Acevez Alcántara, N., Santos de Anda, D. y Valenzuela González, J. R. (2014). Competencia trasversal para desarrollar planes de vida personales: caracterización de estudiantes expertos. Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación, 5 (9), 21-29. Disponible en: http://rieege.tecvirtual.mx/index.php/rieege/article/view/130

Competencia trasversal para desarrollar planes de vida personales: caracterización de estudiantes expertos

Norma Acevez Alcántara
Dora Santos de Anda
Jaime Ricardo Valenzuela González

El propósito de esta investigación fue identificar los principales atributos personales y afectivos que distinguen a estudiantes de bachillerato expertos en la competencia transversal para desarrollar planes de vida personales. Se empleó el método mixto y se aplicó un cuestionario y entrevistas semiestructurada. Los resultados señalan que cuentan con atributos personales: edad y género; con atributos afectivos: automotivación y autorrealización; con habilidades interpersonales para expresar, comunicar, relacionarse y adaptarse a su entorno escolar, familiar y social; con habilidades intrapersonales autoconocimiento, autoestima y autogestión. Se concluye que ambos atributos y habilidades se complementan y favorecen el desarrollo de esta competencia.
Palabras clave: plan de vida personal, nivel experto, atributos personales, atributos afectivos.

Transversal competition to develop plans of personal lives: characterization of expert students
The purpose of this investigation was to identify the personal principles and effects that distinguish the students of baccalaureate experts in the transversal competition to develop plans of personal lives. The mixed method was employed and a questionnaire was applied as well as semi structured interviews. The results show that they count on personal attributes: age and gender; affective attributes: auto motivation and auto realization; with interpersonal abilities for expressing, communicating, relating and adapting to their school environment, familiar and social: with interpersonal abilities self-knowledge, self-esteem and self- management. It is concluded that both attributes and abilities complement each other and favor the development of this competition.
Keywords: develop plan of personal life, expert level, personal attributes, affective attributes.

Introducción

La educación actual se encuentra sujeta a responder a las demandas de la sociedad del conocimiento, inserta en la globalización y modernización que requiere de individuos capaces de enfrentar la complejidad en muchas áreas de su vida. Para lograrlo se han establecido nuevas demandas y competencias denominadas del siglo XXI por parte de diversos organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005), Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (2005 y 2010), Red Europea de Información Sobre Educación (Eurydice) (2002), Comisión Europea (2004) entre otros. Esta perspectiva ubica a la educación como el área central a partir de la cual se puede transformar la cultura de los individuos y de la sociedad, por lo que es claro que se ha considerado que emplear el enfoque por competencias en todos los niveles educativos es una alternativa para lograrlo, porque entre sus alcances permite fomentar el desarrollo de habilidades en los estudiantes para que sean capaces de enfrentar y superar en su vida retos presentes y futuros.

En este sentido, la finalidad del presente trabajo es la de compartir los resultados obtenidos en la investigación de la tesis de maestría en educación "Caracterización de estudiantes considerados como competentes – expertos para desarrollar planes de vida personales", realizada en el contexto de una institución pública de educación media superior mexicana, con estudiantes de 3º y 5º semestre de bachillerato e inserto en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) (2008).

Para este fin, se busca responder a la pregunta general de investigación ¿cuáles son los principales atributos personales y afectivos que distinguen a estudiantes de bachillerato que han desarrollado la competencia para desarrollar planes de vida personales?, así como también a las preguntas subordinadas: ¿qué aspectos toma en cuenta el estudiante al establecer sus metas presentes y futuras?, ¿cuál es la importancia de la organización y planificación de actividades personales para desarrollar esta competencia transversal?, ¿cuál es la relación que existe entre la capacidad para enfrentar y resolver conflictos con el desarrollo de planes de vida personales?, ¿cuál es la importancia de la automotivación y autoestima para lograr esta competencia transversal?, ¿cuál es la relación que existe entre los planes de vida personales de los estudiantes y las características de su entorno escolar? y ¿cómo expresan y comunican los estudiantes sus planes de vida personales?. Es así como en primera instancia se presenta un acercamiento al ámbito de la educación basada en competencias, se esclarece la noción de competencia, sus campos de aplicación en competencias trasversales, y se centra específicamente en el estudio de la competencia trasversal para desarrollar planes de vida personales.

Con la intención de identificar y aportar conocimiento sobre los estudiantes de bachillerato que han alcanzado un nivel experto en esta competencia transversal, se destaca el sustento teórico, la metodología, los resultados de la investigación (presentados en función de las preguntas subordinadas) y finalmente se establecen las conclusiones.

Marco teórico

Se realizó un acercamiento al enfoque educativo basado en competencias, encontrando que estas involucran diferentes aspectos de índole cognitivo y ambiental que las hacen complejas. Se encuentran coincidencias entre diversos autores al que son una combinación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores requeridos para realizar una tarea o actividad en un contexto específico (Comisión Europea, 2004; Chan y Tiburcio, 2000; De Allende y Morones, 2006). Así como también, otros puntos de vista como Perrenoud (2004) que considera que una competencia es la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.

El concepto de competencia se ha empleado en varios campos del currículo educativo y por su diversidad se han clasificado como: transversales, genéricas, específicas, básicas, entre otras. La Comisión Europea (2004) menciona que las competencias transversales se tienen que integrar al currículo, porque todos los individuos necesitan mantenerlas y aprenderlas para su realización y desarrollo personal a lo largo de la vida, inclusión social y una ciudadanía activa. En este sentido, es evidente la existencia de una amplia gama de competencias trasversales, dentro de las que se consideran con mayor importancia y relevancia son: desarrollar un plan de vida personal, resolver problemas, aprender por cuenta propia, trabajar colaborativamente, construir conocimiento, investigar, interactuar en ambientes multiculturales, ejercer principios éticos; gestionar información, desarrollar pensamiento crítico, comunicar, utilizar tecnologías de la información y de la comunicación, entre otras.

Se considera que la competencia transversal para desarrollar planes de vida personales es la que brinda al estudiante de bachillerato mayor sustento para enfrentar con éxito el futuro complejo. Definida en esta investigación como una valiosa oportunidad para el desarrollo personal del estudiante, porque involucra atributos personales y afectivos; promueve que a través de una planeación consciente establezca objetivos y prioridades importantes sobre los aspectos de su vida personal, académica y social; toma en cuenta los límites y posibilidades de su proceso individual, para que en base a ellos, visualice las diversas alternativas, opciones que se le presenta (presentes y futuras) y sea capaz de establecer metas específicas a corto, mediano y largo plazo con una distribución del tiempo para dirigirlas y concretarlas.

Fue necesario indagar en diversos estudios para visualizar las áreas de oportunidad que representa la competencia para desarrollar un plan de vida personal y se clasifican en dos sentidos:

- Los que hacen referencia a sus aspectos afectivos e intrapersonales importantes para desplegar esta competencia: automotivación y autorrealización; autoconocimiento, autoestima y autogestión; identificación de metas futuras, toma de decisiones, enfrentar y resolver conflictos.
- Los que se refieren a aspectos inherentes al contexto personal e interpersonal del estudiante, como la edad, esfuerzo, estrategias de enseñanza de sus facilitadores, control y adaptación al entorno en que se desenvuelve (educativo, social, familiar).

En los estudios analizados, Muñoz y Morales (2008) encontraron que el autoconcepto en los estudiantes facilita el conocimiento de sus potencialidades y limitaciones, generando un notable incremento en su autoestima, esperanza en su adaptación a la vida universitaria y en la elaboración de un proyecto de vida personal. También es de vital importancia la automotivación del estudiante para el desarrollo de esta competencia trasversal, por esta razón se coincide con Martínez y Valderrama (2010) cuando señalan que la motivación guía los procesos de los estudiantes para conseguir metas propuestas. Esta inicia cuando él se pregunta ¿Quién soy? ¿A dónde voy? y ¿Por qué?, en términos de lo familiar, económico, académico y social.

La automotivación permite que el estudiante se involucre en su propio proceso formativo, y desencadena otros aspectos como la autogestión. Situación que fue contemplada por Skok (2010) al señalar que la motivación deriva a la autogestión, en especial cuando se tiene visualizado el desarrollo personal de sí mismo en un plan personal, porque provoca mayor grado se intervención (energía, tiempo, recursos, etc.) sobre su aprendizaje. Por otra parte, uno de los atributos inherentes al contexto personal del estudiante es la edad en que se encuentran, provocando que los jóvenes se involucren o que muestren poca disposición para esta competencia. Algunos estudios señalan que la mayoría viven una etapa que se les hace complicada y constantemente buscan recibir “consejo con respecto a las decisiones de carrera, familia, planes de educación y problemas personales” (Tucker, Barber y Eccles, 1997, p. 67). Estos autores encontraron que independientemente de la figura docente y padres de familia, los estudiantes buscan, encuentran ayuda y soporte en sus hermanos, en ellos confían intereses y objetivos.

Por otra parte, con la intención de generar mayor comprensión sobre el tema de estudio, se derivaron subcompetencias particulares que integran los atributos personales y afectivos que integran la competencia en estudio:

- Competencia para la organización y planificación de sus actividades.
- Competencia para tomar decisiones.
- Competencia para enfrentar y resolver conflicto.
- Competencia para adaptarse a su entorno escolar
- Competencia para la automotivación y autoestima.
- Competencia para expresar y comunicar planes de vida personales.

Nivel de dominio y desempeño experto

La función de las competencias, es lograr niveles de dominio y desempeño para dar solución a las diversas problemáticas que se presenten; Frade (2009) menciona que el nivel de desempeño está determinado por el

despliegue de indicadores de los conocimientos, habilidades, destrezas cognitivas y motoras, actitudes y valores, es decir, *"que tanto sabe hacer"*; y que el nivel de dominio se refiere a la dificultad o el grado cognitivo en el cual se usa un conocimiento para ejecutar tareas específicas. En este sentido, el dominio y desempeño de una competencia sucede a partir de una serie de etapas que menciona Tejada (2006 en Tejada, 2007, pp. 46 – 47) en el modelo de complejidad en el cual representa el desarrollo y adquisición de competencias (figura 1).

Este modelo de complejidad señala que un nivel de pericia define a una persona experta y se relaciona con procesos de autorregulación; por lo tanto, para caracterizar a un estudiante como experto para desarrollar planes de vida personales, se partió de la teoría de expertos novatos de Chi, Feltovich y Glasser (1981) que señalan diferencias cualitativas y cuantitativas entre ambos sujetos, y se muestran a continuación de manera general:

- Diferencias cualitativas: el experto muestra más conocimiento procedimental que conceptual, presentan problemas a nivel más profundo y con calidad. El novato los representa de manera superficial.
- Diferencias cuantitativas: el experto "trabajan hacia adelante", buscando datos conocidos; consume menos tiempo para solucionar el problema; da soluciones más eficaces y eficiente; se equivoca menos y se le facilitan los procedimientos. El novato comete más errores, tardan cuatro veces más que el experto para resolver el problema.

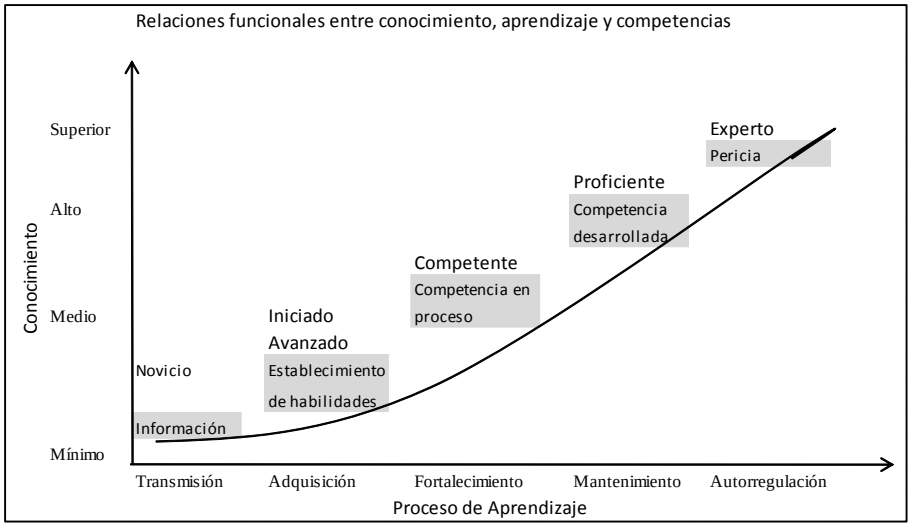

Figura 1. Modelo de complejidad que representa el desarrollo y adquisición de competencias (Tejada, 2006, en Tejada, 2007, pp. 46).

Atributos personales y afectivos presentes en estudiantes expertos

En base a la fundamentación teórica, se desplegaron los principales atributos personales y afectivos que son la base para distinguir a un estudiante que es experto en el desarrollo de un plan de vida personal.

1. *Competencia para adaptarse a su entorno escolar*. Es capaz de adaptarse, integrarse y lograr pertenencia a su entorno escolar e institución. Puede mantener un equilibrio entre lo académico, psicológico, personal y social para realizar tareas, actividades.
2. *Competencia para la organización y planificación de sus actividades*. Analiza y planifica de forma equilibrada sus actividades académicas y personales de su interés (aficiones, deportes, relaciones sociales, etc.) en base a sus expectativas y tomando en cuenta sus capacidades y limitaciones.
3. *Competencia para la toma de decisiones*. Toma decisiones de manera consciente, coherente y responsable, asumiendo las consecuencias que puede traer a su vida.
4. *Competencia para enfrentar y resolver conflictos*. Identifica los aspectos académicos y personales que considera como sus fortalezas y debilidades para elaborar un plan de acción para ejecutarlas y/o remediarlas.
5. *Competencia para la automotivación y autoestima.* Se conoce y comprende a sí mismo en intereses, fortalezas, preferencias, habilidades y debilidades intelectuales de manera cualitativa y cuantitativa. También se motiva y compromete para realizar planes, ajustarlos y/o cambiarlos de acuerdo a la circunstancia que se presente.
6. *Competencia para expresar y comunicar planes de vida personal*. Aplica distintas estrategias comunicativas para dar a conocer los objetivos que quiere alcanzar en sus planes de vida personales. Expresa y redacta sus intenciones, sus deseos y aspiraciones en un plan de vida personal.

Metodología

Se empleó el método mixto (Johnson y Onwuegbuzie, 2004), con estatus equitativo y naturaleza secuencial; primero se realizó la parte cualitativa proveedora de información para la posterior parte cuantitativa. El marco contextual fue en México, en una institución educativa de nivel medio superior de la Universidad Autónoma del estado de Morelos, de carácter público ubicada en el estado de Morelos, municipio de Cuernavaca e inserta en una zona urbana.

Etapa 1: aproximación cualitativa

Se utilizó el método de investigación de casos múltiples, porque brinda un panorama general para que "se estudie a profundidad" (Stake, 2007, p. 20) y como menciona Yin (1989, citado por Bonache, 1999) el caso hay que estudiarlo dentro de su contexto real, es decir, desde su entorno. Los casos estuvieron constituidos por una muestra de seis estudiantes de ambos sexos con un rango de edad entre 16 y 18 años, que cursaban tercero y quinto semestre con la característica de ser considerados como "muy competentes" por sus compañeros o por maestros para desarrollar planes de vida personales.

Tabla 1
Datos sociodemográficos fase cualitativa

	Estudiantes de tercer semestre	Estudiantes de quinto semestre
Mujeres	2	2
%	66.7	66.7
Edad	16	17-18
Hombres	1	1
%	33.3	33.3
Edad	16	17
T	3	3
%	100	100

Para realizar la medición se utilizó la entrevista semiestructurada, integrada por ocho preguntas y se establecieron categorías para determinar los aspectos que distinguen a estudiantes competentes en el desarrollo planes de vida personales, están fueron: habilidades interpersonales, habilidades intrapersonales, atributos afectivos, habilidades y conocimiento. La información obtenida fue clave para elaborar los instrumentos en la siguiente etapa cuantitativa.

Etapa 2: aproximación cuantitativa

Se empleó el método de la encuesta, porque era el apropiado para medir comportamientos, pensamientos o situaciones objetivas de los estudiantes, y por "establecer relaciones de asociación entre un fenómeno y sus determinantes" (Giroux y Temblay, 2004, p. 98). La muestra de estudiantes fue probabilística simple y estuvo conformada por un grupo de 50 de diversos dominios y desempeño de ambos sexos y cuya edad oscilaba entre 16 y 18 años (tabla 2).

Como instrumento se utilizó la técnica del sondeo bajo la vía de un cuestionario que contempló tres dimensiones a evaluar y las variables a estudiar, las cuales se basaron en la información arrojada en la primera etapa cualitativa. Se cuidó darle validez de contenido, de criterio y de constructo; la confiabilidad del instrumento se realizó mediante el coeficiente alfa Conbranch. El cuestionario tuvo un formato de auto- reporte, autoadministrado y grupal, compuesto por 30 ítems de preguntas cerradas, con escala de Likert, y la siguiente codificación:

1 = Siempre
2 = La mayoría de veces sí
3 = Algunas veces
4 = La mayoría de veces no
5 = Nunca

Tabla 2
Datos socio demográficos fase cuantitativa

	Estudiantes de quinto semestre
Mujeres	28
%	56
Edad	17
Hombres	22
%	44
Edad	17
T	50
%	100

Resultados

El análisis cualitativo fue realizado de manera sistemática, contemplando desde la trascripción de entrevistas hasta llegar al despliegue de datos. Las respuestas que ofrecieron los participantes se agruparon a partir de cada una de las preguntas y en diferentes categorías a las que se asignaron subcategorías y a estos campos de aplicación (tabla 3).

También se realizó un análisis descriptivo de las tres dimensiones del instrumento en el que se calcularon las medidas de tendencia central, las medidas de variabilidad y el coeficiente de asimetría, el cual se presenta en la tabla 4.

Se realizó el análisis psicométrico, considerando que el cuestionario fue administrado una sola vez, en una sola versión. Para determinar la confiabilidad, se aplicó el Alfa de Cronbach para analizar la consistencia interna de cada dimensión y de todo el instrumento. Este obtuvo un resultado total de 0.931 y es un indicador de que tiene una elevada consistencia interna, esto se puede observar en la Tabla 5.

Es recomendable valorar los reactivos de la dimensión organiza, planifica y toma decisiones, porque se encuentran en nivel más bajo del Alfa de Cronbach. Esto acontece porque la pregunta del reactivo 25A se estructuró de tal forma que las respuestas en la escala de Likert se reflejan en sentido inverso al resto, es decir a mayor competencia mayor posibilidad de que la respuesta emitida sea 5 = Nunca. Esta es la razón por lo que se decidió eliminarlo en análisis posteriores.

Tabla 3
Resultado general de las entrevistas a profundidad

¿Qué entiendes por plan de vida personal?	Lo conciben como un plan o proyecto que contiene metas futuras y expectativas académicas, laborales y familiares a realizar en corto, mediano y largo plazo. Lo consideran un proceso formal y sistemático para dirigir sus metas, en que plantean la forma en que llegarán a cumplirlas, verificando y evaluando su cumplimiento.
¿Te consideras competente para elaborar planes de vida personales?	Todos se consideran competentes, se percibe que sobresalen habilidades intrapersonales, autoconocimiento (conocen sus alcances y limitaciones y metas que quieren alcanzar). Expresan tener adecuada autoestima y seguridad en sí mismos. En notable la habilidad de autogestión y expresan ser capaces de identificar, analizar y evaluar sus capacidades.
¿Cuándo elaboras planes de vida personales, que aspectos, factores o condiciones tomas en cuenta para integrarlos?	Dan prioridad a aspectos afectivos como automotivación, deseos de superación, intereses y satisfacción personal; búsqueda de autorrealización, buscan el éxito académico y personal. En segunda instancia toman en cuenta sus habilidades interpersonales, aspectos de su entorno escolar: apoyo docente, características de la escuela (sus programas, prácticas académicas, especialidad). En tercera instancia consideran sus habilidades intrapersonales autoconocimiento y autoestima y la autogestión, para planificar en forma equilibrada su tiempo; planean metas y expectativas; toman decisiones para su vida académica y personal y son capaces de enfrentar y resolver conflictos.
¿Podrías ejemplificar de manera más concreta estos aspectos?	Toman en cuenta atributos afectivos, la automotivación los impulsa a planear sus deseos, intereses. Además si se encuentran ante problemas familiares, separaciones, tienen motivación para continuar. Dentro se las habilidades interpersonales refieren aspectos de su entorno escolar relacionados las características de la escuela (forma de graduarse, prácticas profesionales, servicio social, especialidad, planes de estudio). Expresan que reciben apoyo docente y toman en cuenta opinión de padres y de hermanos. Las habilidades intrapersonales son determinantes, mencionan que se conocen y tienen autoestima y autogestión para integrar a su plan, metas personales, laborales; analizan su desempeño, reconocen sus errores y toman la decisión de corregirlos. Realizan planes flexibles visualizando que pueda enfrentar adversidades, mencionan que no abandonarían metas, por tanto son capaces de ajustar, modificar y adaptar sus planes de vida. Se observa que organizan y administran su tiempo.
¿Cómo aprendiste a realizar planes de vida personales?	Aprendieron por cuenta propia, en menor porcentaje aprendieron con apoyo docente. Aprendieron por su habilidad para autogestionar y proyectar metas futuras; planificar sus expectativas, a partir de que " pienso lo que quiero hacer".
¿Cuáles son los motivos que te han impulsado a elaborar planes de vida personales?	Los motivos son de índole afectivos, impulsados por la búsqueda de autorrealización y la automotivación para superarse y obtener reconocimiento. También porque tienen habilidad para autogestionar, organizar y administrar su tiempo.
¿Qué acciones realizarás para desarrollar aún más esta competencia de elaborar planes de vida personales?	Mencionan que deben mejorar la autogestión, con ello van a tomar decisiones para atender sus limitaciones y van a mejorar sus hábitos. También que deben comunicar sus planes a otros y elegir entre opciones
¿Qué aspectos y acciones hacen evidente que un estudiante es competente para desarrollar planes de vida personales?	Refieren que la habilidad de autogestión, porque organizan y administran su tiempo, identifican sus necesidades, jerarquizan prioridades; enfrentan adversidades y plantean metas y expectativas. Esto les permite tomar decisiones sobre su vida académica y personal. En segundo lugar refieren que un estudiante competente tiene habilidades interpersonales, que tienen conocimientos y son hábiles y suponen que cuentan con apoyo familiar; que expresan y comunican sus planes (algunos dan a conocer planes a compañeros, maestros y familiares). Dentro de los aspectos afectivos mencionan que tienen automotivación para mejorar su vida académica y personal; verifica y evalúa el cumplimiento de sus metas. Por último mencionan habilidades intrapersonales, que muestran autoestima y autoconocimiento.

Tabla 4
Resultado general de las tres dimensiones de la encuesta

Dimensiones	Mínimo	Máximo	Rango	Promedio	Media	Desviación Estándar	Coeficiente de asimetría
Organiza, planifica y toma de decisiones	1.60	3.60	2.00	2.42	2.30	0.55	0.45
Automotivación, autoestima, se expresa y comunica	1.10	3.80	2.70	2.17	1.97	0.65	0.42
Enfrenta, resuelve conflictos y se adapta su entorno	1.00	3.40	2.40	1.96	1.78	0.61	0.64
General	1.23	3.57	2.33	2.18	2.04	0.56	0.52

Nota: En la escala Likert se estableció puntuación máxima = 1, puntuación mínima 5

Tabla 5
Resultado de confiabilidad por coeficiente Alfa de Cronbach de cada dimensión y de todo el instrumento

Dimensiones	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Global
Varianza	30.41	38.00	43.49	292.34
Suma de varianzas	9.70	8.31	11.30	29.31
K	10	10	10	30
Alfa de Cronbach	0.757	0.868	0.822	0.931

La validez de contenido indica en qué grado el instrumento está midiendo la competencia para elaborar planes de vida personales y los aspectos que la integran, para ello se compararon las dimensiones establecidas con otros instrumentos propuestos por otros autores en la materia. Se observa que sería de mayor alcance integrar al instrumento un apartado para indagar en esta competencia el nivel socioemocional, específicamente el "Manejo del estrés" (Fernández et al., 2011). También, se podría haber integrado otro apartado para medir el nivel de desesperanza (Muñoz y Morales, 2008), porque, puede ser que al indagar sobre su percepción y expectativa negativa del futuro, se podría saber si está asociado con aspectos afectivos y del desarrollo personal negativos y si incide en alumnos que muestren un nivel de competencia novato.

Para medir la validez de constructo se realizó un análisis de correlaciones que permitió saber si los constructos propuestos como dimensiones están bien delimitados. Para este fin se aplicó del coeficiente de correlación de Pearson. Si el instrumento está bien construido, las primeras correlaciones deberán ser altas, mientras que las segundas deberán ser pequeñas (tabla 6).

Tabla 6
Coeficiente de correlación de Pearson entre dimensiones

	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3
Organiza planifica y toma decisiones	1.00	0.84	0.83
Enfrenta, resuelve conflictos y se adapta	0.84	1.00	0.83
Automotivación , autoestima, expresa y comunica	0.83	0.84	1.00

Se observa que la correlación entre escalas es elevada, lo que muestra que no hay independencia entre ellas. Ya la señala Hernández, Fernández y Baptista (2010), las correlaciones +0.50 son medias, +0.75 considerables, +0.90 son considerablemente elevada, lo que sucede en este caso.

Por otra parte, el análisis de relación entre las variables fue obtenido con el análisis de correlación Pearson y se presentan en las tablas 7 y 8 respectivamente. Se tomó como variable independiente el género y edad y como variable dependiente todas las dimensiones del instrumento. Lo anterior fue para responder a las hipótesis: ¿La edad es factor determinante en el dominio de la competencia?, ¿El género influye para dominar la competencia?

Tabla 7
Comparación sobre nivel de competencia entre hombres y mujeres

Género	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Promedio global
Hombres	2.21	2.01	2.25	2.16
Mujeres	2.23	1.92	2.10	2.08
Total	2.22	1.96	2.17	2.11

Tabla 8
Comparación en edad en que muestran mayor dominio en la competencia

Edad	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Promedio global
16	2.56	2.00	2.40	2.32
17	2.17	1.96	2.16	2.10
18	2.39	1.96	2.15	2.17
Total	2.22	1.96	2.17	2.11

Discusión de resultados

Se realizó un proceso de triangulación entre los resultados, la pregunta general, subordinadas, los objetivos generales y específicos de esta investigación con la fundamentación teórica establecida en el marco teórico. Con respecto la primera pregunta ¿qué aspectos toma en cuenta el estudiante al establecer sus metas presentes y futuras?, sobresalen atributos afectivos como la automotivación y autorrealización; habilidades intrapersonales autoconocimiento, autoestima y autogestión. En menos instancia toman en cuenta sus habilidades interpersonales como el apoyo docente, características de su entorno escolar, la opinión de padres y hermanos; este último aspecto se apega a lo que menciona Tucker et al. (1997) que independientemente de la figura docente y padres de familia, los estudiantes buscan, encuentran ayuda y soporte en sus hermanos, en ellos también confían intereses y objetivos

Con relación a la segunda pregunta ¿cuál es la importancia de la organización y planificación de actividades personales para desarrollar esta competencia trasversal?, es que se favorece la autogestión, se confirma lo que señala Villa y Poblete (2008) planificar metas marca el camino para conseguir éxito presente y futuro, porque lo impulsa a gestionar, organizar y administrar su tiempo para desarrollar actividades académicas, personales y sociales en función de sus prioridades. También se apega a lo que mencionan Bastida, Rodríguez y Díaz (2006) al planear su vida el estudiante mira hacia su futuro, se plantea metas importantes en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana, personal y académicas y distribuye tiempo para dirigirlas y concretarlas.

En la pregunta tres ¿cuál es la relación que existe entre enfrentar y resolver conflictos con el desarrollo de planes de vida personales?, tiene relación con la motivación y se confirma lo que menciona Duran, Medina, González y Rolón (2007) que la motivación los lleva a hacer frente a conflictos sin perjudicar su deseo de autorrealización. También, con lo que señala Bermúdez

(2001) que conforme el estudiante avanza en su formación académica, va adquiriendo competencias para enfrentar y encontrar soluciones a conflictos que se le presenten, en función de objetivos y proyectos personales.

En cuanto a la pregunta cuatro ¿cuál es la importancia de la automotivación y autoestima para lograr esta competencia transversal?, la automotivación y autoestima favorece que ajuste y/o encuentre solución a los conflictos que se le presenten en su vida académica y personal produciendo la sensación de ser capaces de controlar su propia vida (Liao, 2011; Buendía y Martínez, 2007). Existe otra afirmación que dice que la autovaloración es importante, porque a través de ella el estudiante universitario se autopercibe en el desarrollo de sus propias competencias y ejecuta planes de acción para atender sus fortalezas y debilidades (De la Iglesia, 2012).

Con respecto a la quinta ¿cuál es la relación que existe entre los planes de vida personales de los estudiantes y las características de su entorno escolar?, la respuesta es que realizan sus planes de vida tomando en cuenta sus programas académicos, la especialidad que cursan, forma de graduarse, experiencias de aprendizaje, en especial sus prácticas académicas y servicio social; afirman que les permite tener una visión más amplia sobre sus metas y expectativas futuras. Esta situación se apega a lo que lo que menciona Ngai (2006) la combinación de un programa académico con la estrategia de enseñanza de actividades sociales y de servicio para la comunidad les permite planear y conseguir objetivos personales y académicos. Este aspecto también fue contemplado en la *Dimensión 2. Enfrenta, resuelve conflictos y se adapta a su entorno y* fue la más destacada en las tres dimensiones, registró una media de 1.78.

En relación a la sexta pregunta ¿cómo expresan y comunican los estudiantes sus planes de vida personales?, este aspecto forma parte de su habilidad interpersonal, comentan que lo hacen de manera informal y que es un aspecto que destaca en los estudiantes competentes. Sin embargo, los resultados cuantitativos ubican a la *Dimensión 3. Autoestima, automotivación, se expresa y comunica,* con una media de 1.78, segunda entre tres dimensiones, en ella mencionan que cuando les funcionan sus planes de vida y proyectos futuros los comparten especialmente a compañeros, maestros y familiares.

Conclusiones

Se concluye que un estudiante es experto porque muestra tanto los atributos afectivos automotivación y autorrealización, como los atributos personales edad y género. Es experto porque destacan habilidades interpersonales: para entender, relacionarse, comunicar y adaptarse con otros; expresar y comunicar sus planes con su entorno escolar, familiar y social. Así como también habilidades intrapersonales (percepción de sí mismo): autoconocimiento y autoestima que derivan a la autogestión. Por los aspectos señalados anteriormente, los estudiantes de manera cualitativa y cuantitativa muestran un alto nivel de dominio y desempeño, por lo tanto, entran en la clasificación que hace Chi et al. (1981) en la teoría expertos – novatos. Son estudiantes expertos, por la pericia, (conocimientos y habilidad) que acreditan sus procedimientos y dominio. Algunos aspectos sobresalen y obtienen cierta jerarquía sobre los demás y se presentan a continuación.

- Atributos afectivos y habilidades intrapersonales
  - Automotivación: realizan planes de vida para dirigir sus vidas académica y personal impulsados por sus deseos, intereses, metas y motivaciones. Esto los ayuda a enfrentar problemas que se presenten (familiares, personales, académicos) porque buscan superarse y obtener reconocimiento.
  - Autorrealización: Quiere lograr éxito académico y personal, tiene deseos de superación y ser mejor persona.
  - Autoconocimiento: se conocen y valoran en sus alcances y limitaciones (son capaces de identificar, analizar y evaluar sus capacidades).
  - Autoestima: se observa que se quieren, se valoran y son seguros de sí mismos. En las metas que quiere alcanzar toman en cuenta en lo que son competentes y lo que saben hacer bien.
  - Autogestión: organizan metas y expectativas personales, laborales y familiares; organizan y administran en forma equilibrada sus actividades académicas y personales, tomando en cuenta su contexto escolar. La autogestión favorece que pueda identificar necesidades y metas; planifican, organizan y administran su tiempo; enfrentar y resolver conflictos; tomar decisiones sobre su vida académica y personal
- Atributos personales y habilidades interpersonales
  - Edad y género.
  - Adaptación escolar: toman en cuenta su contexto escolar (características de la escuela, especialidad, etc. Capacidad para relacionarse y recibir apoyo docente.
  - Entorno familiar: La capacidad para relacionarse y adaptarse a su entorno familiar, y recibir apoyo de padres y hermanos.
  - Entorno social: toman en cuenta a amigos, condiciones de trasportación.
  - Expresa y comunican sus planes: la mayoría de veces y algunas veces lo hacen de forma oral y escrita a maestros, familiares y amigos.

En el promedio global de las tres dimensiones de la estadística descriptiva se encontró que, de acuerdo al Modelo de complejidad que representa el desarrollo y adquisición de competencias (Tejada, 2007), un 16 % de estudiantes se ubica en el tercer nivel que sería la competencia en proceso y un 12% tienen un nivel de pericia, que definiría a una persona experta y cuentan procesos de autorregulación en su aprendizaje. A la vez que el desarrollo de un plan de vida personal pasa por niveles, inician con la identificación de necesidades y metas, posteriormente las planifican, organizan las acciones y actividades para finalmente ejecutarlas, pero

tienen estrategias de control para verificar su cumplimiento. Se confirma lo que afirma Fernández (2006) los estudiantes que han desarrollado una competencia tienen un proceso para planear, organizar y gestionar los proceso de aprendizaje para favorecerlo.

Con base en este estudio, se puede afirmar que los atributos personales y afectivos, así como las habilidades interpersonales e intrapersonales identificadas no son definitivos y únicos. Además que al aplicar los instrumentos en otros contextos, los resultados pueden variar en orden de aparición de los aspectos señalados. También en el futuro se puedan profundizar y derivar otros estudios: indagar sobre la edad; comparar la competencia con estudiantes de bachillerato y de nivel superior en grados académicos específicos; relacionarla la competencia para desarrollar planes de vida personales con estudiantes de alto desempeño académico; contrastar la opinión emitida por los estudiantes con algún tipo de evidencia; las estrategias de enseñanza docente para desplegarla, entre otros. Finalmente, se considera que su despliegue no debe dejarse únicamente en manos de orientadores educativos, tutores y personal de psicopedagogía, puesto que al ser competencia trasversal todas las asignaturas del plan de estudios deben contemplar en las planeaciones y secuencias didácticas, contenidos que se encaminen a favorecerla y fortalecerla.

Referencias

Bastida, T., Rodríguez, C. y Díaz, T. (2006). El proyecto de vida universitaria: reflexiones desde los fundamentos del proceso de gestión pedagógica del colectivo de año en las Universidades Cubanas. *Revista pedagógica universitaria, 11*(14), 26-40. Recuperado de http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/378

Bermúdez, M. (2001). Aprendizaje formativo: una opción para el crecimiento personal. *Revista cubana de Psicología, 18*(3), 214-226. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n3/03.pdf

Bonache, J. (1999).El estudio de casos como estrategia de construcción teórica características, críticas y defensas. *Cuadernos de economía y dirección de la empresa,* (3) ,123-140.

Buendía, A. y Martínez, A. (2007).Hacia una sociedad del conocimiento: Retos y desafíos para la educación virtual. En A. Lozano y J. V. Burgos (Eds.), *Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp. 77-106). Distrito Federal, México: Limusa.

Chan, M. E. y Tiburcio, A. (2000). *Guía para la elaboración de materiales orientados al aprendizaje autogestivo*. U de G: Innova. Recuperado de http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/1078/4/

Chi, M.T., Feltovich, P.J. y Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by expert and novices. *A Multidisciplinary Journal Cognitive Science*, *5*, 121 -152.

Comisión Europea (2004). *Competencias Clave para un Aprendizaje a lo largo de la vida, un marco de referencia europeo.* Recuperado de http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pélach, J. y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria*. Revista de Educación,* 341, 301-336. Recuperado de http://www.educacion.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re341/re341_14.html

De Allende, C. y Morones, G. (2006). *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*. Distrito Federal, México: ANUIES. Recuperado de http://www.anuies.mx/media/docs/convocatorias/pdf/glosariocoopnal2-jul06.pdf

De La Iglesia, M. C. (2012). La identificación de factores en el desarrollo de competencias de los estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio. *Revista Complutense de Educación, 23*(1), 207-240.

Durán, M.S., Medina, A., González M.I. y Rolón, I. (2007). Relación entre la experiencia de separación de la separación parental y la construcción de un proyecto de vida del joven y la joven universitarios. *Revista Universitas Pshychologica, 6*(3), 713 - 725.

EURIDYCE (2002*). Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid, España: EURIDYCE. Recuperado de http://bookshop.europa.eu/en/key-competencies-pbEC3212295/

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Revista Educatio siglo XXI,* 24, 35- 56. Recuperado de http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/152/135

Fernández, M.C., Bermejo, R., Sainz, M., Llor, L., Hernández, D. y Soto, G. (2011). Percepción socioemocional de los profesores en adolescentes con altas habilidades versus habilidades medias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14*(3), 55-64.

Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato.* Distrito Federal, México: Inteligencia Educativa.

Giroux, S., y Temblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas. La investigación acción.* Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Ed.). México: McGraw Hill.

Liao, K. (2011). The Effect of Learning Strategy and Self-management on Learning Efficiency: Empirical Analysis from Universities' students in Taiwan. *The Journal of Human Resource and Adult Learning, 7*(2), 13-22.

Johnson, R.B. y Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26.

Martínez, A. C. y Valderrama, L. E. (2010). Motivación para Estudiar en Jóvenes de Nivel Medio Superior. *Revista Nova Scientia, 3*(5), 164-178.

Muñoz. E, M. y Morales, C. (2008). Grupos de autoconocimiento: recurso para favorecer el desarrollo personal. *Revista Fundamentos en Humanidades, 17*(1), 163-178.

Ngai, S. (2006) Service - Leearning, personal development, and social commitment: a case study of university in Hong Kong. *Revista Adolescence 2006, 41*(161), 165-176.

OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave DeSeCo. Resumen ejecutivo OCDE-DESECO.* OCDE. Recuperado de http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf

OCDE (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE.* Editado por OCDE. Recuperado de http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó.

SEP (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior. México: SEP. Recuperado de http://www.semss.com.mx/Reforma%20Integral%20EMS%202008/SNB%20Marco%20Diversidad%20ene%202008%20FINAL.pdf

Skok, M. (2010). Motivation for personal development and life long learning. Faculty of Tourism and Hospitality Management in Opatija. Biennial International Congress. *Tourism and Hospitality Management 2010 Conference*, 486-497.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de casos* (4ª Ed.). Madrid, España: Morata.

Tejada, A. (2007). Desarrollo y formación de competencias: un acercamiento desde la complejidad. *Revista acción pedagógica*, 16*,* 40-47. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17298/2/articulo4.pdf

Tucker, C.J., Barber, B. y Eccles, J. (1997). Advice about life plans and personal problems in late adolescent sibling relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, *26*(1), 63-76.

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf

Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias, una propuesta para la elaboración de las competencias genéricas* (2ª Ed.). Bilbao, España: Vicerrectorado de innovación y calidad, ICE Universidad de Deusto.

Norma Acevez Alcantara es Maestra en Educación por el Tecnológico de Monterrey y realiza actualmente sus estudios de Doctorado en Educación en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Es especialista en las áreas comunicación oral y escrita, psicopedagogía y evaluación institucional. Actualmente se desempeña como Técnico Académico en Orientación Educativa, Tiempo Completo "C"; y docente de asignatura en nivel medio superior en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Ha sido certificada en Competencias Docentes por la ANUIES y es evaluador nacional del Sistema Nacional de Bachillerato avalado por COPEEMS.

Dora Santos de Anda es Maestra en Educación por la Universidad TecMilenio, es especialista en educación cognoscitiva por el ITESO, está certificada en Educación Montessori por la AMI, está certificada como tutora y evaluadora de competencias por CONOCER y cuenta además con estudios en psicología. Actualmente trabaja como asesora tutora de tesis en los programas de Maestrías en Educación del Tecnológico de Monterrey. Es directora de la Comunidad Infantil y Preescolar Vizcaya, en Tepic, Nayarit; y asesora pedagógica del Patronato Cultural Vizcaya en los niveles educativos de primaria hasta posgrados, en 15 campus de la República Mexicana.

Jaime Ricardo Valenzuela González es profesor–investigador de tiempo completo en la Escuela Nacional de Posgrados en Educación, Humanidades y Ciencias Sociales del Tecnológico de Monterrey. Ahí imparte cursos sobre evaluación educativa y métodos de investigación, entre otros, para los programas de maestría y doctorado en Educación en la modalidad de e–learning. Sus líneas de investigación incluyen temas tales como aprendizaje estratégico, evaluación educativa, educación a distancia, educación basada en competencias y educación para una sociedad basada en conocimiento. A la fecha. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (México).

Artículo recibido: 04-12-2013
Dictaminado: 09-04-2014
Segunda versión: 16-09-2014
Aceptado: 06-11-2014