad. Bronfenbrenner (1987) colabora a través de la teoría de la ecología del desarrollo humano y explica que los sistemas ambientales influyen en el individuo y en su desarrollo como ser humano que se desenvuelve en él por lo que todos los elementos contextuales están en permanente interdependencia. Dentro de los cuatro contextos (niveles) que señala el autor el exo-sistema como lo denomina integra las instituciones que regulan el compromiso. En la tabla 1, los resultados descriptivos de la variable compromiso estudiantil en la Escuela de Formación Artística Pública “Ignacio Merino” (ESFAPIM) presentan una tendencia positiva (52.7%) en el nivel alto y 42.7% en el nivel regular, valores relativamente superiores a los que presenta la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) que reporta un 41.9% en el nivel alto y 55.1% en el nivel regular. Al comparar éstos resultados con la postura de Kuh , Kinzie, Schuh, Whitt (2005) y Pascarella y Terenzini (2005), se puede inferir que los estudiantes de la ESFAPIM invierten más tiempo y energía en la realización de actividades educativas dentro y fuera del aula, y es consecuencia de las políticas y prácticas que desarrolla la ESFAPIM para fomentar la participación de los alumnos en las actividades y servicios que ofrece y que han resultado esenciales para el fortalecimiento del compromiso del estudiante al sentirse un miembro más de la organización, a diferencia de la ESFAPJMVR. Se puede predecir según los fundamentos de Carini, Kuh y Klein (2006) que éste nivel de compromiso contribuirá en el desarrollo de habilidades y disposiciones esenciales para una vida productiva y satisfactoria en todos los aspectos de convivencia. El resultado satisfactorio que se encuentra en la ESFAPIM, corrobora los principios de Tinto(1993) Serrano (2005) y Bronfenbrenner (1987) que afirman que una aspecto causal de éstos resultados pudiera ser el grado de interdependencia académica y social que desarrollan los estudiantes con la

institución lo que beneficiará su desarrollo holístico(intelectual, social y afectivo).

Respecto a las bases teóricas que sustentan la variable *competencias genéricas*, Mertens (1996) en su teoría identifica que la competencia es algo que una persona debe hacer o debería estar en condiciones de hacer. La propuesta de Tunning-Europa (2003) agrega que la educación debe formar las competencias en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas. De Miguel (2005), afirma que el crecimiento de un estudiante en determinadas competencias debe ser a través de un proceso continuo debido a las exigencias introducidas por el contexto social cambiante. Hernández y Hervás (2005) agrega que estas competencias genéricas deben estar presentes en los perfiles profesionales. También el estudio considera como referente paradigmático la perspectiva sistémica de Andrews (1996) que entiende que para efectos de la formación profesional se necesita considerar los diversos sistemas que están en interconexión y que forman una red entre sí. Vossio(2002) complementa éste enfoque cuando admite que la competencia, en su sentido amplio tiene que ver con el desarrollo de la ciudadanía y la cultura de las personas conscientes de sus responsabilidades sociales. Hay Group (1999) agrega a la definición de las competencias la dimensión psicológica del hombre constituida por la autoimagen, los rasgos, valores y motivos, que constituyen la causa de un desempeño superior. Según Gómez, Galiana, García, Cascarilla y Romero (2006) y Echevarría (2002) refieren que las competencias genéricas son transferibles a multitud de funciones y tareas, son aquellas comunes a la mayoría de profesiones y demandantes socialmente(Alex ,1991; Bunk ,1994; Mertens, 2003; y Le Boterf, 2001) por diversas instancias, se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, actitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos, por lo que se requieren en diversos contextos, áreas y/

o actividades de un sector u organización y que representan a la cultura organizacional de una empresa. Estas competencias han sido objeto de estudio de muchas organizaciones en el mundo, lo que ha develado que este tipo de competencias se manifiesta de forma reiterativa en diferentes puestos de trabajo (Hay Group, 1999). En cuanto a los resultados de la variable competencias genéricas, la ESFAJMVR presenta una ventaja superior relativa de 5.7% sobre los resultados de la ESFAPIM, tal como se aprecia en la tabla 1, donde la ESFAJMVR presenta valores resultantes que oscilan entre 52.2% en el nivel alto y 25.7% en el nivel muy alto, éste resultado coincide con el fundamento de Alles (2005) y Nagles (2005) que enfatizan que el desarrollo de competencias es una actitud positiva del estudiante y a la vez una actividad de formación, siendo en consecuencia una responsabilidad compartida que cumple la ESFAJMVR, y que en la misma visión De Miguel (2005) coincide en que las competencias se construyen y se desarrollan a partir de un proceso de naturaleza continua. Así también coincide con el basamento de Spencer y Spencer (1993) citado por Zayas (s.f.) y Nagles (2005) quienes sostienen que éste resultado positivo predice un nivel estándar de efectividad superior en los procesos y de respuesta a los desafíos que cumple la ESFAJMVR para ayudar a sus estudiantes en el desarrollo de competencias necesarias con el fin de asegurar un buen desempeño personal y profesional. Con respecto a los resultados relativamente diferentes de la ESAPIM un 44.5% de los estudiantes se ubican en el nivel alto de competencias genéricas y 28.2% en el nivel muy alto, éstos valores pudieran según Carazo (1999) ser un desenlace de la forma de planificación de las materias, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, los criterios y procedimientos de evaluación a utilizar para comprobar si se han adquirido realmente las competencias siendo responsabilidad directa de la ESAPIM. Así también coincide con el basamento de que las instituciones universitarias deben formar competencias en los estudiantes para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos

de la vida social y personal, por lo que la ESAPIM debe evaluar alternativas y hacerse cargo de sus resultados (Tunning ,2003).

Al revisar los resultados correlacionales, la tabla 17 predice un nivel bajo de influencia entre las competencias genéricas con el compromiso estudiantil en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) dado los valores p (0,00), ρ (0,514) y R (0.274) alcanzados. Estos resultados están en perspectiva a lo que reza el modelo teórico interaccionista de Tinto (1993) ya que el compromiso que demuestran los estudiantes está condicionado por las experiencias académicas de la institución que estimulen sus capacidades y habilidades intelectuales, sociales y afectivas. Se puede inferir que la influencia demostrada entre las competencias genéricas con el compromiso estudiantil en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra”, se puede deber entre otros factores a la selección de estrategias adecuadas, las exigencias del contexto social introducidas en el perfil profesional y que están permitiendo el desarrollo de competencias necesarias y en consecuencia de compromiso por parte del estudiante. Sobre los resultados opuestos a la relación no causal de la ESAPIM, dado los valores p (0,150) ρ (0,213) y R (0.019), contradicen la perspectiva sistémica de Andrews (1996) que entiende que el desarrollo y su desempeño de las personas están estrictamente ligados a las condiciones del entorno, pues no siempre todos los elementos de un sistema son interdependientes, así también contradice la postura de Carini, Kuh y Klein, (2006) que sostienen que el desarrollo de habilidades y disposiciones esenciales para una vida productiva y satisfactoria en la sociedad es consecuencia del compromiso de sus miembros.

En conclusión, las competencias genéricas influyen significativamente, pero la correlación es baja con el compromiso estudiantil en la Escuelas de Formación Artística Públicas “José María Valle Riestra”.

Según el modelo del Proyecto Tunning (2003), las competencias instrumentales son capacidades cognitivas, metodológicas, técnicas y lingüísticas que se consideran necesarias para la comprensión, la construcción, el manejo, el uso crítico y ajustado a las particularidades de las diferentes prácticas profesionales, de los métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos profesionales. En la tabla 2, los resultados descriptivos de la dimensión competencias instrumentales en la Escuela de Formación Artística Pública “Ignacio Merino” (ESFAPIM) presentan una tendencia positiva, que se expresa entre el nivel alto (44.5%) y muy alto (28.2%), valores relativamente inferiores a los que presenta la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) que describe valores más elevados entre el nivel alto (52.2%) y muy alto (25.7%). Estas realidades institucionales coinciden con la perspectiva teórica de Solanes y otros (2008) que señalan que un nivel adecuado demostrado por los estudiantes aseguran un buen desempeño y de calificación para la gestión

Sobre el concepto de reto académico, Seifert y otros (2010) refieren que las actividades que se proponen en esta dimensión deben estar orientadas a estimular cognitivamente al estudiante para motivarlo a aprender. En cuanto a los resultados de la dimensión reto académico, la ESFAPIM presenta ventajas porcentuales del 10.8% sobre los resultados de la ESFAJMVR, tal como se evidencia en la tabla 2, en este sentido la ESFAJMVR presentan valores que oscilan entre el nivel alto (41.9%) y regular (55.1%) a diferencia de la ESFAPIM cuyos valores fluctúan entre el nivel alto (52.7%) y regular (42.7%), éstos resultados se orientan a consolidar el fundamento de Seifert y otros (2010) y evidencian que el tiempo que invierten los docentes en la preparación de cada asignatura y las expectativas académicas propuestas están permitiendo el desarrollo cognitivo y autónomos de los estudiantes de esta casa de estudios.

Al analizar los valores correlacionales, la tabla 18 predice que en el caso de la Escuela de Formación Artística Pública “José

María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) la dimensión competencias instrumentales influyen en un 23% en la dimensión reto académico dado los valores $p(0,00)$, $\rho(0.446)$ y $R(0.230)$ alcanzados, ésta situación es contraria a los coeficientes cuantitativos obtenidos por la ESFAPIM($p: 0,353$; $\rho: 0.148$ y $R: 0.008$). Los resultados de la (ESFAPJMVR) pudieran considerarse como vinculantes que permiten según McClelland (1973) citado por Escobar (2005) sumarse a los factores que describen que el rendimiento en el trabajo que demuestra el estudiante en su formación influyen en su involucramiento con las actividades académicas y en consecuencia con su organización (Steers (1977) citado por Arias (2001) y Seifert y otros(2010).

Sobre la ausencia de relación causal de las competencias instrumentales con el reto académico de los estudiantes en la ESAPIM, se puede interpretar que aún el esfuerzo en la planificación que la institución desarrolla para promover mejores desempeños y habilidades para la gestión en el estudiante, no es suficiente para que el estudiante evidencie niveles adecuados en actividades académicas como lecturas asignadas, redacción de informes escritos, horas dedicadas para estudiar y desarrollar trabajos académicos (Seifert y otros, 2010).

En conclusión, al comparar los resultados causales entre las dos instituciones, sólo se ha demostrado que en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) la dimensión competencias instrumentales influyen en la dimensión reto académico y la relación es moderada.

Sobre la influencia de las competencias instrumentales en el aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes de las Escuelas de Formación Artística Públicas “Ignacio Merino” y “José María Valle Riestra”

Según Solanes y otros (2008) las competencias instrumentales son demandantes en el plano laboral actual y están relacionadas con el desempeño y las habilidades para la gestión. En la tabla 3, los

resultados descriptivos de la dimensión competencias instrumentales en la Escuela de Formación Artística Pública “Ignacio Merino” (ESFAPIM) presentan una tendencia positiva, que se expresa entre el nivel alto (49.1%) y muy alto (21.8%), valores relativamente inferiores a los que presenta la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) que describe valores más elevados entre el nivel alto (53.7%) y muy alto (23.5%). Estos resultados institucionales coincide con la perspectiva del modelo del Tunning (2003) que enfatizan la importancia de la formación de competencias instrumentales necesarias ajustadas a las particularidades de las áreas profesionales.

Sobre el aprendizaje activo y colaborativo, diversos autores coinciden en señalar que los estudiantes aprenden más cuando están intensamente involucrados en su educación (McCormick, 2011; Bonner, 2010). En cuanto a los resultados de la dimensión aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes, la ESFAJMVR presenta ventajas porcentuales del 5.1% sobre los resultados de la ESFAPIM, tal como se evidencia en la tabla 3, en este sentido la ESFAJMVR presentan valores que oscilan entre el nivel alto (47.8%) y regular (39.7%) a diferencia de la ESFAPIM cuyos valores fluctúan entre el nivel alto (42.7%) y regular (40.9%), En el caso de los resultados de la ESFAJMVR, se enfocan con el aporte teórico de Mc Cormick (2011) que asume que las estrategias pedagógicas que se desarrollan en la ESFAJMVR están logrando que el estudiante adopte una participación más activa con su proceso de aprendizaje lo que predice éxito académico.

Al analizar los valores correlacionales, la tabla 19 predice que en el caso de la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) la dimensión competencias instrumentales influyen en un 21.4% en la dimensión aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes dado los valores $p(0,00)$, ρ (0.429) y R (0.214) alcanzados, ésta circunstancia es superior a los valores estadísticos inferenciales

obtenidos por la ESFAPIM ($p: 0,004$; $\rho: 0.313$ y $R: 0.075$). Los resultados descriptivos e inferenciales de la ESFAPJMVR pudieran considerarse concordantes en gran medida con lo que destaca Hernández (2002) respecto a que la formación universitaria debe preparar a los estudiantes en una formación basada en competencias para responder a los requerimientos del mundo laboral, esto está ocasionando que se planifiquen y desarrollen estrategias pedagógicas que permitan analizar y poner en práctica sus saberes para generar habilidades para el mundo laboral (McCormick, 2011; Bonner, 2010). En cuanto a los resultado causales bajos de la ESFAPIM, es necesario revisar el modelo curricular y didáctico vigente en esta casa de estudios ya que contradice el pensamiento de Hernández (2002) que afirma que sólo una preparación en competencias y estudiantes intensamente involucrados en su educación (McCormick, 2011; Bonner, 2010) lograrán personas que se adapten fácilmente a los diversos cambios en las organizaciones de nuestros días.

En conclusión, se ha demostrado que en las Escuelas de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” e “Ignacio Merino” la dimensión competencias instrumentales influyen en la dimensión aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes, siendo mayor la influencia en la ESFAPJMVR. En cuanto a la ESFAPIM la relación es baja y en la ESFAPJMVR la correlación es moderada.

Según Solanes y otros (2008) considera que entre las competencias demandantes está el desempeño que hace el estudiante en el trabajo, donde demuestra responsabilidad, autoconfianza, desenvolvimiento, innovación, rendimiento, adaptación, superación y solución de problemas, capacidad de síntesis, desempeño y aprovechamiento de recursos, para lograr las tareas propuestas. En la tabla 4, los resultados descriptivos de la dimensión competencias instrumentales en la Escuela de Formación Artística Pública “Ignacio Merino” (ESFAPIM) presentan una tendencia positiva, que se expresa entre el nivel alto (49.1%) y muy alto (21.8%), valores relativamente inferiores

a los que presenta la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) que describe valores más elevados entre el nivel alto (53.7%) y muy alto (23.5%). Estos resultados institucionales coincide con la perspectiva del modelo del Tunning (2003) que enfatizan la importancia de la formación de competencias instrumentales poniendo en realce la necesidad de formar en métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos para el buen desempeño profesional.

En cuanto al concepto de interacción con docentes y personal administrativo, Pascarella y Terenzini (2005) y Astin, 1993) precisan que es el proceso de intercambio de información, ideas, perspectivas y puntos de vista entre el estudiante y el profesorado o los administrativos de la institución. En cuanto a los resultados de la dimensión *interacción con docentes y personal administrativo*, la ESAPIM presenta ventajas porcentuales entre el 2% y 5% sobre los resultados de la ESFAJMVR, tal como se evidencia en la tabla 4, en este sentido la ESFAJMVR presentan valores que oscilan entre el nivel alto (28.7%) y regular (58.8%) a diferencia de la ESFAPIM cuyos valores fluctúan entre el nivel alto (30%) y regular (53.6%). En el caso de los resultados de la ESFAPIM, consolida la postura de Kim y Sax(2009) en el sentido de que éste proceso de relación cotidiana con docentes y personal administrativo no impacta de manera similar a todos los estudiantes y que además también están relacionados con factores de orden personal y contextual.

Sobre los valores correlacionales, la tabla 20 predice que en el caso de la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) la dimensión competencias instrumentales influyen en un 9.6% en la dimensión interacción con docentes y personal administrativo dado los valores $p(0,00)$ $\rho(0.308)$ y $R(0.096)$ alcanzados, ésta circunstancia es superior a los valores estadísticos inferenciales obtenidos por la ESFAPIM($p: 0,084$; $\rho:0.210$ y $R: 0.027$). Los resultados descriptivos e inferenciales de la ESFAPJMVR pudieran

considerarse concordantes en gran medida con lo que destaca Tinto (1993) que afirma que la decisión del estudiante de comprometerse con sus estudios está influida en alguna medida por su grado de integración social y por las actividades educativas que se diseñan para incrementar sus capacidades formativas.

En conclusión, al comparar los resultados causales entre las dos instituciones, sólo se ha demostrado que en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) la dimensión competencias instrumentales influyen en la dimensión interacción con docentes y personal administrativo, pero la correlación es baja.

La propuesta de Solanes y otros (2008) explican que las competencias instrumentales están relacionadas las propias capacidades para la adaptación, superación y solución de problemas. En la tabla 5, los resultados descriptivos de la dimensión competencias instrumentales en la Escuela de Formación Artística Pública “Ignacio Merino” (ESFAPIM) presentan una tendencia positiva, que se expresa entre el nivel alto (49.1%) y muy alto (21.8%), valores relativamente inferiores a los que presenta la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) que describe valores más elevados entre el nivel alto (53.7%) y muy alto (23.5%). Estos resultados institucionales coinciden con la perspectiva De Miguel (2005), que sostiene que las competencias no son cualidades innatas sino que ellas se construyen.

En cuanto a las experiencias educativas enriquecedoras, se definen como oportunidades de aprendizaje dentro y fuera del aula que permiten al estudiante aprender acerca de sí mismo y de otros a través de un proceso colaborativo con sus compañeros y profesores (Student Engagement, 2005). Respecto a los resultados de la dimensión experiencias educativas enriquecedoras de los estudiantes la ESFAPIM presenta ventajas porcentuales del 2.7% sobre los resultados de la ESFAPJMVR, tal como se evidencia en la tabla 5, en este sentido la ESFAPIM

presentan valores que oscilan entre el nivel alto (52.7%) y regular (40%) a diferencia de la ESFAJMVR cuyos valores fluctúan entre el nivel alto (50 %) y regular (44.1%). Los resultados de la ESFAPIM y la ESFAJMVR están en perspectiva con el aporte teórico de Pozo y García (2006) que asumen que en el desarrollo del proceso de aprendizaje se deben considerar tanto la adquisición de conocimientos así como el desarrollo de capacidades para su aplicación.

Sobre los valores correlacionales, la tabla 21 predice que en el caso de la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) la dimensión competencias instrumentales influyen en un 12.6% en la dimensión experiencias educativas enriquecedoras de los estudiantes dado los valores $p(0,00)$, $\rho(0.349)$ y $R(0.126)$ alcanzados, ésta circunstancia difieren a los valores estadísticos inferenciales obtenidos por la ESFAPIM ($p: 0,218$, $\rho:0.132$ y $R: 0.014$). Los resultados descriptivos e inferenciales de la ESFAPJMVR pudieran considerarse concordantes en gran medida con lo que destaca Student Engagement (2005) al suponer que en la ESFAPJMVR se desarrollan experiencias cooperativas y con diversos actores que ofrecen al estudiante nuevas oportunidades de conocer que son interiorizados y empleados en diferentes contextos.

En conclusión, al comparar los resultados causales entre las dos instituciones, sólo se ha demostrado que en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) la dimensión competencias instrumentales influyen en la dimensión experiencias educativas enriquecedoras de los estudiantes, pero la correlación es débil.

Solanes y otros (2008) consideran que las competencias instrumentales permiten que el estudiante valore sus propias capacidades lo que le permitirá desarrollar la autoconfianza y también demostrar su vinculación con los demás lo que se evidencia en la organización de equipos de trabajo. En la tabla 6, los resultados descriptivos de la dimensión competencias instrumentales en la Escuela de Formación Artística Pública

“Ignacio Merino” (ESFAPIM) presentan una tendencia positiva, que se expresa entre el nivel alto (49.1%) y muy alto (21.8%), valores relativamente inferiores a los que presenta la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) que describe valores más elevados entre el nivel alto (53.7%) y muy alto (23.5%). Estos resultados institucionales coinciden con la propuesta de Tuning-Europa (2003) que alude a que la educación debe enseñar a sus estudiantes evaluar alternativas y elegir las estrategias adecuadas, haciéndose responsable por las decisiones tomadas. Para Guzmán y otros (2009) el apoyo institucional hace referencia a las acciones que realizan las universidades para contribuir a la integración social y académica de los estudiantes. En cuanto a los resultados de la dimensión el apoyo la ESFAPIM presenta ventajas porcentuales del 2.% sobre los resultados de la ESFAJMVR, tal como se evidencia en la tabla 6, en este sentido la ESFAPIM presentan valores que oscilan entre el nivel alto (49.1%) y regular (23.6%) a diferencia de la ESFAJMVR cuyos valores fluctúan entre el nivel alto (47.1 %) y regular (30.1%), En el caso de los resultados de la ESFAPIM coinciden con Guzmán y otros (2009) que opinan que los programas o proyectos que brinda la ESFAPIM están atendiendo las necesidades consideradas transversales en los estudiantes. Sobre los valores correlacionales, la tabla 22 predice que en el caso de la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) la dimensión competencias instrumentales influyen en un 11.1% en la dimensión apoyo institucional y el promedio académico, dado los valores $p(0,00)$, $\rho(0.308)$ y $R(0.111)$ alcanzados, ésta circunstancia difieren a los coeficientes inferenciales obtenidos por la ESFAPIM ($p: 0,567$; $\rho: 0.035$ y $R: 0.003$). Los resultados descriptivos e inferenciales de la ESFAPJMVR pudieran considerarse concordantes con lo que sostiene Guzmán y otros (2009) al afirmar la importancia que tiene el apoyo que recibe el estudiante para tener éxito académico.

En conclusión, al comparar los resultados causales entre las dos instituciones, sólo se ha demostrado que en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) la dimensión competencias instrumentales influye en la dimensión apoyo institucional, pero la correlación es baja

Solanes y otros (2008) conceptualizan a las competencias sistémicas como las capacidades para aprender. En la tabla 7, los resultados descriptivos de la dimensión competencias sistémicas en la Escuela de Formación Artística Pública “Ignacio Merino” (ESFAPIM) presentan una tendencia positiva, que se expresa entre el nivel alto (38.2%) y muy alto (35.5%), valores relativamente superiores a los que presenta la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) que describe valores menos elevados entre el nivel alto (49.3%) y muy alto (26.5%). Estas realidades institucionales coinciden con la perspectiva teórica de Solanes y otros (2008) que señalan que un nivel adecuado de motivación a la hora de trabajar es producto del interés de la institución por satisfacer las necesidades de sus estudiantes.

Sobre el concepto de reto académico, Seifert y otros (2010) refieren que es el esfuerzo sistemático que hace el estudiante y que se expresa en la síntesis y organización de ideas, en la toma de decisiones y en la aplicación de teorías o conceptos. En cuanto a los resultados de la dimensión reto académico, la ESFAPIM presenta ventajas porcentuales del 16.5% sobre los resultados de la ESFAJMVR, tal como se evidencia en la tabla 7, en este sentido la ESFAPIM presentan valores que oscilan entre el nivel alto (51.8%) y regular (43.6%) a diferencia de la ESFAJMVR cuyos valores fluctúan entre el nivel alto (35.3%) y regular (64%), los resultados de la ESFAPIM se orientan a consolidar el fundamento de Seifert y otros (2010) que refieren que el reto académico se establece frente al nivel de motivación que generan la calidad de las actividades académicas propuestas por la institución.

Sobre los valores correlacionales, la tabla 23 predice que en el caso de la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) la dimensión competencias sistémicas influyen en un 22.7% % en la dimensión reto académico, dado los valores $p(0,00)$; $\rho(0.458)$ y $R(0.227)$ alcanzados, ésta circunstancia difieren a los coeficientes inferenciales obtenidos por la ESFAPIM ($p: 0,266$; $\rho: 0.187$ y $R: 0.011$). Los resultados descriptivos e inferenciales de la ESFAPJMVR pudieran considerarse concordantes con lo que sostiene Solanes y otros (2008) respecto a que los estudiantes regulan el conocimiento sobre los resultados académicos limitados por las características contextuales de sus entornos.

En conclusión, al comparar los resultados causales entre las dos instituciones, sólo se ha demostrado que en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) la dimensión competencias sistémicas influyen en la dimensión reto académico y la correlación es moderada.

Solanes y otros (2008) refiere que las competencias sistémicas hacen referencia a las cualidades para el liderazgo, así como la motivación a la hora de trabajar. En la tabla 8, los resultados descriptivos de la dimensión competencias sistémicas en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) presentan una tendencia positiva, que se expresa entre el nivel alto (47.8%) y regular (39.7%), valores relativamente superiores a los que Escuela de Formación Artística Pública “Ignacio Merino” (ESFAPIM) que describe valores menos elevados entre el nivel alto (42.7%) y regular (40.9%). Estas realidades institucionales coinciden con la postura de De Miguel (2005) afirmando que el crecimiento de un estudiante en una competencia dada es proceso de naturaleza continua debido a las exigencias introducidas por el contexto que demanda atención.

Respecto al aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes, McCormick (2011) y Bonner (2010) asumen que la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje predice su

posibilidad de éxito académico. En cuanto a los resultados de la dimensión aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes, la ESFAJMVR presenta ventajas porcentuales sobre los resultados de la ESFAPIM, tal como se evidencia en la tabla 8, en este sentido la ESFAJMVR presentan valores que oscilan entre el nivel alto (49.3%) y muy alto (26.5%) a diferencia de la ESFAPIM cuyos valores fluctúan entre el nivel alto (38.2%) y muy alto (35.5%), los resultados de la ESFAJMVR se orientan a consolidar el fundamento de McCormick (2011) y Bonner (2010) que le dan importancia al diseño y desarrollo de estrategias pedagógicas que impliquen al estudiante generar aprendizajes significativos.

Sobre los valores correlacionales, la tabla 24 predice que en el caso de la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) la dimensión competencias sistémicas influyen en un 21.5% en la dimensión aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes, dado los valores p (0,00); ρ (0.435) y R (0.215) alcanzados, ésta circunstancia también se observa en la ESFAPIM, los resultados de la tabla 24 predicen que la dimensión competencias sistémicas influyen en un 10.2% en la dimensión aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes dado los valores p (0,001); ρ (0.348) y R (0.102) alcanzados. Los resultados descriptivos e inferenciales de ambas instituciones (ESFAPJMVR y ESFAPIM) pudieran considerarse concordantes con lo que sostienen McCormick (2011) Bonner (2010) respecto a que los estudiantes aprenden más cuando están intensamente involucrados en su educación y se complementa con la propuesta de Tuning-Europa (2003) que sostiene que la combinación dinámica de conocimientos, capacidades y habilidades desarrollan competencias.

En conclusión, al comparar los resultados causales entre las dos instituciones, demuestra que en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) y la Escuela de Formación Artística Pública “Ignacio Merino” (ESFAPIM) la dimensión competencias sistémicas influyen en la

dimensión aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes. En el caso de la ESFAPIM la correlación es baja y en la ESFAPJMVR la relación es moderada.

1. Sobre la influencia de las competencias sistémicas en la dimensión interacción con docentes y personal administrativo de las Escuelas de Formación Artística Públicas “Ignacio Merino” y “José María Valle Riestra”.

El modelo del Proyecto Tunning (2003) enfatizan que las competencias sistémicas son capacidades relativas a todos los sistemas de competencias, hacen referencia a las cualidades individuales. Solanes y otros (2008) agregan en este sentido que el liderazgo es un rasgo vital cuya dinámica se desarrolla a través de la persuasión en su relación para conseguir metas sin provocar hostilidades. En la tabla 9, los resultados descriptivos de la dimensión competencias sistémicas en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) presentan una tendencia positiva, que se expresa entre el nivel alto (49.3%) y muy alto (26.5%), valores relativamente superiores a los que presenta la Escuela de Formación Artística Pública “Ignacio Merino” (ESFAPIM) que describe valores menos elevados entre el nivel alto (38.2%) y muy alto (35.5%). Estas realidades institucionales están en perspectiva con la postura de Chomsky (1957) que las define como capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación productiva.

En cuanto a la dimensión interacción con docentes y personal administrativo, Pascarella y Terenzini, (2005) y Astin (1993) consideran que la reciprocidad con docentes y personal administrativo se cumple de forma continua a través del proceso de intercambio de información, de ideas, de perspectivas y puntos de vista. En los resultados descriptivos de la tabla 9, la ESFAJMVR presenta ligeras ventajas porcentuales sobre los resultados de la ESFAPIM, en este sentido la ESFAPIM presentan valores que oscilan entre el nivel alto (30%) y regular (53.6%) a diferencia de la ESFAJMVR cuyos valores fluctúan entre el nivel alto (28.7%) y regular (58.8%), los resultados de

ambas instituciones contradicen a Pascarella y Terenzini, (2005) y Astin (1993) que lo consideran como un factor importante para el desarrollo cognitivo y social del estudiante, así también está en oposición a la perspectiva de Carini, Kuh y Klein (2006) acerca de que la interacción contribuye a la construcción de los cimientos para el desarrollo de habilidades y disposiciones esenciales para una vida productiva y satisfactoria que se extiende más allá de la universidad.

Sobre los valores correlacionales, la tabla 25 predice que en el caso de la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) la dimensión competencias sistémicas influyen en un 7.8% en la dimensión interacción con docentes y personal administrativo dado los valores p (0,01) ; ρ (0.304) y R (0.078) alcanzados, ésta circunstancia también se observa en la ESFAPIM, los resultados de la tabla 25 predicen que la dimensión competencias sistémicas influyen en un 4.4% en la dimensión interacción con docentes y personal administrativo dado los valores p (0,028); ρ (0.263) y R (0.044) alcanzados. Los resultados descriptivos e inferenciales de ambas instituciones (ESFAPJMVR y ESFAPIM) pudieran considerarse concordantes con lo que sostiene Tobón (2006) que defiende el principio de que la integralidad del desempeño de la persona se deja transformar por el entorno y según Carini y otros (2006) aseguran que en la medida en que los estudiantes se involucren en experiencias de su entorno desarrollarán hábitos que favorecerán el éxito en su desempeño profesional y personal. En conclusión, al comparar los resultados causales entre las dos instituciones, demuestra que en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) y la Escuela de Formación Artística Pública “Ignacio Merino” (ESFAPIM) la dimensión competencias sistémicas influyen en la dimensión interacción con docentes y personal administrativo. En ambas instituciones se demuestra que la relación es baja.

Solanes y otros (2008) definen que las competencias sistémicas se refieren a la capacidad para negociar, para organizar equipos,

de aprovechamiento, para la toma de decisiones, para la consecución de objetivos, para el emprendimiento, y para asumir nuevas responsabilidades. En la tabla 10, los resultados descriptivos de la dimensión competencias sistémicas en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) presentan una tendencia positiva, que se expresa entre el nivel alto (49.3%) y muy alto (26.5%), valores relativamente superiores a los que presenta la Escuela de Formación Artística Pública “Ignacio Merino” (ESFAPIM) que describe valores menos elevados entre el nivel alto (38.2%) y muy alto (35.5%). Estas realidades institucionales están en perspectiva con la postura de Solanes y otros (2008) ya que están dirigiendo sus esfuerzos para formar personas competitivas que conocen sus propias características personales y profesionales y la aplicación de los conocimientos en el desempeño laboral.

En cuanto a las experiencias educativas enriquecedoras, se definen como oportunidades de aprendizaje dentro y fuera del aula que permiten al estudiante aprender acerca de sí mismo y de otros a través de un proceso colaborativo con sus compañeros y profesores (Student Engagement, 2005). Respecto a ésta dimensión, los resultados descriptivos de la tabla 10, la ESFAPIM, presenta ligeras ventajas porcentuales sobre los resultados de la ESFAJMVR en este sentido la ESFAPIM presentan valores que oscilan entre el nivel alto (52.7%) y regular (40%) a diferencia de la ESFAJMVR cuyos valores fluctúan entre el nivel alto (50%) y regular (44.1%), los resultados de ambas instituciones coinciden con la posición de Student Engagement (2005) ya que se están brindando las oportunidades de aprendizaje dentro y fuera del aula que permiten al estudiante aprender acerca de sí mismo y de otros a través de un proceso colaborativo con sus compañeros y profesores.

Sobre los valores correlacionales, la tabla 26 predice que en el caso de la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) la dimensión competencias sistémicas influyen en un 10.5% en la dimensión experiencias

educativas enriquecedoras de los estudiantes dado los valores p (0,00); ρ (0.331) y R (0.105) alcanzados, ésta circunstancia difiere de la ESFAPIM, los resultados de la tabla 26 predicen que la dimensión competencias sistémicas influyen en un 1% en la dimensión interacción con docentes y personal administrativo dado los valores p (0,164); ρ (0.159) y R (0.018) alcanzados. Los resultados descriptivos e inferenciales la ESFAPJMVR pudieran considerarse concordantes con lo que sostienen De Miguel (2005), cuando explica que las competencias no son cualidades innatas de las personas, se construyen a través de un proceso de naturaleza continua debido a las exigencias introducidas por el contexto académico y que, según Solar (2005) están ligadas con el referente metodológico constructivista.

En conclusión, al comparar los resultados causales entre las dos instituciones, sólo se ha demostrado que en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) la dimensión competencias sistémicas influyen en la dimensión experiencias educativas enriquecedoras, pero la correlación es baja.

Solanes y otros (2008) definen que las competencias sistémicas desarrollan personas competitivas que conocen sus propias características personales y profesionales y aplican dicho conocimiento. En la tabla 11, los resultados descriptivos de la dimensión competencias sistémicas en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) presentan una tendencia positiva, que se expresa entre el nivel alto (49.3% y muy alto (26.5%), valores relativamente superiores a los que presenta la Escuela de Formación Artística Pública “Ignacio Merino” (ESFAPIM) que describe valores menos elevados entre el nivel alto (38.2%) y muy alto (35.5%). Estas realidades institucionales están en perspectiva con la postura del modelo Tunning (2003) que sugiere la combinación de entendimiento, sensibilidad y conocimiento para orientar los logros considerando las demandas laborales actuales.

En cuanto al apoyo institucional, se orienta según Guzmán y otros (2009) a diseñar programas de apoyos académicos, financieros, atención psicológica y gestión universitaria. Respecto a ésta dimensión, los resultados descriptivos de la tabla 11, la ESFAPIM, presenta ligeras ventajas porcentuales sobre los resultados de la ESFAJMVR en este sentido la ESFAPIM presentan valores que oscilan entre el nivel alto (49.1%%) y regular (23.6%) a diferencia de la ESFAJMVR cuyos valores fluctúan entre el nivel alto (47.1%) y regular (30.1%), los resultados de ambas instituciones están en perspectiva con la posición de Guzmán y otros (2009) quienes proponen que el desarrollar programas de apoyos contribuyen a la integración social y académica de los estudiantes.

Sobre los valores correlacionales, la tabla 27 predice que en el caso de la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) la dimensión competencias sistémicas influyen en un 15.2% en la dimensión apoyo institucional dado los valores $p(0,00)$; $\rho(0.371)$ y $R(0.152)$ alcanzados, ésta circunstancia difiere de la ESFAPIM, los resultados de la tabla 27 predicen que la dimensión competencias sistémicas no influyen en la dimensión apoyo institucional dado los valores $p(0,349)$; $\rho(0.108)$ y $R(0.008)$ alcanzados. Los resultados descriptivos e inferenciales la ESFAPJMVR pudieran explicarse a través de lo que defiende Solanes y otros(2008) que sostienen que los intereses de la institución se vinculan con los intereses de los estudiantes, y según Guzmán y otros (2009) las actividades diseñadas por la institución están enfatizando la relación con otros estudiantes, con los profesores y con el personal administrativo para tener éxito académico y para crecer socialmente.

En conclusión, al comparar los resultados causales entre las dos instituciones, sólo se ha demostrado que en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) la dimensión competencias sistémicas influyen en la dimensión apoyo institucional, pero la correlación es baja.

Solanes y otros (2008) explican que las competencias interpersonales se vinculan con las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo. En la tabla 12, los resultados descriptivos de la dimensión competencias interpersonales en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) presentan una tendencia positiva, que se expresa entre el nivel alto (47.8%) y muy alto (28.7%), valores relativamente superiores a los que presenta la Escuela de Formación Artística Pública “Ignacio Merino” (ESFAPIM) que describe valores menos elevados entre el nivel alto (36.4) y muy alto (37.3%). Estas realidades institucionales están en perspectiva con la postura del modelo del Proyecto Tunning (2003) que explica que las estrategias desarrolladas están permitiendo promover las habilidades de relación social e integración en distintos colectivos.

En cuanto al reto académico de los estudiantes, se orienta según Seifert y otros (2010) al diseño de tareas que inspiren cognitivamente al estudiante para que se empeñe en el cumplimiento de las expectativas propuestas por los docentes y desarrolle procesos más autónomos. Respecto a ésta dimensión, en los resultados descriptivos de la tabla 12, la ESFAPIM, presenta ligeras ventajas porcentuales sobre los resultados de la ESFAJMVR en este sentido la ESFAPIM presentan valores que oscilan entre el nivel alto (51.8%) y regular (43.6%) a diferencia de la ESFAJMVR cuyos valores fluctúan entre el nivel alto (35.3%) y regular (64 %), los resultados de la ESFAPIM consolida la perspectiva de Seifert y otros (2010) quienes precisan que los estudiantes están desplegando esfuerzos sistemáticos para lograr cubrir las expectativas del profesor, desarrollar la síntesis y la organización de ideas y la aplicación de teorías o conceptos.

Sobre los valores correlacionales, la tabla 28 predice que en el caso de la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) la dimensión competencias interpersonales influyen en un 7.5% en la dimensión reto

académico de los estudiantes dado los valores p (0,001); ρ (0.279) y R (0.075) alcanzados, ésta circunstancia difiere de la ESFAPIM, los resultados de la tabla 28 predicen que la dimensión competencias interpersonales no influyen en la dimensión reto académico de los estudiantes dado los valores p (0,751); ρ (0.106) y R (0.001) alcanzados. Los resultados descriptivos e inferenciales la ESFAPJMVR pudieran explicarse a través de lo que defiende el modelo del Proyecto Tunning (2003), que sostienen que la capacidad que demuestra el estudiante para desarrollar trabajos en equipos a través de la interacción social y de cooperación influye en el nivel de motivación que generan las actividades académicas (Seifert, y otros, 2010).

En conclusión, al comparar los resultados causales entre las dos instituciones, sólo se ha demostrado que en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) la dimensión competencias interpersonales influyen en la dimensión reto académico de los estudiantes, pero la correlación es baja.

Las competencias interpersonales se relacionan con las habilidades de relación social e integración en distintos colectivos (Proyecto Tuning, 2005). En la tabla 13, los resultados descriptivos de la dimensión competencias interpersonales en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) presentan una tendencia positiva, que se expresa entre el nivel alto (47.8%) y muy alto (28.7%) valores relativamente superiores a los que presenta la Escuela de Formación Artística Pública “Ignacio Merino” (ESFAPIM) que describe valores menos elevados entre el nivel alto (36.4%) y muy alto (37.3%). Estas realidades institucionales están en perspectiva con la postura de Solanes y otros (2008) que explica que las estrategias desarrolladas están permitiendo promover en los estudiantes actuar con empatía, tacto y escucha en su relación con los demás.

Sobre el aprendizaje activo y colaborativo, (McCormick (2011) y Bonner (2010) coinciden en señalar que los estudiantes aprenden más cuando están intensamente involucrados en su educación). Respecto a ésta dimensión, en los resultados descriptivos de la tabla 13, la ESFAJMVR, presenta ligeras ventajas porcentuales sobre los resultados de la ESFAPIM en este sentido la ESFAJMVR presentan valores que oscilan entre el nivel alto (47.8%y regular (39.7%) a diferencia de la ESFAPIM cuyos valores fluctúan entre el nivel alto (42.7%y regular (40.9%), los resultados de la ESFAJMVR pueden explicarse en perspectiva de la posición de McCormick(2011) y Bonner(2010) quienes afirman que se están promoviendo estrategias pedagógicas que implica desarrollar la capacidad de análisis y la práctica de los saberes en situaciones reales.

Sobre los valores correlacionales, la tabla 29 predice que en el caso de la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) la dimensión competencias interpersonales influyen en un 9.1% en la dimensión aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes, dado los valores p (0,00); ρ (0.278) y R (0.091) alcanzados, ésta circunstancia también se observa en la ESFAPIM, los resultados de la tabla 29 predicen que la dimensión competencias interpersonales influyen en un 11.9% en la dimensión aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes, dado los valores p (0,000); ρ (0.333) y R (0.119) alcanzados. Los resultados descriptivos e inferenciales de la ESFAPIM y la ESFAPJMVR pudieran explicarse a través de lo que defiende el modelo del Proyecto Tunning (2003) que sostiene la importancia de las habilidades de relación social e integración en distintos colectivos y se complementa con la postura de McCormick (2011) y Bonner (2010)de que los estudiantes en equipo se integran intensamente en su educación.

En conclusión, al comparar los resultados causales entre las dos instituciones, demuestra que en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) y la Escuela de Formación Artística Pública “Ignacio Merino”

(ESFAPIM) la dimensión competencias interpersonales influyen en la dimensión aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes. Asimismo en ambas instituciones la correlación es baja.

Las competencias interpersonales se relacionan con la capacidad de desarrollar trabajos en equipos específicos y multidisciplinares (interacción social y cooperación (Proyecto Tuning, 2005). En la tabla 14, los resultados descriptivos de la dimensión competencias interpersonales en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) presentan una tendencia positiva, que se expresa entre el nivel alto (47.8%) y muy alto (28.7%) valores relativamente superiores a los que presenta la Escuela de Formación Artística Pública “Ignacio Merino” (ESFAPIM) que describe valores menos elevados entre el nivel alto (36.4%) y muy alto (37.3%). Los resultados de las dos instituciones están en perspectiva con la postura de Solanes y otros (2008) que explica que las estrategias desarrolladas están permitiendo los que los estudiantes trabajen con responsabilidad y con espíritu de confianza y simpatía.

En cuanto al concepto de interacción con docentes y personal administrativo, Kuh y Hu (2001) le otorgan gran relevancia a este concepto y sugieren que la interacción entre estudiante y profesor impacta de manera distinta a estudiantes (Kim y Sax , 2009). Respecto a ésta dimensión, en los resultados descriptivos de la tabla 14, la ESFAPIM presenta ligeras ventajas porcentuales sobre los resultados de la ESFAJMVR, en este sentido la ESFAPIM presentan valores que oscilan entre el nivel alto (30.0%) y regular (53.6%) a diferencia de la ESFAJMVR cuyos valores fluctúan entre el nivel alto (28.7%) y regular (58.8%), los resultados de ambas instituciones contradicen la perspectiva de McCormick(2011) y Bonner(2010) quienes aseguran que un deficiente proceso de intercambio de información, entre el estudiante y el profesorado o los administrativos de la institución afectaría el desarrollo cognitivo y social del estudiante.

Sobre los valores correlacionales, la tabla 30 predice que en el caso de la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) la dimensión competencias interpersonales influyen en un 4.4% en la dimensión interacción con docentes y personal administrativo, dado los valores p (0,014); ρ (0.199) y R (0.044) alcanzados, ésta circunstancia es opuesta a la ESFAPIM, los resultados de la tabla 30 predicen que la dimensión competencias interpersonales no influyen en la dimensión interacción con docentes y personal administrativo, dado los valores p (0,067) y R (0.031) alcanzados. Los resultados descriptivos e inferenciales de la ESFAPJMVR pudieran explicarse a través de lo que defiende el modelo del Proyecto Tunning (2003) que sostiene la importancia de las habilidades de relación social e integración en distintos colectivos y se complementa con la postura de Kim y Sax (2009) que afirma que ésta relación está condicionada a su vez por características personales y contextuales de estudiantes, docentes y administrativos.

En conclusión, al comparar los resultados causales entre las dos instituciones, demuestra que sólo en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) la dimensión competencias interpersonales influyen en la dimensión interacción con docentes y personal administrativo, pero la correlación es muy baja.

Las competencias interpersonales se relacionan con la capacidad de crítica y autocrítica y el trabajo en equipos multidisciplinares (Proyecto Tuning, 2005). En la tabla 15, los resultados descriptivos de la dimensión competencias interpersonales en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) presentan una tendencia positiva, que se expresa entre el nivel alto (47.8%) y muy alto (28.7%) valores relativamente superiores a los que presenta la Escuela de Formación Artística Pública “Ignacio Merino” (ESFAPIM) que describe valores menos elevados entre el nivel alto (36.4%) y muy alto (37.3%). Los resultados de las dos instituciones están en

perspectiva con la postura del modelo del Proyecto Tunning (2003), que afirman que dichas competencias se evidencian en habilidades de relación social en distintos colectivos, así como la capacidad de participar en equipos multidisciplinares.

En cuanto a las experiencias educativas enriquecedoras, se definen como oportunidades de aprendizaje dentro y fuera del aula que permiten al estudiante aprender acerca de sí mismo y de otros a través de un proceso colaborativo con sus compañeros y profesores (Student Engagement, 2005). Respecto a ésta dimensión, en los resultados descriptivos de la tabla 15, la ESFAJMVR presenta ligeras ventajas porcentuales sobre los resultados de la ESFAPIM en este sentido la ESFAJMVR presentan valores que oscilan entre el nivel alto (50.0%) y regular (44.1%) a diferencia de la ESFAPIM cuyos valores fluctúan entre el nivel alto (52.7%) y regular (40.0%). Los resultados de ambas instituciones están en perspectiva de Student Engagement, (2005) que precisa la posibilidad de que la institución diseñe interacciones de los estudiantes con personas, ideas, valores y perspectivas a la propia, lo que tendrá potenciales impactos en el desarrollo personal e intelectual del estudiante durante su trayectoria en la institución.

Sobre los valores correlacionales, la tabla 31 predice que en el caso de la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) la dimensión competencias interpersonales influyen en un 4% en la dimensión experiencias educativas enriquecedoras dado los valores p (0,019); ρ (0.199) y R (0.040) alcanzados, ésta circunstancia es opuesta a la ESFAPIM, los resultados de la tabla 31 predicen que la dimensión competencias interpersonales no influyen en la dimensión experiencias educativas enriquecedoras, dado los valores p (0,116); ρ (0.145) y R (0.023) alcanzados. Los resultados descriptivos e inferenciales de la ESFAPJMVR pudieran explicarse a través de lo que defiende el modelo del Proyecto Tunning (2003) que remarca la importancia de las habilidades de relación social e integración en distintos equipos y

según Pozo y García (2006) se fortalecen con el diseño de actividades dentro y fuera del aula beneficiando la significatividad de los aprendizajes.

En conclusión, al comparar los resultados causales entre las dos instituciones, demuestra que sólo en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) la dimensión competencias interpersonales influyen en la dimensión experiencias educativas enriquecedoras, pero la relación es muy baja.

Solanes y otros (2008) explican que las competencias interpersonales se vinculan con la responsabilidad, empatía y tacto que demuestra el estudiante en el trabajo en equipo. En la tabla 16, los resultados descriptivos de la dimensión competencias interpersonales en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) presentan una tendencia positiva, que se expresa entre el nivel alto (47.8%) y muy alto (28.7%) valores relativamente superiores a los que presenta la Escuela de Formación Artística Pública “Ignacio Merino” (ESFAPIM) que describe valores menos elevados entre el nivel alto (36.4%) y muy alto (37.3%). Los resultados de las dos instituciones están en perspectiva con la postura del modelo del Proyecto Tunning (2003), que sugieren que las estrategias que las instituciones desarrollan permiten que el estudiante desarrolle habilidades para trabajar en contextos variados y demuestre conocimiento de diversas culturas y costumbres.

El apoyo institucional, hace referencia a las acciones que realizan las universidades para contribuir a la integración social y académica de los estudiantes. (Guzmán y otros, 2009). Respecto a ésta dimensión, en los resultados descriptivos de la tabla 16, la ESFAPIM presenta ligeras ventajas porcentuales sobre los resultados de la ESFAJMVR en este sentido la ESFAJMVR presentan valores que oscilan entre el nivel alto (47.1%) y regular (30.1%) a diferencia de la ESFAPIM cuyos valores fluctúan entre el nivel alto (49.1%) y regular (23.6%). Los resultados de

ambas instituciones consolidan la postura de a Guzmán y otros (2009) quienes enfatizan que las acciones que realizan las instituciones están contribuyendo a la integración social y académica de los estudiantes con el entorno laboral.

Sobre los valores correlacionales, la tabla 32 predice que en el caso de la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) la dimensión competencias interpersonales influyen en un 8% en la dimensión apoyo institucional dado los valores p (0,001), ρ (0.266) y R (0.085) alcanzados, ésta circunstancia es opuesta a la ESFAPIM, los resultados de la tabla 32 predicen que la dimensión competencias interpersonales no influyen en la dimensión apoyo institucional, dado los valores p (0,252); ρ (0.095) y R (0.012) alcanzados. Los resultados descriptivos e inferenciales de la ESFAPJMVR pudieran explicarse a través de lo que defiende el modelo del Proyecto Tunning (2003) que remarca la importancia de las habilidades de relación social e integración en distintos equipos y se complementa con la postura de Guzmán y otros (2009) respecto a que ésta relación se fortalece a través del conjunto de programas o proyectos que se encaminan a atender las necesidades consideradas transversales en los estudiantes. En conclusión, al comparar los resultados causales entre las dos instituciones, demuestra que sólo en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” (ESFAPJMVR) la dimensión competencias interpersonales influyen en la dimensión apoyo institucional, pero la correlación es baja.

Las competencias genéricas influyen significativamente, pero a un nivel bajo con el compromiso estudiantil en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” lo que se afirma con los resultados correlacionales de la tabla 17 dado los valores p (0,00); ρ (0.514) y R (0.274) alcanzados, en base a ello se predice un nivel de influencia del 27%, a diferencia de los resultados de la Escuela Superior de Arte “Ignacio Merino” de

Piura donde no se comprueba influencia, lo que se afirma dado los valores p (0,150); ρ (0.213) y R (0.019) de la tabla 17.

La dimensión competencias instrumentales influyen en la dimensión reto académico en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” lo que se afirma con los resultados correlacionales de la tabla 18 dado los valores p : 0,00 ; ρ (0.446) y R : 0.230 alcanzados, en base a ello se predice un nivel de influencia del 23%, a diferencia de los resultados de la Escuela Superior de Arte “Ignacio Merino” de Piura donde no se comprueba influencia, lo que se afirma dado los valores p : 0,353 ; ρ : 0.148 y R : 0.008 de la misma tabla.

La dimensión competencias instrumentales influyen en la dimensión aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes en las Escuelas de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” e “Ignacio Merino”. En el caso de la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” los valores alcanzados de la tabla 19 son p : 0,00; ρ : 0.429 y R 0.214, en base a ello se predice un nivel de influencia del 21.4%, nivel superior alcanzado en comparación a los resultados de la Escuela de Formación Artística Pública “Ignacio Merino” donde los valores alcanzados son p : 0,004 ; ρ : 0.313 y R : 0.075 (tabla 19) en base a ello se predice un nivel de influencia del 7%.

La dimensión competencias instrumentales influyen en la dimensión interacción con docentes y personal administrativo en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” lo que se afirma con los resultados correlacionales de la tabla 20 dado los valores p : 0,00; ρ : 0.308 y R : 0.096 alcanzados, en base a ello se predice un nivel de influencia del 9%, a diferencia de los resultados de la Escuela Superior de Arte “Ignacio Merino” de Piura donde no se comprueba influencia, lo que se afirma dado los valores p : 0,084; ρ : 0.210 y R : 0.027 de la misma tabla.

La dimensión competencias instrumentales influyen en la dimensión experiencias educativas enriquecedoras de los estudiantes en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” lo que se afirma con los resultados correlacionales de la tabla 21 dado los valores $p: 0,00$; $\rho: 0.349$ y $R: 0.126$ alcanzados, en base a ello se predice un nivel de influencia del 12.6%, a diferencia de los resultados de la Escuela Superior de Arte “Ignacio Merino” de Piura donde no se comprueba influencia, lo que se afirma dado los valores $p: 0,218$; $\rho: 0.132$ y $R: 0.014$ de la misma tabla.

La dimensión competencias instrumentales influye en la dimensión apoyo institucional en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” lo que se afirma con los resultados correlacionales de la tabla 22 dado los valores $p: 0,00$; $\rho: 0.308$ y $R: 0.111$ alcanzados, en base a ello se predice un nivel de influencia del 11.1%, a diferencia de los resultados de la Escuela Superior de Arte “Ignacio Merino” de Piura donde no se comprueba influencia, lo que se afirma dado los valores $p: 0,567$; $\rho: 0.035$ y $R: 0.003$ de la misma tabla.

La dimensión competencias sistémicas influyen en la dimensión reto académico en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” lo que se afirma con los resultados correlacionales de la tabla 23 dado los valores $p: 0,00$; $\rho: 0.458$ y $R: 0.227$ alcanzados, en base a ello se predice un nivel de influencia del 22.7%, a diferencia de los resultados de la Escuela Superior de Arte “Ignacio Merino” de Piura donde no se comprueba influencia, lo que se afirma dado los valores $p: 0,266$; $\rho: 0.187$ y $R: 0.011$ de la misma tabla.

La dimensión competencias sistémicas influyen en la dimensión aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes en las Escuelas de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” e “Ignacio Merino”. En el caso de la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” los valores alcanzados de la tabla 24 son $p: 0,00$; $\rho: 0.435$ y $R: 0.215$, en base a ello se predice un nivel de influencia del 21.5%,

nivel superior alcanzado en comparación a los resultados de la Escuela de Formación Artística Pública “Ignacio Merino” donde los valores alcanzados son $p: 0,001$; $\rho: 0.348$ y $R: 0.102$ (tabla 24) en base a ello se predice un nivel de influencia del 10.2%.

La dimensión competencias sistémicas influyen en la dimensión interacción con docentes y personal administrativo en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” lo que se afirma con los resultados correlacionales de la tabla 25 dado los valores $p: 0,01$; $\rho: 0.304$ y $R: 0.078$ alcanzados, en base a ello se predice un nivel de influencia del 7.8%, a diferencia de los resultados de la Escuela Superior de Arte “Ignacio Merino” de Piura donde no se comprueba influencia, lo que se afirma dado los valores $p: 0,028$; $\rho: 0.263$ y $R: 0.044$ de la misma tabla.

La dimensión competencias sistémicas influyen en la dimensión experiencias educativas enriquecedoras en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” lo que se afirma con los resultados correlacionales de la tabla 26 dado los valores $p: 0,00$; $\rho: 0.331$ y $R: 0.105$ alcanzados, en base a ello se predice un nivel de influencia del 10.5%, a diferencia de los resultados de la Escuela Superior de Arte “Ignacio Merino” de Piura donde no se comprueba influencia, lo que se afirma dado los valores $p: 0,164$; $\rho: 0.159$ y $R: 0.018$ de la misma tabla.

La dimensión competencias sistémicas influyen en la dimensión apoyo institucional en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” lo que se afirma con los resultados correlacionales de la tabla 27 dado los valores $p: 0,00$; $\rho: 0.371$ y $R: 0.152$ alcanzados, en base a ello se predice un nivel de influencia del 15.2%, a diferencia de los resultados de la Escuela Superior de Arte “Ignacio Merino” de Piura donde no se comprueba influencia, lo que se afirma dado los valores $p: 0,349$; $\rho: 0.108$ y $R: 0.008$ de la misma tabla.

La dimensión competencias interpersonales influyen en la dimensión reto académico de los estudiantes en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” lo que se afirma con los resultados correlacionales de la tabla 28 dado los valores $p: 0,001$; $\rho: 0.279$ y $R: 0.075$ alcanzados, en base a ello se predice un nivel de influencia del 7.5%, a diferencia de los resultados de la Escuela Superior de Arte “Ignacio Merino” de Piura donde no se comprueba influencia, lo que se afirma dado los valores $p: 0,751$; $\rho: 0.106$ y $R: 0.001$ de la misma tabla.

La dimensión competencias interpersonales influyen en la dimensión aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes en las Escuelas de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” e “Ignacio Merino”. En el caso de la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” los valores alcanzados de la tabla 29 son $p: 0,00$; $\rho: 0.278$ y $R: 0.091$, en base a ello se predice un nivel de influencia del 9.1%, nivel superior alcanzado en comparación a los resultados de la Escuela de Formación Artística Pública “Ignacio Merino” donde los valores alcanzados son $p: 0,000$; $\rho: 0.333$ y $R: 0.119$ (tabla 29) en base a ello se predice un nivel de influencia del 11.9%.

La dimensión competencias interpersonales influyen en la dimensión interacción con docentes y personal administrativo en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” lo que se afirma con los resultados correlacionales de la tabla 30 dado los valores $p: 0,014$; $\rho: 0.199$ y $R: 0.044$ alcanzados, en base a ello se predice un nivel de influencia del 4.4%, a diferencia de los resultados de la Escuela Superior de Arte “Ignacio Merino” donde no se comprueba influencia, lo que se afirma dado los valores $p: 0,067$; $\rho: 0.197$ y $R: 0.031$ de la misma tabla.

La dimensión competencias interpersonales influyen en la dimensión experiencias educativas enriquecedoras en la

Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” lo que se afirma con los resultados correlacionales de la tabla 31 dado los valores $p:0,019$; $\rho: 0.199$ y $R: 0.040$ alcanzados, en base a ello se predice un nivel de influencia del 4%, a diferencia de los resultados de la Escuela Superior de Arte “Ignacio Merino” donde no se comprueba influencia, lo que se afirma dado los valores $p: 0,116$; $\rho: 0.145$ y $R: 0.023$ de la misma tabla.

La dimensión competencias interpersonales influyen en la dimensión apoyo institucional en la Escuela de Formación Artística Pública “José María Valle Riestra” lo que se afirma con los resultados correlacionales de la tabla 32 dado los valores $p:0,001$; $\rho: 0.266$ y $R: 0.266$ alcanzados, en base a ello se predice un nivel de influencia del 26.6%, a diferencia de los resultados de la Escuela Superior de Arte “Ignacio Merino” donde no se comprueba influencia, lo que se afirma dado los valores $p: 0,252$; $\rho: 0.095$ y $R: 0.012$ de la misma tabla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abanto, W.(2013) *Diseño y desarrollo del proyecto de investigación. Guía de aprendizaje*. Trujillo. Escuela de Post Grado UCV.
- Aguirre, F. (2009). *Propuestas Metodológicas para el Desarrollo de Competencias Genéricas en la Formación de Pregrado. Caso: Plan de Estudio de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile.*(Tesis) Universidad de Chile
- Alex, L. (1991). *Descripción y registro de las cualificaciones*. Revista Europea de Formación Profesional, 2, 23-27.
- Alderfer, C. (1977). *Desarrollo Organizacional. Revisión Anual de la psicología* 28,197-223
- Alles, M. (2005). *Desarrollo del talento humano basado en competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Astin, A. (1993). *Lo que importa en la universidad?* Educación Liberal.
- Bayona, C., Goñi, S. y Madorrán, C., (2000). *Compromiso organizacional: implicaciones para la gestión estratégica de los recursos humanos*. www.upna.es.
- Bailey, T. R. y Alfonso, M. (2005). *Caminos a persistencia: Un análisis de investigación sobre eficacia de programa en colegios de la comunidad*. Lumina Fundación para Educación. Nueva Serie de Orden del día
- Baldaguez, J. (2010). *Encuesta Nacional sobre el Compromiso Estudiantil 2008*. Universidad de Puerto Rico en Humacao, Humacao, Puerto Rico.
- Barraza Macías, A.; Acosta Chávez, M. y Ledesma Meza, Z. (2001) *Compromiso organizacional de los docentes de una*

institución de educación media superior” Universidad Juárez del Estado de Durango. México

- Barrantes, E. (2002). *Política social, evaluación educativa y competencias básicas*. En E. Torres (Ed.). El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar. pp. 125-168. Bogotá: Alejandría Libros.
- Behar, D.(2008) *Introducción a la Metodología de la Investigación*. Editorial Shalom
- Bellei, C. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago: UNESCO-PRELAC.
- Braxton, J., Milem, J. & Sullivan, A. (2000).*La influencia de estudio activo sobre el proceso de salida de estudiante de colegio: Hacia una revisión de la teoría de Tinto*. Diario de Enseñanza superior.
- Bogoya, D. (2000). *Competencias y Proyecto Pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bohórquez, F. (2004). *Educación basada en competencias*. Ciencias de la Salud Universidad del Cauca, 26 ,1-16.
- Bonner, J. (2010). *Tomando un soporte como un estudiante centrado universidad de investigación : Activo y aprendizaje colaborativo reúne beca de la enseñanza en la Universidad de Alabama*. JGE :El Diario de Educación General.
- Boude, O. (2004). *Desarrollo de competencias genéricas y específicas en educación superior a través de una estrategia didáctica medida por TIC*. (Tesis) Universidad de La Sabana. Colombia

- Boyatzis, R.E. (1982). *El Gerente Competente*, Ed . John Wiley & Sons , Nueva York.
- Bustamante, G. (2003). *La Evaluación de la Calidad en Colombia*. En Bustamante, G. (2002). El concepto de Competencia III. Un caso de recontextualización las competencias en la educación colombiana. (pp. 149-166). Bogotá: Alejandría Libros.
- Bunk, G.P. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la R.F.A.* Revista Europea de Formación Profesional, 1, 8-14.
- Carrasco, S. (2006) *Metodología de la Investigación Científica*. Ed. San Marcos. Lima, Perú.
- Carazo, J.A. (1999). *Ibermática: Hacia la gestión del conocimiento y las competencias*. *Capital Humano*, 119, 8-13.
- Carini, R., Kuh, G. & Klein, S. (2006). *Estudiante, participación y aprendizaje de los estudiantes: Prueba de la vínculos . Investigación en la Educación Superior*, 47 (1) , 1-32 . doi : 10.1007 / s11162-005-8150-9
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2006). *Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria*. *Lecturas de Economía*.
- Castaño, D. G y Macias. R. V. (2005). *Una mirada a las competencias*. *Revista EAN*, 54, 5-24.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA. Fondo de desarrollo institucional Ministerio de Educación Chile (2001). *Evaluación de aprendizajes relevantes al egreso de la educación superior*. (pp. 7-81). Santiago de Chile: Alfabeta Artes Gráficas.

- Cox, B., McIntosh, K., Terenzini, P., Reason, R. y Lutovsky, B. (2010). *Las señales pedagógicas de facultad approachability: Factores que forman interacción de estudiante de facultad fuera del aula*. Investigación en Enseñanza superior
- Cruz, P. K., Y Vega, G. M.(2001) *La gestión por competencias: una nueva herramienta en la planificación estratégica del recurso humano*, Antofagasta, Universidad de Antofagasta.
- Corbetta, P. (2007) *Metodología y técnicas de la investigación social*. Mc Graw-Hill./Interamerica España. 1º Edición. Madrid.
- Drake, R. G. (2011). *Por qué si facultad estar implicado en instrucción suplemental*. College Teaching.
- De Miguel,M.(2005) *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Ediciones Universidad de Oviedo.
- Dolan, S.L. y Martín, I. (2000).*Los mandamientos para la dirección de personas*. Barcelona: Gestión.
- Ducci, María A. (1997) “*El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional*”, en: Formación basada en competencia laboral, Montevideo, Cinterfor/OIT.
- Eliza, S.(2000)en el estudio ”*Aprendizaje y desarrollo personal efectivo en la UPR Humacao: Comparación del campus con otras instituciones de educación superior*” del Centro de Investigación y Planificación Postsecundaria de la Universidad de Indiana
- Escobar, V. M. (2005). *Las competencias laborales: La estrategia laboral para la competitividad de las organizaciones*. Revista ICESI Estudios Gerenciales, 96, 34-35.

- Echevarría, B. (2002). *Gestión de la competencia de acción profesional. Revista de Investigación Educativa.*
- Echeverría, B. (2009). *Hoja de ruta de la E.R.A. de las competencias profesionales. XIV Congreso Internacional de Modelos de Investigación Educativa: "Educación, investigación y desarrollo social". Huelva (24/26.06.2009). En Prensa*
- Encuesta Nacional de Participación Estudiantil.(2005) . *Exploración de las diferentes dimensiones de participación de los estudiantes.* Bloomington, IN: Indiana Centro Universitario de postsecundaria .Investigación.
- Fajardo, A., Ibáñez, E. y Saad, C. (2007).*Permanencia y deserción de los estudiantes de la facultad de enfermería de la Universidad El Bosque desde el segundo período académico de 2001 hasta el primer período académico de 2006.* Bogotá, D.C. Revista Colombiana en Enfermería.
- Fuentes, R. (1989). *Estudios sobre confiabilidad. Paradigma.*
- García, A. y Muñoz, M. (2011). *Magnitud de la deserción estudiantil en el programa de derecho y ciencias políticas 2000-2010.* Universidad Libre de Cali. Recuperado de http://www.unilibrecali.edu.co/home/images/stories/Nuestra_universidad/Autoevaluacion/magnitud_desercion_estudiantil_derecho.pdf
- García, J. (2013). *Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. Revista Iberoamericana de Educación, 61, 59-76.*
- Gómez Gras, J.M., Galiana, D., García, R., Cascarilla, C., y Romero, M.R. (2006). *Competencias profesionales en los titulados en la UMH.* Elche: Servicio publicaciones de la UMH

- Gonzales, F.(2007). *Instrumentos de evaluación psicológica*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas
- González, V.; y González, R. (2008). *Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria*. *Revista Iberoamericana de Educación* 47:185-209.
- González-Cabanach,R.; Valle,A.; Rodríguez,S.; y Piñeiro,I. (2002) *Autorregulación del aprendizaje y estrategia de estudio*. En J.A. González-Pienda,J.C. Núñez Pérez;L.Álvarez Pérez y E. Soler (Coord.) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid:Pirámide
- Guzmán, C., Durán, D., Franco, J., Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Haber, A. y Runyon,R. (1973) *Estadística General*. Fondo Educativo Interamericano S.A. Bogotá. Edición Española.
- Hayman, J.(1969) *Investigación y Educación*. Bs. Aires. Ed. Paidós.
- Hackman J.R. (1987). *El diseño de equipos de trabajo*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hay Group (1999). *Clasificación genérica de las competencias*. [www. Haygroup.com](http://www.Haygroup.com).
- Hernández, E. (2010) *Aprendizajes, competencias y rendimiento académico en la titulación de estudios socioculturales de la Universidad de Cienfuegos* (Tesis doctoral). Universidad de Cienfuegos. Granada
- Hernández, U. J. (2002). *La educación profesional basada en competencias*. En J. H. (Ed). *El concepto de competencia y una mirada interdisciplinar*, (pp. 229-230). Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

- Hernández, F. y Hervás R.M.(2005) *Enfoques y estilos de aprendizaje en Educación Superior*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. (4ªed.). México: Mc Graw-Hill.
- Hernández, C., Rocha, A. y Verano, L. (1998). *Exámenes de estado: una propuesta de evaluación por competencias*. Bogotá: ICFES.
- Huerta, J.; Pérez, I. & Castellanos, A. (2000). *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales*. México, D.F.: Educar.
- Instituto Tecnológico de Monterrey (2011). *Informe institucional de resultados de la Encuesta de Participación Estudiantil en México*. Recuperado de: <http://sitios.itesm.mx/va/NSSE/pdfs/Rejees11.pdf>
- Illesca Pretty ,Mónica.(2012) *Aprendizaje basado en problemas y competencias genéricas: concepciones de los estudiantes de enfermería de la Universidad de la Frontera*. Temuco-Chile (Tesis) Universidad de la Frontera. Temuco- Chile
- Kerlinger, F. and Lee, H. (2002) *Investigación del comportamiento*. 4ª Ed. McGraw Hill. México.
- Kim, Y. y Sax, L. (2009). *Estudiante –profesor la interacción de las universidades de investigación: Las diferencias por género de los estudiantes, la raza, social clase , y el estado de primera generación . Investigación en Educación Superior*.
- Kokkelenberg, E., Dillon, M. y Christy, S. (2008). *Los efectos de clase ponen la talla sobre grados de estudiante en una universidad pública*. Economía de Revisión de Educación

- Kuh, G. (2001) *La Encuesta Nacional de Participación del Estudiante: Conceptual y fundamentos empíricos* . Nuevas Direcciones para Investigación Institucional, 141, 5-17 .
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt, E. y Asociados. (2005). *El éxito del estudiante en la universidad: la creación de condiciones que importan*. San Francisco: Jossey -Bass .
- Kuh, G. y Hu, S. (2001). *Los efectos de la interacción estudiante-profesor en la década de 1990*. Revisión de la Educación Superior
- Kuh, G., Cruce, T., Shoup, R., Kinzie, J. y Gonyea, R. (2008). *Desenmascarando los efectos de participación de los estudiantes en el primer año de universidad grados y persistencia*. Diario de Educación Superior .
- Landean, R. (2007) *Elaboración de trabajos de investigación* 1ª Ed. Editorial Alfa Venezuela
- Lambert, A., Rocconi, L., Ribera, A., Miller, A. y Dong, Y. (2012, Junio). *La facultad echa una mano al éxito de estudiante: Medición de interacciones de facultad de estudiante*. Papel presentado en la Asociación para Investigación Institucional 2012 Conferencia Anual.
- Lama, J., Correa, L., Rodríguez, V., Hidalgo, M. (2007) *Oferta y demanda de formación continua de los docentes de la región Piura*. Centro Amauta Piura
- Le Boterf. G.; Vicent, F. y Barzucchetti, S. (1995). *Como gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Edipe.
- Le Boterf (1995). *La competencia: un ensayo sobre un atractor extraño*. Paris. Ediciones de Organización.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000 SA.

- Llorens, Ariadna (2012). *Propuesta metodológica para la determinación y el aprendizaje de las competencias genéricas clave del/ la ingeniero/a tic y percepción Diferencial del mercado entre el grado y el postgrado o máster*. (Tesis) .Universidad Politécnica de Cataluña. España.
- Martínez, M.P.; Romero, S. (2001). *Análisis de las competencias implicadas en el perfil profesional del psicopedagogo*. En X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, (711-716), A Coruña.
- McCormick, A. (2011). *Es cuestión de tiempo : ¿Qué para hacer de descensos reportados en la cantidad estudiantes universitarios de estudio?*. Educación Liberal.
- McClelland, D. (1973). *Las pruebas de competencia en lugar de para la Inteligencia* en Americana Psicólogo , enero de 1973.
- Mendoza, D. y Jiménez, M. (2000) *Influencia de la formación profesional en el desarrollo de competencias genéricas y específicas, importantes en el ámbito laboral para los egresados del posgrado en educación de la UATX*. (Tesis). Universidad Autónoma de Tlaxcala
- Meyer, J.P. y Allen, N.J. (1991). *Tres componentes, Conceptualización del compromiso organizacional*. Human Resource Management Review, 1, 61-98.
- Mertens, L (1996).*Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*, Ed. Cinterfor, Colombia.
- Mertens, L. (2003). *Contexto y variables en el análisis de necesidades formativas para el trabajo*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

- Mendoza, Darney y Jiménez, M. (2000) *Influencia de la formación profesional en el desarrollo de competencias genéricas y específicas, importantes en el ámbito laboral para los egresados del posgrado en educación de la UATX*. (Tesis) Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Ministerio de Educación Nacional (2007). *Estándares Básicos de Competencias*. Bogotá: MEN.
- Morin, E. (1996) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Münch, L. (2011). *Liderazgo y Dirección*. El liderazgo del siglo XXI. México: Trillas.
- National Survey of Student Engagement. (2012a). *Psychometric portfolio*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research. Recuperado de http://nsse.iub.edu/links/data_quality, 2012.
- Nagles, G. N. (2005). *El desarrollo de competencias*. Revista EAN, 54, 99-137.
- Novick, M. (2002). *Proyecto política para mejorar la calidad eficiencia y la relevancia del entrenamiento profesional en América Latina y el Caribe fase II*. Serie desarrollo productivo de la dinámica de oferta y demanda de competencias en un sector basado en el conocimiento en Argentina, CEPAL ECLAC, 9-18.
- Normas Cubanas 3000 (2007). *Sistema de gestión integrada capital humano*. Vocabulario
- Osorio, A., Bolancé, C. y Castillo, M. (2012). *Deserción y graduación estudiantil universitaria: una aplicación de los modelos de supervivencia*. Revista Iberoamericana de Educación Superior.

- Pascarella, E. y Terenzini, P. (2005). *Cómo la universidad afecta a los estudiantes: Hallazgos y ideas de veinte años de investigación*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pineda C, Pedraza A, Baquero M, Halima F, Ramírez M. (2010) *La Voz del Estudiante: El Éxito de Programas de Retención Universitaria*.(Tesis) Universidad de La Sabana .Colombia.
- Pineda-Báez,C.; Bermúdez,J.J.; Rubiano-Bello,A.; Pava-García,N.; Suárez-García, R.;Cruz-Becerra, F (2014).*Compromiso estudiantil y desempeño Académico en el contexto universitario Colombiano*. (Tesis) Colombia
- Piscoya,L.(1979). *Investigación educacional*.Lima
- Pinto, M., Durán, D., Pérez, R., Reverón, C. y Rodríguez, A. (2007). *Cuestión de supervivencia. Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Unibiblos.
- Pike , G. (2006) . *El convergente y validez discriminante de NSSE scalelet puntajes* . Diario del Estudiante Universitario Desarrollo.
- Posada, R. (2004). *Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante*. Revista Iberoamericana de educación 34(6):1-34.
- Pozo, M. y García, B. (2006). *El portafolio del alumnado: una investigación-acción en el aula universitaria*. Revista de Educación
- Pozo, J. (1994) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata
- Proyecto Tuning Europa(2003) .Extraido el 21 de mayo de 2007 desde

<http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc fase1/Tuning%20Educational.pdf>

Proyecto Tuning (2005). <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProyect/index.htm>

Quintero, M. y Molano, M. (2009). *Concepciones y creencias acerca de las competencias en Colombia: una investigación acción desde la teoría crítica de la educación*. Revista del Centro de Investigación 8(32):39-55.

Ramos Avila, A., Martínez Serna, M.C. y Maldonado Guzmán, S. (2009). *El impacto del compromiso organizacional en la orientación al mercado*. Universidad pública. México.

Ramos, M.C. (2011). *Impacto de las prácticas del docente universitario (diseño y ejecución de actividades dentro del aula de clase, diseño y ejecución de evaluaciones, y favorecimiento de la interacción fuera del aula de clase) en el compromiso estudiantil generado hacia su cátedra en la PUCE-Q* . (Tesis) Pontificia Universidad Católica .Ecuador.

Robbins, S., DeCenzo, D. (2009). *Fundamentos de Administración*. México: PEARSON Prentice Hall.

Rojas, M. (2008). *La deserción estudiantil en la Universidad de Ibagué: La perspectiva de los «desertores»*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 25. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/123>.

Rocha, A.; Hernández, C. y Rodríguez, J. (1996). *Antecedentes para una re conceptualización de los exámenes de estado*. Pedagogía y Saberes 8:58-65.

- Sagi-Vela, G. L. (2004). *Gestión por competencias: el reto compartido del crecimiento personal y de la organización*. España: Esic Editorial.
- Sánchez, G., Navarro, E. & García, A. (2009). *Factores de deserción estudiantil en la Universidad Surcolombiana*. Paideia Surcolombiana.
- Seifert, T., Pascarella, T., Goodman, K., Salisbury, M. & Blaich, C. (2010). *Colegios de Artes liberales y buenas prácticas en la educación de pregrado: adicional pruebas*. Diario del Estudiante Universitario Desarrollo, 51, 1-22.
- Solar, M° (2005). *El currículo de competencias en la educación superior: desafíos y problemáticas*. Rev. Pensamiento Educativo
- Solanes, A.; Núñez, R. y Rodríguez-Marín, J. (2008) *Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios*. (Tesis) Universidad Miguel Hernández
- Tejada, R. (2009). *Formación de competencias en la Educación Superior*. Extraído el 19 de octubre de 2009 desde <http://www.mailxmail.com/curso-formación-competencia-educación-superior>
- Tinto, V. (1993). *Dejando la universidad: Repensando las causas y curas de deserción estudiantil* (segundo Ed.) Chicago : University of Chicago Press .
- Tobón, S. (2004) *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe.
- Tobon, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE. Ediciones

- Torrado, M. (1998). *De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias*. Bogotá: ICFES.
- Universidad Nacional de Colombia. (2011). *La deserción estudiantil de la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín en el sistema de educación superior colombiano*. Oficina de Planeación. Recuperado de <http://www.medellin.unal.edu.co/dirplanea/documentos/DesercionComparadaUN 2011.pdf>
- Valera, S, R (2004). *La Formación del profesional en la educación superior: de la noción de la calificación a la de competencias*. Revista Institucional Tiempos Nuevos, 9 ,38-44.
- Valverde, O. [Coord.] (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT.
- Vélez,L. (1993). *Metodología de la Investigación en Educación. Piura*. Ediciones del Instituto Superior Pedagógico de Piura. 2º Edición
- Vossio, R.(2002) *Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas*. Boletín Cinterfor/O.I.T.,149
- Zavala, A. (2007) *Proyecto de Investigación Científica*. Editorial San Marcos E.I.R.L. Primera Edición. Perú.
- Zayas Agüero,PM (s.f.) *Las competencias. Una visión teórico-metodológica*. Universidad de Holguín.

Liliana Ivonne Espinoza Salazar

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad “Enrique Guzman y Valle” Lima-Perú. Magister en Docencia Superior y Investigación Educativa, Universidad Pedro Ruiz Gallo” Lambayeque. Perú. Magister en Gestión Pública, Universidad César Vallejo. Piura. Perú. Licenciada en Educación Artística, Universidad Nacional de Piura. Perú. Diplomado Internacional en Investigación Cualitativa. Universidad Nacional “Hermilio Valdizan” de Huánuco, Perú. Docente de la Escuela Superior de Arte Pública “Ignacio Merino” Piura-Perú. Docente de la Escuela de Post Grado- Universidad “Cesar Vallejo” Piura-Perú. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6336-4771>
lespi2164@gmail.com / lespi2164@hotmail.com / liespinozas@ucvvirtual.edu.pe

Hildegardo Oclides Tamariz Nunjar

Doctor en Administración de la Educación, Universidad César Vallejo. Piura. Perú
Magister Investigación y docencia. Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo”. Lambayeque. Perú. Título Profesional de Ingeniero pesquero. Colegio de Ingenieros del Perú: CIP. Colegiatura N° 115644 y Licenciado en educación especialidad Biología y Química. Universidad Nacional de Piura. Perú. CPPE. Colegiatura N° 2102776313. Diplomado Internacional en Investigación Cualitativa. Universidad Nacional “Hermilio Valdizan” de Huánuco. Perú. Director general en IESPP “Manuel Vegas Castillo”. Ayabaca. Piura. Perú. Jefe de Unidad de Investigación en el IESPP “Piura”. Docente Posgrado en UCV.
ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-4512-6120>
hilta31@hotmail.com / htamariz@ucv.edu.pe / hiltanun31@gmail.com

Robert Hildebrant Tamariz Espinoza

Maestro en Administración de Negocios – MBA , Universidad César Vallejo, Piura-Perú. Ingeniero Industrial, Universidad Nacional de Piura-Perú.
ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-0881-6413>
rbrtes001@gmail.com / [linkedin.com/in/robert-tamariz-4b7756196](https://www.linkedin.com/in/robert-tamariz-4b7756196)

Miriam Victoria Bacalla Del Castillo

Maestra en Gestión Pública, Universidad César Vallejo, “UCV” Chiclayo Perú. Contador Público, Universidad Tecnológica del Perú, Lima Perú. Colegio de Contadores Públicos de Lima, Matrícula Nro.: 36381. <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-3649-532X>, miriam.bacalla@untrm.edu.pe, miriambacalladc@gmail.com, miriambacalla@hotmail.com

Lida Ivonne Lima Cucho

Magister
Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú
llima@pucp.edu.pe
ORCID: 0000-0001-7958-7593
https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=KXsE1_YAAAAJ

ISBN: 978-9942-33-538-8



compAs
Grupo de capacitación e investigación pedagógica

   @grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com