



TECNOLOGICO DE MONTERREY

EGE[®]

Escuela de Graduados en Educación

RELACIÓN DEL PERFIL DE AUTODIRECCIÓN Y LAS
METACOMPETENCIAS DE EMPLEABILIDAD EN ADULTOS

TESIS QUE PRESENTA

JOSÉ ANTONIO CÁRDENAS MARROQUÍN

DOCTORADO EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

Octubre 27, 2009



TECNOLÓGICO DE MONTERREY

EGE[®]

Escuela de Graduados en Educación

RELACIÓN DEL PERFIL DE AUTODIRECCIÓN Y LAS
METACOMPETENCIAS DE EMPLEABILIDAD EN ADULTOS

TESIS QUE PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTORADO EN INNOVACIÓN EDUCATIVA PRESENTA:
JOSÉ ANTONIO CÁRDENAS MARROQUÍN

Asesor: Dra. YOLANDA MARÍA CÁZARES GONZÁLEZ

Comité de Tesis: Dr. EDUARDO FLORES KASTANIS

Dr. ARMANDO LOZANO RODRIGUEZ

Monterrey, N.L. Octubre 27, 2009

AGRADECIMIENTOS

Por su apoyo incondicional, para mi esposa Elvira, a quien le he robado horas y días de esparcimiento y compañía durante el curso de mi doctorado y, en particular, mientras preparaba esta disertación. Para mis hijos Eugenio, Alejandra y Cordelia, con quienes he compartido los hallazgos, dudas e inquietudes de mis estudios durante los últimos años. Para mis nietos Juan Carlos y Sofía, las joyas de mi corona.

Para el líder, mentor, amigo y compañero de mis aventuras universitarias, el Rector Rodrigo Guerra Botello, por su confianza en mí y por sus invaluable consejos y recomendaciones. Para mis colegas, maestros y alumnos de la Universidad Regiomontana, de quienes he aprendido mucho del ser y quehacer de la enseñanza y del aprendizaje.

Para todos mis maestros y asesores del ITESM por haberme conducido por el camino de la autodirección y, en particular, para Yolanda Cázares y Yolanda Heredia, por su valiosa asesoría y oportunas sugerencias.

Para ese gran señor, Don Ramón, mi padre, quien a cien años de su nacimiento sigue siendo mi fuente de inspiración para siempre seguir aprendiendo.

RESUMEN

Este estudio se diseñó para determinar la relación del perfil de autodirección y las metacompetencias de empleabilidad en adultos. En general, la investigación se justifica tomando en consideración la importancia de fortalecer el capital humano de una sociedad de manera permanente, para que éste contribuya activamente en su desarrollo económico, esto es, fortalecer la empleabilidad de los individuos. En particular, un individuo que exhiba competencias que le permitan ingresar y mantenerse competitivo en el mercado de trabajo y que sea responsable de su propio aprendizaje, puede contribuir a través de su desempeño al crecimiento personal y de la organización para la cual labora.

La investigación consistió en explorar si los profesionistas que tienen alto desempeño en las organizaciones muestran algunas metacompetencias que coadyuven a su empleabilidad sustentable, y si son, a su vez, individuos que tienen un perfil autodirigido que los motive y conduzca a hacerse responsables de administrar el aprendizaje. Esto es, competencias que les permiten insertarse en el mercado de trabajo y mantenerse empleados; el estudio se llevó a cabo con dos grupos de profesionistas que laboran en nueve de las empresas de un grupo empresarial.

Los resultados de la investigación indican que los profesionistas evaluados y catalogados por sus empleadores como de alto desempeño manifiestan un dominio mayor de las metacompetencias definidas por estos últimos como prioritarias, en comparación con los profesionistas de desempeño medio.

Se encontró también que lo mismo sucede con el perfil autodirigido, el cual es más elevado en los profesionistas calificados como de alto desempeño, en comparación con los del segundo grupo.

Finalmente, la investigación indica que existe una correlación significativa entre el perfil autodirigido y las metacompetencias para la empleabilidad, tanto de los indicadores globales de ambas variables, como de los componentes del perfil autodirigido y las metacompetencias específicas para la empleabilidad.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Página
AGRADECIMIENTOS.....	iii
RESUMEN.....	iv
ÍNDICE DE TABLAS.....	ix
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xii
ÍNDICE DE APÉNDICES.....	xiv
CAPÍTULO 1 - PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
Antecedentes.....	1
Problema de investigación.....	4
Objetivo de la investigación.....	6
Justificación de la investigación.....	8
Limitaciones de la investigación.....	12
CAPÍTULO 2 - MARCO TEÓRICO.....	16
Autodirección en adultos.....	16
El aprendizaje en los adultos.....	16
Concepto y definiciones del aprendizaje autodirigido.....	28
Características y motivadores del aprendizaje autodirigido...	32
Medición de la autodirección.....	35
Modelos de autoaprendizaje en adultos.....	35
Instrumentos para la medición de la autodirección.....	40
Competencias para la empleabilidad.....	44

Conceptos y definición de empleabilidad.....	44
Educación, empleabilidad y competencias para el trabajo....	47
Taxonomía de las competencias para la empleabilidad.....	48
Conclusiones de la literatura revisada.....	54
CAPÍTULO 3 - METODOLOGÍA.....	61
Diseño de la investigación.....	61
Contexto sociodemográfico.....	62
Hipótesis de investigación.....	64
Muestra.....	64
Sujetos.....	66
Instrumentos.....	67
Procedimiento.....	68
Análisis de datos.....	77
Prueba piloto.....	89
CAPÍTULO 4 - ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	92
Conclusiones y recomendaciones emanadas de la prueba piloto.....	92
Metacompetencias de empleabilidad relevantes.....	94
Grado de dominio de metacompetencias de empleabilidad de la muestra estudiada.....	98
Perfil autodirigido de la muestra estudiada.....	106
Relación del perfil de autodirección y metacompetencias.....	117

CAPÍTULO 5 - CONCLUSIONES.....	124
Recomendaciones para futuras investigaciones.....	126
REFERENCIAS.....	128
APÉNDICES.....	139
CURRÍCULO.....	171

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
Tabla 1	Resumen de aportaciones selectas de la literatura al tema de las metacompetencias laborales y la autodirección..... 59
Tabla 2	Descripción de actividades y productos esperados..... 74
Tabla 3	Descripción de documentos generados..... 76
Tabla 4	Interpretación del valor del coeficiente de correlación de Pearson..... 88
Tabla 5	Calificaciones de metacompetencias asignadas por especialistas en capital humano..... 95
Tabla 6	Estadística descriptiva de calificación de metacompetencias por especialistas en capital humano..... 95
Tabla 7	Importancia relativa de metacompetencias..... 96
Tabla 8	Autoevaluación de dominio de metacompetencias-profesionistas de alto desempeño..... 98
Tabla 9	Autoevaluación de dominio de metacompetencias-profesionistas de desempeño medio..... 99
Tabla 10	Estadística descriptiva de autoevaluación de dominio de metacompetencias..... 100
Tabla 11	Resultados de pruebas de comparación de medias para la autoevaluación de metacompetencias individuales entre los dos grupos de profesionistas 101
Tabla 12	Índice de correlación de Pearson aplicado a los resultados de la

	autoevaluación de las diez metacompetencias de la muestra total de profesionistas y los dos grupos estudiados.....	102
Tabla 13	Índice de correlación de Pearson aplicado a variables personales de la muestra de profesionistas y su autoevaluación de dominio de metacompetencias.....	102
Tabla 14	Resultado de autoevaluación del perfil autodirigido de profesionistas de alto desempeño.....	106
Tabla 15	Resultado de autoevaluación del perfil autodirigido de profesionistas de desempeño medio.....	107
Tabla 16	Datos promedio del perfil autodirigido de profesionistas de alto desempeño.....	107
Tabla 17	Datos promedio del perfil autodirigido de profesionistas de desempeño medio.....	108
Tabla 18	Estadística descriptiva de autoevaluación del perfil autodirigido.....	109
Tabla 19	Resultados de pruebas de diferencias de medias para autoevaluación de componentes del perfil autodirigido entre los dos grupos de profesionistas	110
Tabla 20	Índice de correlación de Pearson aplicado a los resultados de la autoevaluación del perfil autodirigido de la muestra total de profesionistas y los dos grupos estudiados.....	110

Tabla 21	Índice de correlación de Pearson aplicado a variables personales de la muestra de profesionistas y su autoevaluación del perfil autodirigido.....	111
Tabla 22	Clasificación del nivel del perfil autodirigido de la muestra total estudiada basado en el índice obtenido por autoevaluación de los sujetos.....	112
Tabla 23	Índice de correlación de Pearson de las competencias individuales y de los componentes del perfil autodirigido.....	120

ÍNDICE DE FIGURAS

		Página
Figura 1	Tipos de aprendices de acuerdo con modelo de Hiemstra....	39
Figura 2	Clasificación general de competencias.....	49
Figura 3	Taxonomía de competencias individuales.....	50
Figura 4	Clasificación de competencias para la empleabilidad.....	52
Figura 5	Mapa conceptual de empleabilidad y metacompetencias para el trabajo.....	69
Figura 6	Esquema de intervención utilizado en la investigación.....	74
Figura 7	Comparativo de variabilidad de autoevaluación de metacompetencias para profesionistas de alto desempeño y de desempeño medio.	80
Figura 8	Comparativo de distribuciones de autoevaluación del perfil autodirigido para profesionistas de alto desempeño y de desempeño medio.....	87
Figura 9	Calificación de las metacompetencias para la empleabilidad.....	96
Figura 10	Importancia relativa de las metacompetencias para la empleabilidad.....	97
Figura 11	Histograma de frecuencias de las autoevaluaciones de dominio de metacompetencias de la muestra total de profesionistas.....	103

Figura 12	Histograma de frecuencias de las autoevaluaciones del perfil autodirigido del grupo de profesionistas de alto desempeño.....	113
Figura 13	Histograma de frecuencias de las autoevaluaciones del perfil autodirigido del grupo de profesionistas de desempeño medio.....	114
Figura 14	Histograma de frecuencias de las autoevaluaciones del perfil autodirigido de la muestra total de profesionistas.....	114
Figura 15	Correlación lineal del perfil autodirigido y metacompetencias del grupo de profesionistas de alto desempeño.....	118
Figura 16	Correlación lineal del perfil autodirigido y metacompetencias del grupo de profesionistas de desempeño medio.....	118
Figura 17	Correlación lineal del perfil autodirigido y metacompetencias de la muestra total de profesionistas....	119

ÍNDICE DE APÉNDICES

	Página
Apéndice A	Definición de competencias..... 139
Apéndice B	Metacompetencias para la empleabilidad..... 143
Apéndice C	Cuestionario para determinar la importancia relativa de las metacompetencias para la empleabilidad..... 146
Apéndice D	Cuestionario de autoevaluación del nivel de dominio de las metacompetencias para la empleabilidad..... 148
Apéndice E	Interpretación de los resultados de evaluación de nivel de dominio de metacompetencias..... 152
Apéndice F	Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA) versión 2008..... 156
Apéndice G	Forma de calificación del Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido..... 158
Apéndice H	Interpretación de los resultados del Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido para cada componente..... 159
Apéndice I	Pruebas estadísticas suponiendo diferencias entre medias de los grupos de alto desempeño y de desempeño medio... 161
Apéndice J	Pruebas estadísticas suponiendo medias del grupo de alto desempeño mayores a las medias del grupo de desempeño medio..... 164
Apéndice K	Definición de términos utilizados..... 166

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Antecedentes

Desde el punto de vista teórico, se cuenta con información abundante en la literatura relacionada con el fenómeno de la empleabilidad de los individuos desde diversas perspectivas. Una de éstas es la problemática social, que resulta de la falta de capacidad de la persona y las imperfecciones de los mercados de trabajo, las cuales provocan que el individuo no pueda insertarse y mantenerse en el medio laboral con un ingreso digno y oportunidades de desarrollo adecuadas. En este contexto, se prescribe que las instituciones educativas no han logrado la vinculación con el resto de la sociedad para jugar el papel que se espera de ellas. No obstante, la literatura indica que la responsabilidad no reside únicamente en estas instituciones, sino que se comparte con el individuo mismo, las empresas, el estado y la sociedad en general. Por otra parte, una demanda generalizada por los estudiosos del tema es que los diversos actores en el proceso aquí descrito requieren un lenguaje común, que permita no sólo comunicarse en todas las direcciones, sino que constituya la plataforma para unificar los criterios de selección, formación, adiestramiento y desarrollo del individuo; a las expresiones de este lenguaje se les ha denominado competencias para el trabajo. En particular, se conoce como metacompetencias a aquellas habilidades, conocimientos y actitudes que le permiten al individuo asegurar su actividad laboral de manera sustentable (Celuch y Slama, 1999). Un área de oportunidad para complementar el acervo de conocimientos sobre el tema, consiste en explorar si la capacidad de autodirección de un individuo coadyuva con su empleabilidad, en cuanto al dominio potencial de las metacompetencias

demandadas por el mercado de trabajo, porque esta habilidad le daría el dinamismo y tiempo de respuesta que la situación reclama.

En cuanto a la perspectiva práctica del tema que se aborda, la evolución acelerada de la sociedad contemporánea, circunscrita en el fenómeno de la globalización y sujeta a cambios dramáticos propiciados –y, a la vez, permitidos– por las nuevas tecnologías de información y computación, ha convertido el mercado de trabajo en una arena competitiva en términos de la oferta y demanda del personal calificado, en donde la guerra por el talento es un asunto habitual y de preocupación permanente para los empleadores (Michaels, Handfield-Jones y Axelrod, 1997).

Aun cuando la demanda por el capital humano es significativa, la oferta de profesionistas con el perfil requerido –esto es, el personal con los conocimientos, habilidades y actitudes adecuadas para el mundo laboral– presenta fuertes deficiencias que no han sido superadas a pesar de los esfuerzos de gobiernos, empleadores e instituciones educativas (de Grip, van Loo y Sanders, 2004). Como se mencionó, dentro de esta dinámica, el elemento integrador que constituye la academia, no ha logrado en el día con día tender el puente entre las necesidades del empleador y la educación del profesionista, por lo que prevalece el evidente interés y preocupación de los involucrados (Gallart, 1997; Riquelme, 2003). No obstante, las empresas han descubierto en la actualidad la aplicación práctica de un concepto que permite no sólo determinar con objetividad el perfil y características del individuo requerido por el empleador, sino medir y desarrollar sus elementos dentro y fuera del contexto académico: el lenguaje de las competencias laborales (Atkins, 1999).

Sin embargo, el mundo dinámico y evolutivo demanda que los profesionistas puedan ajustar su actividad laboral a los tiempos y las formas, lo cual se traduce en que se hagan responsables de su propio aprendizaje, en específico de las competencias que les permiten mantenerse competitivamente empleables (Nah, 1999).

En particular, el autor de esta investigación, a través de su experiencia empresarial y académica, ha vivido las consecuencias de la problemática descrita por la literatura, la cual es indicativa de las demandas del mundo productivo, problemática que se manifiesta de la siguiente forma:

Primero, la evidente y significativa inversión en capacitación y entrenamiento bajo esquemas tradicionales a la que está sujeto el profesional que ingresa a la fuerza de trabajo debido en parte a que, en su paso por la academia, algunas competencias fundamentales no le fueron proporcionadas o, por lo menos, no se le facilitó el proceso para adquirirlas.

Segundo, la imposibilidad práctica de proveer al empleado de manera oportuna y permanente todas aquellas habilidades, conocimientos y actitudes que demanda de manera dinámica el contexto laboral.

Tercero, la actitud pasiva de muchos de los profesionistas que ingresan al mundo del trabajo, en cuanto a responsabilizarse de su propio aprendizaje.

Y cuarto, la diferencia significativa en los niveles de desempeño que muestran distintos egresados, quienes presumiblemente cursaron programas similares de estudio,

en las mismas instituciones educativas de nivel superior, bajo esquemas y estrategias educativas análogas.

Con base en lo anterior, no sólo es un imperativo determinar las competencias laborales requeridas por una empresa, industria o economía, sino que es importante también establecer si dichas competencias pueden desarrollarse de manera flexible y oportuna, de preferencia entendiendo cómo el individuo puede hacerse responsable de adquirirlas.

Problema de investigación

Para propósito de este estudio, el perfil autodirigido o de autodirección se define como la capacidad del individuo de planear y seleccionar estrategias de procesos cognitivos para esforzarse y obtener conocimientos de lo que lo rodea; actuar con autonomía para aprender y conseguir lo que le interesa; hacer uso de la experiencia y conciencia crítica para autocorregir sus acciones, y para iniciar y participar en procesos de interacción social con sus semejantes (Cázares y Aceves 2008).

En esta investigación, se denomina metacompetencias a aquellas habilidades, conocimientos y actitudes demandadas por el mundo cambiante de las organizaciones, tales como: pensamiento crítico, pensamiento creativo, innovación, aprender a aprender, capacidad de readaptación, actualización profesional, capacidad de lograr objetivos personales durante la carrera, así como planeación de carrera y vida (Celuch y Salma, 1999; Driver, 2001; Jacinto y Gallart, 1997; Kuijpers, Schins, y Scheerens, 2006), y que les permiten conservar su empleabilidad de manera sustentable.

Por otra parte, el sujeto de estas iniciativas, el individuo que trabaja o está activamente buscando empleo, se puede catalogar como un individuo adulto. Adulto en el sentido de su madurez física, emocional, intelectual; adulto capaz de tomar decisiones, actuar con independencia y, sobre todo, de asumir responsabilidades de diferente índole. Este adulto, de acuerdo con la literatura, puede también ser responsable de su propio aprendizaje si su talento, motivación y las circunstancias lo permiten.

Con base en lo anterior, el problema planteado consiste en determinar si existe relación entre el perfil de autodirección del adulto y las denominadas metacompetencias para la empleabilidad, tomando como punto de partida que se encuentran una serie de variables reportadas en la literatura para que, por una parte, un adulto desarrolle la capacidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje y, por otra, le permita adquirir o fortalecer las competencias que requiere para asegurar su empleabilidad.

Para abordar esta problemática, es importante considerar que un elemento esencial para coadyuvar con el fenómeno de la empleabilidad del adulto consiste en desarrollar su capacidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje, partiendo de la información generada por su perfil de autodirección y las metacompetencias que ostenta en el contexto laboral.

Las variables asociadas incluyen aquellos elementos internos al aprendiz que pueden influir sobre la motivación, decisión o competencia para que el individuo esté interesado y sea capaz de administrar su proceso de aprendizaje. Estas variables están relacionadas con los elementos que describen el fenómeno de aprendizaje del adulto en general y las particularidades del perfil de autodirección, pero también tienen que ver con

el proceso de maduración emocional e intelectual del individuo hasta llegar a la adultez. Entre otros, Cross (1981) propone que variables tales como la edad y la etapa de desarrollo del individuo son relevantes, pero también sugiere que existen variables asociadas al entorno en que se desenvuelve, variables que incluyen la obligatoriedad para aprender y el imperativo para hacerlo; Knox (1986) agrega que el adulto debe también contar con una actitud positiva respecto al aprendizaje a lo largo de la vida, mientras que McClusky (1990) argumenta que el aprendiz adulto debe esforzarse y utilizar toda su energía para sobrellevar la carga que representa ser adulto y poder aprender durante esa etapa de su vida. Finalmente, los principios de la andragogía presuponen que las variables o características distintivas del adulto que aprende están fincadas en su experiencia y tendencia hacia la autogestión, su actitud, motivación y orientación hacia aprender (Knowles, 1982; Smith, 2002).

De esta manera, y con base en la evaluación y análisis de las aportaciones de la literatura en cuanto a las cuatro áreas de estudio relacionadas con el tema de esta investigación –a saber, el adulto, la teoría y su proceso de aprendizaje en general y el perfil autodirigido en particular, el fenómeno de la empleabilidad y el concepto de las metacompetencias– se finca la pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación del perfil de autodirección de un adulto y las competencias que le permiten asegurar una empleabilidad sustentable en su trayectoria laboral?

Objetivos de la investigación

La presente investigación estableció como objetivo general aportar a la base de conocimientos sobre el aprendizaje, conclusiones derivadas de un estudio de poblaciones

de adultos que trabajan. En particular, se investigó la posibilidad de que –y, en su caso, cómo y en qué medida– el individuo adulto que posee un determinado perfil de autodirección ostente algunos de los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan una empleabilidad sustentable, lo que coadyuvaría a su nivel de desempeño en el trabajo.

Como objetivos específicos, se formularon los siguientes: a) Establecer la relación entre los componentes del perfil de autodirección y las distintas metacompetencias para la empleabilidad, b) determinar el grado de importancia relativa de las distintas metacompetencias de empleabilidad reportadas por la literatura desde el punto de vista del empleador, c) conocer si un profesionista que ostenta las metacompetencias de empleabilidad establecidas refleja un mayor desempeño en su actividad de trabajo que un profesionista con menor dominio de dichas metacompetencias, d) determinar si el perfil de autodirección de un profesionista de alto desempeño laboral es mayor que el perfil autodirigido del profesionista de menor desempeño, y e) determinar si variables personales tales como la edad cronológica, antigüedad laboral y el nivel de estudios formales del profesionista tienen relación con las metacompetencias adquiridas y con su perfil de autodirección.

Los resultados de esta investigación deberán constituir una plataforma para comprender las bases para la selección y desarrollo de profesionistas con mayor potencial de desempeño, tanto a través de la clarificación de las metacompetencias que lo convierten en un individuo más empleable, como por su capacidad de administrar por sí mismo el proceso de aprendizaje de dichas competencias.

Justificación de la investigación

La importancia científica de la investigación reside en el hecho de lograr identificar una relación potencial significativa entre dos componentes fundamentales del origen, propósito e impacto del aprendizaje: el perfil de autodirección, que incide en la capacidad de que el individuo se haga responsable de su propio aprendizaje, y el poseer y aplicar las metacompetencias laborales que permiten a la persona integrarse y mantenerse en el ámbito de trabajo de manera sustentable.

En cuanto a la relevancia práctica de esta investigación, se parte de la base de que estas metacompetencias pueden ser observadas y adquiridas y de que el aprendizaje de las mismas cae en el campo del desarrollo de recursos humanos, tradicionalmente inscrito en la empresa productiva (Yang, 2004). Sin embargo, se sabe que también influye significativamente lo que el adulto aprendió a su paso por las instituciones educativas durante su juventud (Riquelme, 2003), por lo que la importancia práctica de esta investigación, su valor agregado al comprobar la relación planteada, consiste en proveer a la escuela y a la universidad de elementos para rediseñar el contenido y estrategias educativas para su educandos, con un enfoque de empleabilidad.

Con el propósito de justificar la presente investigación, es importante contar con una visión general de lo que se ha publicado en materia de autodirección, más allá de lo esbozado en el marco teórico de este estudio. Las investigaciones en el campo del aprendizaje autodirigido indican que el adulto pasa por diferentes etapas antes de llegar a un nivel de aprendiz independiente (Cázares, 2002; Knowles 1982; Merriam y Caffarella, 1999) y un proceso inducido de desarrollo permite que ese nivel se logre si el individuo

se enfrenta a las experiencias de aprendizaje propicias con el educador apropiado (Grow, 1991). De esta manera, la duración de los estudios formales y la calidad de los mismos – en términos del fortalecimiento de las competencias propias del aprendiz, aun cuando no hayan sido adquiridas en la edad adulta–, pudieran influir en el individuo para que se responsabilice de su propio aprendizaje; en particular, de adquirir por cuenta propia aquellas competencias que conlleven a la empleabilidad sustentable (Driver, 2001).

En el mismo nivel de ideas, las manifestaciones prácticas del modelo presentado por Hiemstra (1997) en cuanto a dos dimensiones que interactúan en el proceso de aprendizaje del adulto, conllevan a la posibilidad de entender mejor al individuo para apoyarlo en su desarrollo como aprendiz autodirigido. Esto implica, de acuerdo con el autor, primero, dimensionar las preferencias individuales de aprendizaje y, segundo, su propensión a la solución de problemas, en la medida que se capacita al individuo. En el campo del desarrollo de recursos humanos (HRD, en el idioma inglés) tanto la organización como el individuo están interesados por la efectividad del proceso de aprendizaje, aunque sea por motivos pragmáticos (Kessels y Poell, 2004). Aun cuando, como apunta Yang (2004), el HRD es aparentemente independiente de la formación de adultos porque difiere en sus objetivos, sus plataformas de principios y conceptos, ambos campos del conocimiento son complementarios y las actividades relacionadas con el desarrollo de recursos humanos contribuyen a que el adulto evolucione como tal y, eventualmente, fortalezca su capacidad de autodirección.

Por otra parte, la literatura indica que, en el proceso de desarrollo para convertirse en un adulto maduro, el individuo va adquiriendo paulatinamente atributos derivados de

la culturización y la experiencia, incluyendo características afectivas y emocionales que influyen en su decisión de aprender (Torrado, 2002). De esta manera, el adulto se ha descrito en términos de una conducta adquirida más que de una edad cronológica, la que lo conduce a aprender lo que le interesa y a hacerlo en la forma que considera pertinente (Alcalá, 2005); así, la calidad, diversidad e intensidad de su experiencia profesional y laboral pueden influir en su propensión a la autodirección.

La tendencia a esta autodirección la describen Cázares y Aceves (2008) aislando cinco dimensiones que, en mayor o menor grado, ostenta un individuo y a cuya expresión conceptual y numérica denominan perfil autodirigido. Estas dimensiones son: a) la capacidad para planear, seleccionar y ejecutar estrategias de aprendizaje, b) la práctica para autorregularlas, motivarse para aprender del contexto en el que interactúa, c) la habilidad para aprender lo que le interesa, de una manera independiente y autónoma, d) el uso de la experiencia y conciencia crítica para corregir sus acciones por sí mismo, y e) la capacidad de iniciar y participar en procesos de interacción social y tecnológica con sus semejantes.

En cuanto a la motivación del individuo como factor relevante para su maduración como aprendiz, por lo menos cuatro de los cinco principios andragógicos (Knowles, Holton y Swanson, 1998) conducen a afirmar que la satisfacción con el trabajo y el deseo para mejorar su desempeño influyen en el grado de autodirección para el aprendizaje. De acuerdo con estas investigaciones (Henschke, 1997/1998), el adulto se motiva a aprender lo que comprende, aprende de la experiencia e interioriza todo aquello que tiene un valor para él. Así mismo, eventualmente genera una motivación interna para seguir

aprendiendo continuamente (Smith, 2002). De esta manera, la naturaleza del trabajo y la posibilidad de desempeñarlo de mejor manera, puede motivar a un aprendiz adulto a madurar desde el punto de vista de la autodirección.

Por otra parte, autores como Confessore y Park (2004) consideran que la autonomía en términos de aprendizaje tiene que ver con la capacidad para querer y poder aprender, fundamentada en deseo, ingenio, iniciativa y persistencia, actitudes que pueden reforzarse en el contexto del trabajo. Brookfield (1995) agrega que el adulto aprendiz es capaz de establecer metas de qué y cómo aprender, allegarse los recursos para hacerlo, así como tomar control de su proceso de aprendizaje.

Ahora bien, en este estudio se argumenta que es importante estudiar si este perfil autodirigido coadyuva en la obtención y desarrollo de las competencias que demanda el mundo laboral, dado que esta relación permitiría al individuo responder de manera hasta cierto punto autónoma a sus necesidades de desarrollo. Respecto al tema de las competencias para la empleabilidad, la literatura hace énfasis en las denominadas metacompetencias, definidas como aquéllas que permiten al individuo asegurar su actividad de trabajo de manera sustentable: conocimientos, habilidades y actitudes para responder al mundo cambiante de los negocios y para enfrentar este ámbito dinámico y evolutivo (Celuch y Salma, 1999; Driver, 2001; Jacinto y Gallart, 1997; Kuijpers, et al., 2006; Rawson, 2000; van Woerkom, Nijhof y Nieuwenhuis, 2002).

Estas competencias de orden superior incluyen el pensamiento creativo, la capacidad de innovación, el aprender a aprender y la capacidad de readaptación, entre otras, y son, en buena parte, aquellos atributos cuya existencia se investigó en individuos

con propensión a la autodirección. Así mismo, algunas de estas metacompetencias están asociadas a los conocimientos, habilidades y actitudes que demanda la actividad laboral y han sido definidas en cuanto a niveles de dominio, indicadores y descriptores, por lo que es posible su evaluación utilizando las herramientas apropiadas (Villa y Poblete, 2007). En el presente estudio se utilizaron algunas de estas competencias, previa validación de su pertinencia, adoptándolas como metacompetencias de empleabilidad a analizar.

Limitaciones de la investigación

Con base en los argumentos presentados en la sección anterior, se estudió la relación que existe entre el perfil de autodirección del adulto y los conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten asegurar una empleabilidad sustentable en su carrera laboral. Aun cuando la literatura disponible es abundante en los temas específicos de empleabilidad, competencias, aprendizaje de adultos y aprendizaje autodirigido, no se localizaron investigaciones formales en poblaciones de adultos que permitan tender un puente entre el perfil de autodirección y el dominio y aplicación de las metacompetencias de empleabilidad.

El diseño de un proceso de investigación para el análisis de la pregunta formulada, la definición de la metodología y la selección de muestra, sujetos y las herramientas apropiadas, se presentan más adelante. La investigación se centra en una muestra de profesionistas adultos que trabajan en un grupo industrial regiomontano cuyas oficinas corporativas se localizan en la zona metropolitana de la ciudad de Monterrey, México. Con el propósito de explorar la respuesta a la pregunta de investigación de este estudio, se trabajó con una muestra específica de 21 adultos, conformada por directivos y

profesionistas de empresas con escolaridad mínima de licenciatura o equivalente, tomando en consideración diferencias de edad, antigüedad laboral y años de estudios formales. La fuente de trabajo de esta muestra está ubicada en la zona metropolitana de Monterrey, aunque por su actividad particular el 42.8% de los participantes reside fuera de esta región.

Para delimitar los hallazgos a una muestra objetivo concreta que labora en las nueve empresas de la corporación seleccionada, no se incluyó en esta indagación a individuos que trabajan como profesionistas independientes o en actividades definidas como consultoría o autoempleo, a individuos con actividades laborales de tiempo parcial, ni a personas de la tercera edad. Además de facilitar el proceso de investigación, esta delimitación demarcó las aportaciones potenciales del estudio, pero estas últimas se fortalecieron dentro del contexto definido, permitiendo aislar variables fuera del alcance de la investigación, tales como factores ocupacionales de oferta y demanda de diferentes segmentos de la muestra laboral o particularidades del mercado de trabajo en la economía de una industria a otra. La investigación presenta, por diseño, seis restricciones que delimitan la aplicación de los resultados de la misma:

Por una parte, como se mencionó, la muestra estudiada proviene de varias empresas de un solo grupo industrial en particular con presencia nacional e internacional, y los sujetos son profesionistas mexicanos de varias partes del país. Con base en lo anterior, la conveniencia de generalizar los hallazgos es limitada y se debe actuar con cautela al respecto.

Segundo, la selección de las metacompetencias relevantes proviene de la literatura y fueron confirmadas por expertos en la gestión del capital humano. Aun cuando estos expertos representan diferentes industrias, tipos y tamaños de empresas, no se incluyó en el estudio la opinión de los ejecutivos con quienes trabajan directamente los profesionistas, esto es, los especialistas funcionales de otras disciplinas y los responsables de los procesos de negocio. Aunque se considera que la perspectiva del directivo de capital humano es relevante, también es limitada en cuanto a poder asegurar la importancia real de las metacompetencias en el desempeño del trabajo profesional.

Tercero, los dos grupos diferenciados de la muestra estudiada fueron seleccionados por las empresas en la que se llevó a cabo el estudio y sus directivos sólo compartieron con el investigador los criterios para la determinación del nivel de desempeño de los involucrados. No obstante, la investigación propiamente dicha no incluyó la perspectiva metodológica de esta diferenciación ni la definición científica del nivel de desempeño de los sujetos investigados.

Cuarto, la aplicación de la herramienta utilizada para determinar el grado de dominio de las metacompetencias sólo consideró la autoevaluación de las mismas, por lo que no se incorporaron las perspectivas del superior inmediato, pares y subordinados, ni la apreciación directa de la aplicación de dichas metacompetencias en el trabajo cotidiano.

Quinto, una restricción importante proviene del uso de una sola herramienta para determinar el grado de autodirección de los individuos, aplicada también como autoevaluación.

Finalmente, una limitación de carácter temporal de esta investigación asociada a los dos puntos anteriores, proviene del desarrollo del presente estudio en una época de crisis económica a nivel local, nacional e internacional, con un impacto significativo en la reestructuración laboral en las empresas: aun cuando la naturaleza del estudio se presentó como una indagación para propósitos académicos, pudiera ser explicable una tendencia por parte de la muestra a sobrevalorar la autoevaluación de las respuestas proporcionadas, aludiendo que la información pudiera utilizarse para un proceso de reducción o reestructuración organizacional.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se abordan tres temas centrales para la fundamentación de la presente investigación. El primero es la autodirección en adultos, incluyendo el análisis y características de adulto aprendiz, así como la definición y particularidades del aprendizaje autodirigido. El segundo revisa el campo de medición de la autodirección, repasando los modelos de aprendizaje de adultos disponibles en la literatura, así como los instrumentos para la medición del proceso. Finalmente, se analiza el concepto de empleabilidad, su relación con la educación y las competencias para el trabajo, concluyendo con una clasificación de éstas últimas.

Autodirección en adultos

El aprendizaje en los adultos

El punto de partida de la andragogía, término complementario a la pedagogía, es el concepto mismo de adultez: el adulto es sinónimo de plenitud vital, esto es, de capacidad de procrear, trabajar, asumir responsabilidades, actuar con independencia y tomar decisiones. Sin embargo, desde la perspectiva del aprendizaje, un adulto de 25 años difiere de aquel que ya cuenta con medio siglo de vida, por lo que se proponen por lo menos tres etapas o períodos diferenciados de la vida adulta (Papalia, Olds y Feldman, 2003): adultez temprana, adultez media y adultez tardía.

Durante la adultez temprana la persona busca incorporar su identidad a otras ajenas, y lo hace a través de asociaciones amorosas, profesionales, políticas y culturales;

si evita estas alianzas puede caer en el aislamiento, obstáculo primordial para el aprendizaje (Alem, 1998). La adultez media se caracteriza por una necesidad de guiar y cuidar lo que se ha producido, así como por la búsqueda de perfeccionarse a través del conocimiento; esta actitud conduce también a trascender a través de los descendientes, o de estancarse, si se fracasa. Finalmente, apuntan los autores que durante la adultez tardía el individuo tiene la necesidad de compartir sus experiencias y de contrastar o relacionar con sus vivencias y experiencias lo nuevo que está aprendiendo, “con la esperanza de llegar al final de la vida con la convicción de que valió la pena” (p.54).

En la presente investigación sobresale el interés por el período denominado como adultez temprana, dado que los sujetos estudiados se encuentran en esta etapa de su vida. Papalia et al. (2003) prescriben el proceso de maduración del adulto como una serie de crisis normativas que se presentan al transitar de una etapa vital a otra y, aunque pudiera antojarse arbitrario segmentar la evolución del individuo en términos de su edad cronológica, cada período presenta generalmente distintas particularidades en cuanto al desarrollo físico, intelectual, emocional, moral, social y de personalidad.

En resumen, el adulto temprano o joven enfrenta el clímax de su desarrollo físico junto con una serie de decisiones en cuanto a su conducta que normarán su salud el resto de la vida. Sus habilidades cognitivas y sus juicios morales paulatinamente incrementarán su complejidad para, eventualmente, estabilizar su personalidad, sus patrones de aprendizaje y su estilo de vida.

La adultez temprana, comúnmente inscrita entre los 25 y 40 años de edad, se caracteriza por contar con la habilidad de confrontar incertidumbre, inconsistencia,

contradicción, imperfección y compromiso (p. 473). De acuerdo con algunos autores (Sinnot, 1998), el adulto joven ostenta un proceso de pensamiento avanzado capaz de: a) transitar indistintamente entre pensamientos abstractos y consideraciones de orden práctico, b) confrontar el hecho de que la mayoría de los problemas tienen más de una causa y soluciones diversas, c) seleccionar, utilizando criterios específicos, la mejor solución, la más práctica, la más factible, y d) reconocer que un problema o solución conlleva a un conflicto inherente.

De acuerdo con Alem (1998), las etapas previas de maduración consiguen que el adulto joven despliegue una identidad singular que está dispuesto a compartir y, aún, a integrar a otras identidades. La pérdida inminente de la intimidad –efecto de entregarse a asociaciones amorosas, profesionales, laborales– conlleva a que el adulto joven esté en posición permanente de asumir compromisos de naturaleza más estable que aquellos adquiridos en la niñez o adolescencia. De esta manera, esta actitud de asumir compromisos duraderos convierte a estos individuos en sujetos cada vez más aptos para tomar decisiones autónomas y ser capaces de apropiarse de la responsabilidad por sus actos. Todo este proceso va dándole forma al perfil del adulto como aprendiz, tema que nos ocupa en esta investigación.

No obstante, más allá de una consideración de edad cronológica, se puede asegurar que la persona adulta resulta en ciertos aspectos juvenil, ya que ahora los adultos presentan fases vitales atribuidas tradicionalmente sólo a los jóvenes, tales como etapas de reorientación, de reencontrarse a sí mismos, de probar nuevos proyectos de vida, entre otras (Arnold, 2004). Por otra parte, los jóvenes caracterizan roles asignados únicamente

a los adultos, incluyendo su fuerza como consumidor, la participación activa en los mercados y en la moda, y su influencia en normar estilos de vida. Estos fenómenos conllevan a considerar el aprendizaje de las personas de edad, ajeno a una perspectiva diferenciada con respecto a los jóvenes, tomando como base del análisis las características asociadas al proceso de aprendizaje en distintas etapas de madurez no cronológica.

De esta manera, podría describirse al adulto en términos de su conducta respecto al aprendizaje, más que como un individuo localizado en determinado rango de edades; una persona con “deseo de aprender aquello que le interesa, que construye su aprendizaje basado en la experiencia, que está convencido de la necesidad de seguir aprendiendo, y que decide cómo y cuándo acceder al proceso de aprendizaje” (Alcalá, 2005, p. 2).

Esta posición es consistente con la controversia asociada a las diferencias entre los jóvenes y adultos como aprendices en contextos digitales, y entre los distintos perfiles y etapas del adulto. Aun cuando parecen existir fundamentos para favorecer el aprendizaje de todos los adultos a través de recursos digitales (Colla, Gabriel y Cousins, 2000), la literatura indica que los estudiantes actuales proclives a la educación digital, jóvenes o adultos, pertenecen a un nuevo grupo de aprendices denominados colectivamente generación Internet (*Net Generation*, en inglés), y forman parte de este universo, ya sea por la experiencia digital adquirida durante su desarrollo como individuos, o por las actitudes y conductas que manifiestan (McNeely, 2005; Oblinger y Oblinger, 2005; Roberts, 2005). De acuerdo con los autores citados, estos estudiantes revisten

características distintivas y manifiestan expectativas específicas, pero no están confinados a una determinada edad cronológica sino que se distinguen por su comportamiento.

Aun cuando la literatura presenta diversas aproximaciones en cuanto al aprendizaje del individuo adulto, todas ellas coinciden en que la forma de enseñar al niño difiere substancialmente del proceso que requiere el adulto para aprender (Brookfield, 1995; Cross, 1981; Knowles, 1989; Knox, 1986; Lumsden, 1981).

Aprender en la edad adulta significa transferir paulatinamente parte de la responsabilidad del proceso de aprendizaje del maestro al alumno (Grow, 1991), pero también es importante reconocer que al adulto se le debe motivar y desarrollar para que tenga interés en responsabilizarse (Wlodkowski, 1999). El desarrollo de las competencias que el adulto requiere aprender en el contexto del trabajo debe tomar en cuenta, de igual manera, una estrategia que le permita crecer como persona madura y autónoma para ser capaz de confrontar las creencias y estructuras que sólo sirven a algunos en detrimento de las mayorías (Brookfield, 2005).

En el contexto laboral, el sujeto de aprendizaje por excelencia ha sido el adulto, tanto en lo que se refiere al ser y al conocer, como en el aprender a hacer y convivir (Delors, 1996). No obstante, aunque el interés por la educación de adultos y el proceso de aprendizaje asociado han sido temas abordados por los estudiosos desde hace varios siglos (Smith, 1995), las investigaciones formales relacionados con esta disciplina son relativamente recientes. Como ilustración, la contribución de Eduard Lindeman originalmente publicada en 1926 es rescatada por Brookfield (1984) en los siguientes términos: primero, la educación está presente toda la vida, no sólo durante los ciclos

vitales de la niñez y la adolescencia; segundo, la educación del adulto no es solamente vocacional o profesional, sino que incorpora todos los ámbitos del saber humano; tercero, la educación del adulto es una respuesta a la necesidad de ajustarse a un nuevo orden o circunstancia; finalmente, la educación de la persona adulta tiene que ver con el pensar, el conocer y el hacer.

Las características del estudiante adulto y los retos del educador en la segunda parte de los años treinta del siglo pasado en los Estados Unidos los presenta Bryson (1939) de una manera coloquial: “Los adultos deben aprender a su propio paso y no se les debe apresurar, cada persona adulta tiene su manera propia de aprender... [la persona] tiene que hacer sus propios ajustes entre las actitudes actuales y los nuevos hechos” (p.51). Así mismo, el autor propone que la atención personal y el entendimiento del alumno por parte del educador es muy importante para acelerar y asegurar el aprendizaje del adulto. De la misma manera, Hallenbeck (1939) reporta que el éxito de las escuelas públicas emergentes para adultos de esa época, estriba en buena parte en los planes de estudio flexibles e informales basados en los intereses y prioridades del estudiante adulto. Unos años después, Essert (1947) argumenta que no es fácil definir lo que significa la educación de adultos, pero que más de un 40% de personas adultas encuestadas estarían dispuestas a tomar cursos especiales para ellos en alguna escuela o universidad. No obstante, el autor presenta la problemática de educar al adulto más como un problema social y de política pública, que como un asunto académico o de educación.

Sin embargo, fue hasta la década de los años sesenta cuando Malcom S. Knowles integró distintas disciplinas y teorías en un concepto único denominado andragogía

(Henschke, 1997/ 1998), el cual propone cuatro principios básicos para el aprendizaje del adulto: 1) el adulto necesita comprender el porqué tiene que aprender algo; 2) aprende de la experiencia; 3) su enfoque es de solución de problemas; 4) aprende aquello que tiene un valor inmediato para él (Kearsley, 2006). En estudios posteriores, Knowles incorpora un principio adicional (Smith, 2002), y propone que la motivación para aprender se vuelve interna al madurar el adulto.

Con base en las consideraciones presentadas, es posible definir al adulto como aquel individuo que exhibe determinados atributos relevantes como sujeto de aprendizaje, por lo que para Cranton (1994), el aprendiz adulto manifiesta características personales – como cultura, filosofía y experiencia– que influyen en su decisión para aprender pero, sobre todo, el adulto cuenta con características afectivas –que incluyen el estilo de aprendizaje, la autonomía y la autodirección– que no sólo intervienen en el proceso de aprendizaje, sino que logran transformarlo y modificar su dirección. Así mismo, Knowles, et al. (1998) asocian los principios básicos para el aprendizaje de adultos a otras tantas características ideales de este tipo de aprendiz: es altamente autodirigido, utiliza su experiencia como recurso de aprendizaje, se desarrolla orientándose paulatinamente a aprender, aplica el conocimiento adquirido y se motiva con fuerzas interiores. Finalmente, Brookfield (2005) asocia la conducta del aprendiz adulto a su capacidad de autodirección: hacerse responsable y tomar control de su proceso de aprendizaje, fijar metas asociadas al mismo, allegarse de los recursos necesarios para aprender, seleccionar los métodos más adecuados para hacerlo y evaluar su progreso.

Las características singulares del aprendiz adulto han resultado en diversas aproximaciones para determinar el proceso de aprendizaje de este tipo de individuo, iniciando por el concepto mismo de aprender. No existe una definición única del significado del aprendizaje y las que existen son tan variadas que se considera que, más que definir el concepto, logran tan sólo presentar múltiples interpretaciones del proceso. Las descripciones más propagadas, consideran el aprendizaje como un acto o proceso resultado de una experiencia que conlleva un cambio de conducta, un nuevo conocimiento, habilidad o actitud, siendo este nuevo estado relativamente permanente o duradero.

En cuanto a las teorías que pretenden explicar el proceso de aprendizaje, éstas ascienden por lo menos a un centenar en poco más de un siglo de aportaciones a esta ciencia, por lo que algunos autores argumentan que son tan cuantiosas, que este campo del conocimiento permanece en buena parte desarticulado (Weimer, 2002), mientras otros las agrupan en algunas teorías básicas como el constructivismo, conductismo, cognitivismo y aprendizaje social (Robbins, 2004).

En particular, la búsqueda de un modelo o marco de referencia que explique el aprendizaje de los adultos, más allá de un enfoque eminentemente psicológico del fenómeno, es posterior a la década de los años setenta (Merriam y Caffarella, 1999). Los modelos contemporáneos más sobresalientes relacionados con el aprendizaje de adultos son básicamente cinco: el esquema de características del adulto como aprendiz (*characteristics of adults as learners*, CAL) de Patricia K. Cross (1981), la teoría de habilidades de Alan B. Knox (1986), el proceso de aprendizaje de Peter Jarvis (1987), la

teoría del margen vital de Howard y McClusky (1990), y el modelo de andragogía de Malcom S. Knowles (1989).

El esquema CAL (Cross, p. 109) presupone que el adulto se ve influido por variables personales –que incluyen la edad, la fase de la vida y la etapa de desarrollo– así como variables situacionales, como la disponibilidad para el aprendizaje y el grado de obligatoriedad del mismo. Diferentes adultos presentan distintas combinaciones de variables, lo cual demanda esquemas de aprendizaje particulares; para que el adulto responda de manera eficiente al proceso, se deben considerar los siguientes principios: es indispensable aprovechar la experiencia del individuo, el programa se debe adaptar a las limitaciones propias de la edad del aprendiz, deben de incluirse estrategias de aprendizaje para que la persona avance dentro de las distintas etapas de desarrollo y es imperativo proveer al adulto de opciones múltiples de programas de aprendizaje.

En cuanto a la teoría de habilidades o competencias, Knox (1986) señala la necesidad de proveer de elementos para que el proceso de enseñanza y aprendizaje de adultos se lleve a cabo exitosamente al proponer que, si el adulto cuenta con las actitudes, conocimientos y habilidades adecuadas y se le da la oportunidad de desempeñarse, lo hará de manera satisfactoria. Por ejemplo, el autor identifica en particular las áreas de competencias que deben ser la base para formular estrategias que ayuden al adulto a aprender: entender el campo de la educación permanente, comprender las características del adulto como aprendiz, contar con una actitud positiva en cuanto a la educación a lo largo de la vida, entre otras. De esta manera, el punto de partida es determinar las competencias requeridas para cierta actividad, llevar a cabo un proceso de evaluación

para dimensionar las diferencias entre las competencias que exhibe el individuo y aquellas que se requieren, para finalmente establecer una estrategia de enseñanza y aprendizaje que permita explicar, motivar y capacitar al adulto para cerrar la brecha.

El proceso de aprendizaje de Jarvis se basa en el postulado de que el individuo adulto aprende de la experiencia, siempre y cuando ésta se aproveche de manera efectiva a través del razonamiento, la evaluación, la reflexión y la experimentación, ya que un adulto no obtiene nada de una nueva experiencia si ésta sólo se convierte en una rutina (Jarvis, 1987). El autor propone nueve rutas o respuestas conductuales de un adulto hacia una experiencia potencial de aprendizaje, agrupadas en tres niveles: en las tres opciones del primer nivel, el aprendizaje no se lleva a cabo debido a que el individuo ignora la oportunidad para aprender, mientras que en el tercer nivel, puede manifestarse un aprendizaje reflexivo de tal manera que la persona piensa en lo que está aprendiendo, actúa de manera prepositiva solucionando problemas y experimenta activamente en su contexto de aprendizaje.

La teoría del margen vital de McClusky (1990) se basa en el supuesto de que la edad adulta demanda cambio y crecimiento continuo, y el individuo debe esforzarse para utilizar toda su energía para enfrentarse tanto a sus responsabilidades cotidianas como a los problemas o crisis emergentes. El margen vital es representado por el resultante de la relación de esta carga o peso propio de la vida adulta entre el poder o capacidad del individuo para sobrellevarla. De esta manera, frecuentemente el aprendizaje conlleva a que el adulto incremente este poder o capacidad para que este radio sea mayor y la

persona adulta cuente con mayor autonomía y capacidad para enfrentar nuevos retos de la vida propiamente adulta.

Finalmente, el modelo más generalizado en cuanto al aprendizaje y a la enseñanza del adulto fue propuesto por Knowles et al. (1998). Los estudios de Knowles se presentan frecuentemente contrastando el aprendizaje del adulto con la educación del niño. Se compara la orientación del adulto, a diferencia de la del niño, ya que el primero tiende a comprometerse a llevar a cabo su propio aprendizaje; la experiencia acumulada de los primeros contra la ausencia de ésta en el caso de los aprendices de menor edad; y la perspectiva de tiempo relacionada con el impacto de los resultados del aprendizaje. En resumen, son cinco las dimensiones distintivas del aprendiz adulto que permiten comprender, a partir de unas líneas, el alcance del modelo de Knowles: su tendencia hacia la autogestión de su aprendizaje, la experiencia acumulada, su actitud respecto al aprendizaje, su orientación hacia aprender y su motivación para hacerlo (Smith, 2002).

Aunque el modelo de Knowles ha sido ampliamente difundido y aceptado, persiste un intenso debate en cuanto a su aplicación generalizada (Cárdenas, 2000): la teoría o modelo está fundamentado en unas supuestas características de un arquetipo del adulto aprendiz (Yang, 2004) y no resulta evidente si estas características las tiene el adulto o debería contar con ellas; no está claro si la andragogía es una teoría de aprendizaje o un modelo de enseñanza (Smith, 2002); se pretende aplicar el modelo en todo tipo de contexto, indiscriminadamente (Carlson, 1989); y conjunta supuestos pretendidamente antagónicos de paradigmas humanistas y conductuales (Elias, 1979). No obstante, aun cuando el término andragogía fue acuñado por el educador alemán

Alexander Kapp en 1833, se le atribuye a Knowles haber introducido el término para ilustrar el cambio de paradigma que habría de darse al dejar atrás las prácticas pedagógicas tradicionales en la educación de adultos (Lee, 1998).

Finalmente, el foco de la andragogía transita entre un esquema de características del adulto aprendiz, una metodología de enseñanza basada en esas características, así como en un planteamiento del perfil conductual deseado del adulto. En palabras de Knowles (1957):

La educación de adultos no requiere [que los educadores] estén de acuerdo qué se debe enseñar, cómo deben hacerlo y para qué fin. De hecho, este acuerdo no tiene sentido dado que los adultos son libres de elegir qué y cómo van a aprender (p.239).

De esta manera, el adulto que aprende de manera diferenciada demanda estrategias singulares por parte del educador, por lo que las teorías de aprendizaje relacionadas con el adulto constituyen la plataforma para determinar las estrategias más adecuadas para su enseñanza.

La literatura revisada indica que el adulto, a diferencia del niño, tiende a comprometerse a llevar a cabo su propio aprendizaje, esto es, que puede desarrollarse hasta convertirse en un aprendiz autodirigido (Grow, 1991; Hiemstra, 2004), por lo que resulta un imperativo profundizar en los procesos asociados a la autodirección del aprendizaje adulto si se pretende conocer a este tipo de aprendiz. En su crítica sobre la literatura respecto al aprendizaje adulto, Rachal (2002) propone ahondar en algunas

temáticas poco exploradas por los estudiosos de esta disciplina. En particular, indica que es necesario profundizar en el campo de la motivación del aprendiz adulto, incluyendo la orientación al logro de objetivos específicos. Así mismo, sugiere que los investigadores diseñen y estudien situaciones en las que el aprendiz adulto juega un papel importante en el establecimiento de sus objetivos de aprendizaje y en el impacto de éstos. En muchos sentidos, ésta es la esencia de la autodirección del adulto, dada la importancia de que el individuo establezca previamente qué y para qué se quiere aprender antes de definir cómo y cuándo hacerlo. En la siguiente sección se profundiza en este proceso, sus características, desarrollo y medición.

Concepto y definiciones del aprendizaje autodirigido

Para Knowles (1982), el interés primario desde el punto de vista conceptual y de aplicación práctica tiene que ver con el término y definición del proceso mismo del estudio o aprendizaje autodirigido:

un proceso en el cual un individuo toma la iniciativa (con o sin ayuda de terceros) de diagnosticar sus necesidades educativas, formular metas para su estudio, identificar los recursos humanos y materiales necesarios, elegir y poner en práctica estrategias de estudio adecuadas y evaluar los resultados de esa actividad (p. 20).

El proceso presupone que el aprendiz autodirigido emprende las actividades de aprendizaje con confianza, diligencia y resolución (Weimer, 2002). Más aún, el aprendizaje autodirigido se fundamenta en un autoconcepto más general de autodirección

del aprendiz en cuanto a responsabilizarse de su vida y de su expectativa de que otros lo traten como un ser capaz de dirigirse a sí mismo (Brookfield, 1991). Aunque se ha propuesto que esta actitud y capacidad –caracterizadas por autonomía e independencia manifestada por el individuo– es propia de un aprendiz adulto idealizado (Nah, 1999), también se argumenta que el aprendiz adulto incrementa su grado de autodirección en la medida que madura como persona (Knowles et al., 1998). Con base en esto último, las grandes metas subyacentes del proceso de aprendizaje autodirigido incluyen: fortalecer al aprendiz adulto para que desarrolle su habilidad para dirigir su propio aprendizaje, provocar que el aprendizaje transformativo se convierta en el elemento central del aprendizaje autodirigido, y promover el aprendizaje emancipatorio y de acción social como parte integral del mismo (Merriam y Cafarella, 1999).

La consecución de estas metas conlleva a la necesidad de distinguir y clarificar las diferencias y concordancias de los conceptos de autoestima, autoeficacia y aprendizaje autodirigido ya que, aunque los tres están asociados al aprendizaje y la conducta humana, su correlación aparente no es concluyente: el hecho de que la persona se respete a sí misma, se considere valiosa y tenga alta autoestima, no conduce necesariamente a que el individuo sea capaz de producir determinados comportamientos para obtener los resultados deseados y muestre autoeficacia, ni asegura que esta persona sea competente para responsabilizarse de su propio aprendizaje (Hoban y Hoban, 2004). En este contexto, se entiende por autoeficacia la creencia que uno posee todo lo que falta para poder triunfar, aunque no siempre logre efectivamente el éxito. No obstante, como sugieren estos autores, una persona psicológicamente centrada en cuanto a su nivel de autoestima, responderá con honestidad y en concordancia a su capacidad real para

desempeñar determinada actividad y estará mejor preparada para mejorarla conduciendo su propio aprendizaje.

Aunque Knowles (1982) indica que el proceso de autodirección puede llevarse a cabo sin ayuda de terceros, Peters y Gray (2005) argumentan que difícilmente un individuo aprende por sí sólo, por lo que el aprendizaje autónomo difiere del aprendizaje autodirigido. De esta manera, es posible que el aprendizaje autónomo realmente no exista, porque aún el aprendiz autodirigido tiene necesariamente que relacionar y edificar sobre el conocimiento de otros para aprender (p. 17). Sin embargo, el concepto de autonomía se define también en términos de independencia del individuo, basada en su voluntad por aprender algo que le interesa (Rachal, 2002).

Otra perspectiva de análisis del concepto de aprendizaje autodirigido tiene que ver con su relación con el desarrollo humano, ya que ambos temas se asocian en la medida en que el aprendiz adulto, en su proceso evolutivo, culmina con la adquisición de atributos propios del aprendiz autodirigido (Cranton, 2006). Dentro de las diversas dimensiones del desarrollo humano se incluyen aspectos como el desarrollo biológico, cultural, cognitivo y psicológico; por lo menos las dos últimas pueden asociarse al aprendizaje del individuo (Browne, 2001). Por una parte, el desarrollo cognitivo incorpora aspectos relacionados con la manera en que aprende la persona, cómo se adapta al cambio y qué motiva al individuo a aprender y cambiar. Por otra parte, en cuanto al desarrollo psicológico de la persona, se ha comentado que a medida que las emociones y la identidad

evolucionan, se ven impactadas la autoestima y la autoeficacia (Hoban y Hoban, 2004).

Además, el aprendizaje autodirigido está relacionado con, pero no equivale al aprendizaje informal o al aprendizaje incidental (Ellinger, 2004). Una forma de discurrir esta interrelación consiste en tomar como parámetros el control del objetivo y del proceso, por parte del aprendiz. De esta manera, en el aprendizaje incidental, el sujeto controla el objetivo más no el proceso; en el aprendizaje informal, el aprendiz controla el proceso pero no el objetivo; y en el caso del aprendizaje autodirigido, el individuo toma control tanto del objetivo como del proceso. No obstante, aunque el aprendizaje informal o incidental puede ser de cierta manera planeado, primordialmente incluye, de acuerdo con el autor, aquellos procesos de aprendizaje que por su naturaleza no están diseñados explícita e intencionalmente para aprender algo en particular. En estos casos, el sujeto no se ve inmerso en un proceso de aprendizaje con actividades, objetivos e intencionalidad manifiestos, como en la instancia de un programa académico o de capacitación.

Una definición de orden superior del concepto de aprendizaje autodirigido es sugerida por Ellinger: el aprendizaje autoadministrado (*self-managed learning* en el idioma inglés, SML) incorpora al proceso de autoaprendizaje la noción de aprendices autodirigidos trabajando en equipo para solucionar problemas de la vida real con agendas propias de aprendizaje, en un contexto de una organización o institución.

Características y motivadores del aprendizaje autodirigido

En general, las teorías de desarrollo humano indican que el individuo va evolucionando de tal manera a través del tiempo, que su perfil cognitivo y psicológico se vuelve más propenso a tomar decisiones de manera autónoma, a interpretar la información de manera diferenciada, a ser más proclive a explorar nuevas experiencias de aprendizaje, y a desarrollar habilidades que le permiten emitir juicios de mayor complejidad (Papalia, et al., 2003). De esta manera, en cierta etapa de su vida adulta, el individuo fortalece su autoconcepto en cuanto a ser responsable de tomar sus propias decisiones –incluyendo aquellas asociadas con el aprendizaje– y responde a estímulos, sobre todo internos, que lo orientan a responsabilizarse de su propio aprendizaje (Boyatzis, 2001). No obstante, es posible que en sus etapas más tempranas, el niño manifieste una actitud hacia el aprendizaje autodirigido, misma que es reprimida por el contexto familiar y social, lo que lo conduce a una posición más pasiva y placentera (López, 2006): “Resulta inverosímil que en los primeros años de la vida del infante se le orille al metodismo [sic] y la dependencia –obstruyendo su desarrollo y potenciación– ante la presencia inminente del adulto” (p. 10). Es así como la literatura asociada a las características del individuo como responsable de su proceso de aprendizaje se centra fundamentalmente en la persona adulta (Brookfield, 1991; Cranton, 2006; Hiemstra, 1982).

Para Cross (1981), existen tres grandes razones por las que un adulto desea administrar su propio aprendizaje: primero, un deseo de controlar el contexto de aprendizaje, incluyendo lograr consistencia con su estilo de aprender y asegurar

flexibilidad en la estrategia correspondiente; segundo, la búsqueda de un estado que le permita no depender del ritmo y agendas de otros y, tercero, un sentimiento negativo en cuanto a un rechazo explícito al aprendizaje colectivo. Los estudios clásicos de Linderman (Knowles et al., 1998) indican que la propensión del adulto aprendiz hacia el aprendizaje autodirigido implica que el maestro debe “propiciar un ambiente de cuestionamientos mutuos, más que transmitir su propio conocimiento, y evaluar la aceptación del aprendiz al respecto” (p. 40).

Si se toma como punto de partida que –tal vez con excepción de algunas personas patológicamente dependientes– todos los individuos son capaces de evolucionar hasta convertirse en aprendices autodirigidos (Knowles, 1989) y de asumir eventualmente la responsabilidad de su propio aprendizaje, dos factores son relevantes: cómo la motivación conduce a la persona a evolucionar hacia ese estado y cuáles son las características de dichos individuos una vez que logran hacerlo.

En cuanto a la motivación para querer aprender por sí mismo, Knowles sugiere que el adulto requiere aceptar la posibilidad de que puede lograrlo, compararse asertivamente con modelos de referencia, así como admitir la utilidad y necesidad de aprender. Un enfoque no lineal se deriva de la investigación de Spear y Mocker (1984), quienes proponen que el deseo o motivación de aprender por sí mismos se dispara a partir de una “circunstancia organizacional” (p. 2) que ocurre a menudo de manera fortuita. Este evento disparador está asociado con variables del entorno en particular o con las condiciones de trabajo específicas. Otro esquema de motivación basado en el autodescubrimiento del potencial para aprender presentado por Bagshaw y Bagshaw

(2002) implica desarrollar paulatinamente la autoestima, utilizando como plataforma los éxitos históricos propios o ajenos y la dirección de un facilitador o tutor. No obstante, el aprendiz debe definir sus actividades y estrategias de acción asociadas a su autodesarrollo como parte de la intervención, con el propósito de asegurar la efectividad del proceso.

La motivación del aprendiz es considerada como una variable indispensable pero no suficiente para delimitar al aprendiz autodirigido, tomando en consideración que es importante también que el individuo ostente ciertas características cognitivas: primero, orientación a metas o capacidad para fijar objetivos, hacer planes y mantener un alto grado de compromiso para lograrlos; segundo, autoeficacia, en este caso entendida como la habilidad para organizar y asegurar los cursos de acción requeridos para lograr determinado nivel de desempeño; tercero, locus de control o competencia de manipular a conveniencia factores internos o externos a su persona; cuarto, habilidad para analizar y entender sus propios procesos cognitivos y de aprendizaje, también denominada metacognición y, quinto, autorregulación o capacidad para controlar sus intereses, actitudes y esfuerzo a la consecución de las metas deseadas (Connor, 2004).

Así, las características del aprendiz proclive a responsabilizarse de su propio aprendizaje, se asocian –en primera instancia y de manera general– a la autonomía e independencia del individuo. En cuanto a estos atributos, Nah (1999) sugiere que debe de tomarse con cautela este supuesto, ya que en algunas culturas estas características aparentemente distintivas no se consideran como virtudes y es conveniente incorporar el concepto de interacción e interdependencia para una aplicación más universal de las teorías de aprendizaje autodirigido. Así mismo, el aprendiz autónomo e independiente se

asocia a variables específicas de otra naturaleza, como: disposición para aprender, nivel educativo, personalidad, bienestar, estilo de aprendizaje, estado emocional y creatividad.

La destreza de un individuo para responsabilizarse de su propio aprendizaje y la habilidad para pensar críticamente, pudieran estar también relacionadas con el perfil psicológico del individuo. De acuerdo con los hallazgos de Kreber (1998), el deseo y la habilidad percibida para desarrollarse como aprendiz autodirigido presentan una correlación significativa con las personas que despliegan una personalidad extrovertida, así como habilidad para evaluar argumentos e interpretar evidencia.

No obstante, como lo indica la literatura consultada, en las indagaciones relacionadas con el aprendizaje autodirigido es de particular importancia contar con herramientas que permitan determinar en qué medida los individuos se hacen responsables de su propio aprendizaje, es decir, hasta qué punto son susceptibles a aprender por sí mismos y poseen atributos de autodirección. Conocer esta información, a la par de los factores que componen las actitudes y habilidades subyacentes, permitirá diseñar los procesos más adecuados para fortalecerlas y monitorear la evolución del individuo en el camino para convertirse en un aprendiz autodirigido.

Medición de la autodirección

Modelos de autoaprendizaje en adultos

Con el propósito de analizar la manera como los individuos, en particular los adultos, toman la iniciativa de planear, llevar a cabo y evaluar sus experiencias de aprendizaje, Merriam y Cafarella (1999) clasifican los modelos de la literatura dentro de

tres tipos: modelos lineales, interactivos e instruccionales. A su vez, Cázares (2002) presenta un modelo híbrido entre estos dos últimos.

Aquellos esquemas que proponen que el aprendiz debe superar una serie de pasos con el propósito de lograr sus objetivos de aprendizaje de manera autodirigida, son denominados modelos lineales. La puesta en práctica de las aportaciones clásicas de Knowles (1982, 1989) al aprendizaje de adultos, se ubica en un lugar sobresaliente dentro de esta clasificación. Como se ha sugerido, la aplicación de la andragogía presupone el desarrollo de un contrato de aprendizaje de tal manera que tanto el aprendiz como el facilitador del proceso tengan claros los objetivos de la experiencia de aprendizaje que van a emprender (Knowles et al., 1998). Para la construcción de dicho contrato, los autores proponen seguir los siguientes pasos:

1. Diagnosticar las necesidades personales de aprendizaje para asegurarse, desde el punto de vista de las competencias individuales, de cuál es la brecha que es necesario cerrar o superar para alcanzar el escenario de aprendizaje deseado.
2. Especificar los objetivos de aprendizaje, de tal manera que se construya por lo menos uno de ellos para cada necesidad de aprendizaje establecida en el paso anterior.
3. Establecer los recursos y estrategias de aprendizaje, describiendo de qué manera se van a cumplir los objetivos definidos, identificando los recursos humanos y materiales, así como las técnicas y herramientas a utilizar.
4. Determinar la evidencia de cumplimiento de los objetivos, describiendo las evidencias a coleccionar que indiquen el nivel de logro de cada objetivo.

5. Especificar cómo se validará la evidencia, definiendo claramente los medios y criterios apropiados, de tal manera que se puedan establecer claramente diferentes niveles de logro.
6. Revisar el contrato con terceras personas, con la finalidad de obtener una validación objetiva de fuentes diversas, incluyendo amistades, colegas, supervisores y expertos, e incorporar reacciones y sugerencias en el proceso.
7. Cumplir con el contrato en la práctica, no solamente en cuanto a los elementos establecidos, sino también incorporando lo aprendido para ajustar los objetivos, recursos y estrategias descubiertos en el proceso mismo.
8. Evaluar el propio aprendizaje de manera constante, así como cumplir con los tiempos establecidos, con y sin apoyo de terceros, revisando los criterios y evidencias propuestos.

A diferencia de los modelos lineales de autoaprendizaje, aquellos denominados interactivos se caracterizan por integrar dos o más dimensiones que intervienen simultáneamente para que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo. Uno de estos modelos incorpora las aportaciones de Hiemstra (1997) en este campo de estudio, quien propone que, para entender mejor al aprendiz y apoyarlo en su experiencia de aprendizaje autodirigido, es indispensable tomar en consideración y comprender: 1) las preferencias individuales relacionadas con el proceso de autoaprendizaje y 2) su orientación respecto a la solución de problemas (Figura 1). En cuanto a la primera consideración, es decir, la actitud hacia el aprendizaje, el autor separa a los individuos en dos grupos: aquellos orientados a aprender por sí mismos, proactivos para buscar información, que aceptan la retroalimentación y la crítica, buscan oportunidades de aprender y disfrutan resolviendo

problemas de manera autónoma. En el otro extremo se encuentran los aprendices que tienden a buscar apoyo en terceros, frecuentemente están demasiado ocupados como para liberar tiempo y aprender cosas nuevas, prefieren que otros les fijen sus metas de aprendizaje y buscan ayuda para resolver sus problemas. Con respecto a la segunda consideración, divide a los aprendices en dos grupos: los que solucionan los problemas de manera independiente y los individuos que lo hacen de manera interdependiente, cuyas preferencias se orientan a resolverlos colectivamente o con apoyo explícito. Así, sus indagaciones derivan en cuatro estilos personales y otros tantos conjuntos de características asociadas a cada estilo.

La interacción de las dos dimensiones en un plano genera cuatro tipos de aprendices, cada uno de los cuales demanda diferentes estrategias y técnicas para facilitar su camino hacia convertirse en aprendices autodirigidos: primero, los individuos autodirigidos e independientes, privilegiados para asumir la responsabilidad por su propio aprendizaje, quienes sólo requieren que se les provea de recursos y oportunidades de aprendizaje (autoaprendices). Segundo, los aprendices autodirigidos pero interdependientes, capaces de aprender a conducir su propio aprendizaje, pero proclives a solucionar sus problemas con el apoyo de otros (participativos). Tercero, los individuos que aprenden ayudados por terceros, que son independientes en cuanto a la solución de sus problemas, pero deben de ser apoyados con procesos en donde compartan la responsabilidad de estructurar sus actividades de aprendizaje para eventualmente autoadministrar el resto del proceso (actores). Finalmente, el cuarto tipo de aprendiz se caracteriza por requerir el soporte de terceros para la gestión de su aprendizaje y, a la vez, son interdependientes en la solución de problemas (dependientes). Estos últimos

frecuentemente demandan una particular atención por parte de un facilitador, ya que requieren evolucionar en ambas dimensiones antes de poder hacerse responsables de su propio aprendizaje (Hiemstra, 2004).

		<u>Orientación hacia resolución de problemas</u>	
		Independientes	Interdependientes
<u>Actitud hacia el aprendizaje</u>	Auto dirigidos	I. Autoaprendices	II. Participativos
	Dirigidos por otros	III. Actores	IV. Dependientes

Figura 1. Tipos de aprendices de acuerdo con modelo de Hiemstra (1997)

Una tercera agrupación de modelos de aprendizaje autodirigido incorpora a aquéllos que constituyen un marco de referencia para los educadores, y se denominan colectivamente modelos instruccionales. Tomando como referencia el modelo de liderazgo situacional de Hersey y Blanchard, Grow (1991) presenta un esquema que toma en consideración una serie de supuestos básicos en cuanto al aprendizaje autodirigido, entre los que se incluyen: que el aprendizaje autodirigido puede ser aprendido y enseñado, y que un aprendiz en particular puede ser autodirigido bajo ciertas circunstancias mientras que es dependiente en otras.

El modelo de Gerald Grow propone una aproximación de cuatro etapas para responder didácticamente al nivel de autodirección que el aprendiz tenga en un momento dado, con base en la ubicación previa del nivel de autodirección del individuo. En este

modelo, Grow establece que, en cada etapa, el docente juega diferentes papeles con el propósito de ser congruente con el nivel del aprendiz y las estrategias varían sobre la misma base. Por ejemplo, los individuos que se ubican en la primera etapa –denominados aprendices dependientes– requieren una figura de autoridad para que les indique qué experiencia de aprendizaje deben de emprender y cómo deben enfrentarla, por lo que el educador deberá jugar el papel de experto, asumiendo el control del proceso. En el otro extremo, un individuo ubicado en la cuarta etapa del modelo SSDL de Grow (*Staged self-directed learning*) demuestra una alta capacidad e interés por planear, ejecutar y evaluar su propio aprendizaje, por lo que el papel del educador es más bien como consultor y será efectivo delegando en el aprendiz la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Instrumentos para la medición de la autodirección

La literatura reporta una serie de investigaciones relacionadas con el desarrollo, aplicación y evaluación de instrumentos que permitan cuantificar el grado de autodirección de los individuos en cuanto a su aprendizaje, entre las que sobresalen: la Escala de Disposición hacia el Aprendizaje Autodirigido o SDLRS por sus siglas en inglés (Guglielmino y Guglielmino, 2006), el Inventario de Aprendizaje Continuo de Oddi, OCLI (Oddi, 1986), el Perfil de Autonomía para el Aprendizaje, LAP (Confessore y Park, 2004) y el Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido, CIPA (Cázares y Aceves, 2008).

Por otra parte, Guglielmino (2003) propone la SDLRS para medir el grado en que los individuos se perciben con actitudes y habilidades frecuentemente asociadas a la autodirección para el aprendizaje. El instrumento, que utiliza una escala de Likert,

incluye una serie de reactivos que reflejan las características identificadas por un panel de expertos en el tema como los elementos esenciales para el aprendizaje autodirigido.

Validaciones posteriores del instrumento mostraron que estas características se pueden agrupar en ocho constructos: apertura hacia las oportunidades de aprendizaje, autoconcepto de aprendiz independiente y eficaz, iniciativa e independencia en el aprendizaje, aceptación de la responsabilidad por su aprendizaje, amor hacia el aprendizaje, creatividad, orientación hacia el futuro y destreza para utilizar habilidades básicas de estudio y resolución de problemas. El instrumento tiene 41 reactivos pero también existe una versión ampliada con 58.

El OCLI (Oddi, p.99) se estructuró considerando tres escalas: empuje proactivo vs. empuje reactivo, apertura cognitiva vs. actitud defensiva, y compromiso con el aprendizaje vs. apatía hacia el aprendizaje. Es importante aclarar que esta escala propuesta por Oddi considera solamente actitudes del aprendiz, mientras que el SDLRS incluye también habilidades. A través de 27 reactivos, el instrumento pretende identificar tres actitudes pertinentes con las escalas antes mencionadas: la actitud para iniciar y continuar aprendiendo sin apoyo externo aparente, la apertura a nuevas ideas y actividades, la tolerancia al cambio y la ambigüedad, y el interés y gusto por aprender.

En el desarrollo del LAP (Confessore y Park 2004) se utilizaron cuatro dimensiones asociadas al autotrendizaje denominadas: deseo, ingenio, iniciativa y persistencia, y se diseñaron otros tantos instrumentos para medir cada una de ellas con una versión reducida que incorpora 66 reactivos. Los autores definen autonomía para el aprendizaje como “la capacidad relativa para participar productivamente en experiencias

de aprendizaje” (p. 41) y tanto su modelo como el instrumento de medición se fundamentan en que el proceso de aprender por sí mismo inicia con creencias que maduran en forma de actitudes, para eventualmente convertirse en intenciones, las cuales son la base de los comportamientos indispensables para administrar el propio aprendizaje.

Todos los instrumentos mencionados han sido aplicados y validados en diferentes contextos, situaciones y culturas (Cázares, 2002; Confessore y Park, p. 42; Durr, Guglielmino y Guglielmino, 1996; Guglielmino, 2003; Guglielmino y Guglielmino, 2006; Guglielmino y Murdick, 1997; Oddi, 1986) pero la SDLRS de 41 reactivos persiste como el instrumento más utilizado por los investigadores, por su amplia validación en distintos contextos y por considerar tanto actitudes como habilidades del aprendiz.

Finalmente, el Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido, CIPA, (Cázares y Aceves, 2008) constituye una opción relevante para indagaciones específicas debido a que es el único instrumento para medir la autodirección en el aprendizaje desarrollado que toma en cuenta las características de las poblaciones mexicanas, aunque no se encontraron evidencias en los estudios reportados en la literatura en cuanto a diferencias significativas entre poblaciones de diferente nacionalidad o cultura. La versión original del CIPA incorpora cuatro componentes que caracterizan al aprendizaje autodirigido utilizando un cuestionario de Likert de 41 reactivos: 1) planeación y selección de estrategias de procesos cognitivos y afectivos, 2) autorregulación y motivación para esforzarse y obtener conocimientos de lo que lo rodea, 3) independencia y autonomía para aprender y conseguir lo que le interesa, y 4) uso de la experiencia y

conciencia crítica para autocorregir sus acciones. Los cuatro componentes se derivan de diversas aplicaciones científicas de la SDLRS en poblaciones de estudiantes mexicanos y el hallazgo de que estos cuatro dan cuenta de la mayor parte de la varianza durante los experimentos. Recientemente, el CIPA fue revisado y modificado justificando la incorporación de nuevos ítems que respondieran al dinamismo de los cambios en el entorno que presenta la sociedad del conocimiento. Esta nueva versión agrega nueve reactivos asociados a un quinto componente denominado interacción, valor social y tecnológico: Cázares y Aceves (2008) concluyen que los individuos que cuentan con estas características son capaces de iniciar y participar en procesos de interacción social con sus semejantes, pudiendo interactuar productivamente dentro de equipos de trabajo en contextos presenciales o virtuales.

Los medios y herramientas aquí presentados –los cuales permiten medir la tendencia del individuo para asumir responsabilidad sobre su propio aprendizaje– juegan un papel instrumental de particular importancia, ya que un motivador primordial para que el adulto busque convertirse en un aprendiz autodirigido tiene que ver con las metas personales y profesionales que persigue como individuo (Connor, 2004). Frecuentemente, una de estas metas profesionales e instrumentales del individuo adulto es lograr insertarse y mantenerse en el mercado de trabajo para mejorar su calidad de vida, lo que demanda primordialmente contar con las competencias o atributos de empleabilidad (Wissing-Pfeiffer, 2005).

Competencias para la empleabilidad

Conceptos y definición de empleabilidad

Aun cuando el concepto de empleabilidad se ha utilizado por lo menos desde 1909 (Mansfield, 2001), el término ha evolucionado en cuanto a su alcance: se ha aplicado tanto a aquellos trabajadores capaces de laborar (opuesto a aquellos con actitud o disposición para trabajar), como a los miembros de la fuerza de trabajo que poseen una metacaracterística o habilidad para cambiar y adecuarse a la dinámica de la demanda del mercado laboral (de Grip, van Loo y Sanders, 2004). Se han formulado diferentes definiciones contemporáneas del concepto empleabilidad: Wissing-Pfeiffer (2005) propone que la empleabilidad consiste en el proceso de adquisición de competencias que permiten a un individuo contar con la flexibilidad para cambiar de un puesto a otro, entre organizaciones o, incluso, cambiar de profesión; para Sabin-Forte y Hansvick (1999) significa contar con los atributos y las características requeridas para la inserción oportuna en el mercado de trabajo, mientras que Vargas (2002) sostiene que tiene que ver con la capacidad de encontrar y mantener un empleo. Por otra parte, el término se define como la posibilidad de utilizar o aplicar ciertas competencias y conocimientos para desempeñar una nueva tarea o actividad en distintas áreas de una organización (Civell, 1998). Así mismo, se considera que la empleabilidad es el resultado o efecto de esfuerzos acertados de formación, capacitación y adiestramiento, el cual maximiza la contribución del trabajador a la organización, así como su propio desarrollo (Bagshaw, 1996). Además, Mallough y Kleiner (2001) argumentan que la empleabilidad de un individuo necesariamente incluye factores externos, más allá de atributos y competencias

personales, factores tales como la situación económica, las fuerzas de oferta y demanda del mercado laboral, y las características de la empresa o industria en particular. Con base en esto último se puede concluir que las competencias de empleabilidad tal vez son indispensables pero no suficientes para que el individuo encuentre empleo y se mantenga en el mercado de trabajo.

Un aspecto asociado al concepto de empleabilidad, tiene que ver con la responsabilidad de su creación, fortalecimiento y desarrollo. Primero, el individuo se antoja como el principal interesado en robustecer su potencial para ser empleado, tomando en cuenta que la capacidad de conseguir y retener un empleo y una remuneración apropiada por su trabajo, dependen en buena medida de un autodiagnóstico de la brecha entre las competencias propias y aquellas demandadas por el mercado laboral, así como de la determinación para adquirirlas (Mallough y Kleiner, p. 45). Segundo, a la organización o institución le interesa maximizar la aportación del individuo, por lo que, tomando en cuenta que la globalización y la competitividad internacional demandan cada vez más un mayor número de trabajadores productivos para contender con las presiones de los mercados de productos y servicios (McQuade y Maguire, 2005), estas empresas acuden a iniciativas de capacitación y adiestramiento para mantener la empleabilidad de su fuerza de trabajo (Bagshaw, 1997). Tercero, el sector gobierno está interesado en el desarrollo económico asociado al empleo y la productividad, y a la dimensión social del fenómeno, tomando en consideración que las iniciativas de gran escala en una economía –en cuanto a la educación de la sociedad en general– dependen en buena manera de una articulación organizativa, técnica y de orden jurídico que sólo el estado puede proveer (Rodríguez, 2001). Cuarto, las instituciones

educativas deben de incluir en sus diligencias educar para la empleabilidad, tomando en consideración las distintas fuerzas a las que se ven sujetos estos establecimientos (Fallows y Steven, 2000); en particular, deben considerarse las demandas del sector productivo para que las instituciones de educación replanteen la concepción tradicional de la universidad como claustro académico de producción de conocimientos para evolucionar hacia un espacio para la formación profesional (Riquelme, 2003). Por último, la empleabilidad puede ser vista como una responsabilidad de todos los integrantes de la sociedad, como en el caso en donde las economías sufren un envejecimiento demográfico que conduce a prestar atención a la empleabilidad de las personas adultas (Patrickson y Ranzijn, 2003; Sabin-Forte y Hansvick, 1999).

Con relación a la definición de Wissing-Pfeiffer (2005) –quien sugiere que la empleabilidad se fortalece a través de la adquisición de competencias que permiten a un individuo contar con la flexibilidad para cambiar de un puesto a otro, entre organizaciones o, incluso, cambiar de profesión–, un indicativo operacional de la empleabilidad consiste en describir la capacidad de ser empleable en términos del dominio de metacompetencias para el trabajo. Éstas se definen como aquellas competencias que permiten al individuo asegurar su actividad laboral de manera sustentable: conocimientos, habilidades y actitudes para responder al mundo cambiante de los negocios y para enfrentar este ámbito dinámico y evolutivo (Celuch y Salma, 1999; Driver, 2001; Jacinto y Gallart, 1997; Kuijpers, Schins y Scheerens, 2006; Rawson, 2000; van Woerkom, et al., 2002).

Educación, empleabilidad y competencias para el trabajo

En la búsqueda del alto desempeño del trabajador, tanto de parte del empleado como del empleador y de las instituciones académicas, se ha tratado de determinar aquellas capacidades del individuo que “lo habilitan para integrarse con éxito en la vida laboral y social, beneficiándolo no sólo a él, sino a la sociedad como un todo” (Vargas, 2002, p. 83). Denominadas competencias genéricas, básicas o transversales, estas capacidades son substanciales, pero a la vez elusivas en el tiempo, ya que el significado de ser competente difiere hoy de lo que será mañana (Civell, 1998). Bajo esta premisa, y dentro de la diversidad de variables asociadas al concepto, la empleabilidad debe incluir un elemento relacionado con la capacidad del individuo para renovar permanentemente sus conocimientos y habilidades para mantenerse actualizado, así como la disposición de comprometerse con su proceso de capacitación para el trabajo compartiendo esta responsabilidad con su empleador (Estienne, 1997).

El papel de las instituciones educativas para al fortalecimiento de la empleabilidad de los individuos se fundamenta en la capacidad de las primeras para vincularse con la sociedad –los empleadores– y su habilidad para responder a sus demandas a través de su oferta educativa (Scrabet, 2000). Ahora bien, aun cuando la necesidad evidente de una vinculación entre la escuela y el trabajo se ubica principalmente en el contexto de la educación universitaria, es importante reconocer que muchas de las denominadas competencias básicas para la empleabilidad son producto del desarrollo del individuo a partir de la educación más elemental y siguen fortaleciéndose en toda su vida laboral en distintos formatos e intensidades (González, 1993).

Así mismo, se ha reportado que un número considerable de educadores, políticos y empleadores sostienen que la educación –y, por ende, la academia– debe contribuir significativamente, aunque con frecuencia de manera indirecta, al crecimiento económico y al desarrollo social (Tight, 1995). Mientras que todavía está sujeto a debate si el papel fundamental de la universidad es exclusivamente educar en un contexto de libertad intelectual, es de creciente aceptación que el papel primordial de las instituciones de educación superior está centrado en proveer a la sociedad con personal potencialmente calificado para desenvolverse en el ámbito de trabajo (Foley, 1999). Con base en lo anterior, se ha definido como puente de vinculación y lenguaje de comunicación entre la empresa y la academia, el concepto de competencias.

Taxonomía de las competencias para la empleabilidad

Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 1999) una competencia, además de conocimientos y destrezas, incorpora la habilidad de accionar una serie de recursos psicosociales dentro de un contexto en particular; se afirma que un individuo requiere una amplia gama de competencias para enfrentar los retos del mundo de hoy. Tomando en cuenta la relevancia del adulto que trabaja, numerosas investigaciones dentro de aquellas reportadas en la literatura se han orientado particularmente a las denominadas competencias para el trabajo o para la empleabilidad.

Tomando en consideración distintas perspectivas de análisis y aplicación, la literatura ofrece numerosas definiciones y diferentes formas de agrupar y clasificar las competencias (ver Apéndice A). En principio, como se presenta en la Figura 2, las competencias individuales asociadas a la persona en particular, se distinguen de las

denominadas competencias organizacionales (*core competencies*) las cuales se refieren a la capacidad de una empresa para competir en determinados mercados (Chen y Wu, 2006; Horton, 2000).

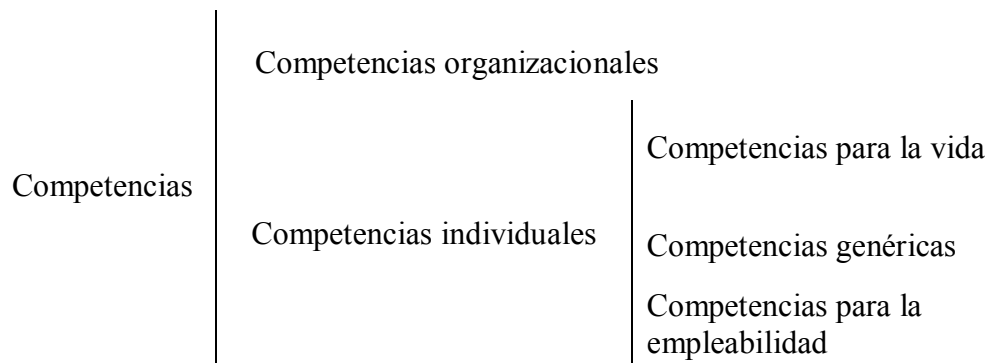


Figura 2. Clasificación general de competencias

Dado que el individuo requiere un amplio rango de competencias asociadas a los distintos contextos en los que se enfrenta durante las diferentes etapas de su vida (OECD, 2003), las competencias individuales se subdividen en tres tipos (Figura 3) partiendo de las competencias para la vida, que incluyen aquellas demandadas por los procesos de interacción social, el manejo de la diversidad y la adaptación cultural. Segundo, Villa y Poblete (2007) proponen una familia de competencias genéricas o transversales (Foley, 1999), que se adquieren en un contexto de la vida del individuo y pueden transferirse a otros ámbitos. Estas competencias genéricas están integradas por: conocimientos, habilidades y actitudes que son un medio para obtener un fin determinado, llamadas competencias instrumentales; competencias interpersonales que son útiles para interactuar con los demás; y competencias sistémicas, que se conjugan y relacionan como partes de un todo.

Competencias individuales	Competencias para la vida	Interacción social
		Manejo de la diversidad
		Adaptación cultural
	Competencias genéricas	Competencias instrumentales
		Competencias interpersonales
		Competencias sistémicas
	Competencias para la empleabilidad	Competencias laborales
		Competencias transversales
		Metacompetencias

Figura 3. Taxonomía de competencias individuales

Tercero, dentro de las competencias individuales sobresalen en particular las competencias para el trabajo o competencias para la empleabilidad, como aquellas demandadas por este ámbito en particular (Lawrence, 2002). Las competencias para la empleabilidad son un conjunto de conductas que se traducen en desempeño sobresaliente, avance acelerado en la carrera laboral y éxito en diversas variables asociadas a los resultados de los negocios, y se dividen en: competencias laborales para desempeñar un puesto u oficio en particular, así como competencias transversales que pueden ser transferidas de un contexto a otro por parte del individuo que las ostenta (Martínez, Mudarra y Rodríguez, 2005); Sarnachiaro (s.f.) menciona que las competencias transversales son conocimientos, habilidades y actitudes demandadas por todas las profesiones y son comunes a distintos ámbitos del trabajo. Un tercer grupo de

competencias para la empleabilidad es el de las denominadas metacompetencias (Allison, Voss y Dryer, 2001), las cuales son útiles para enfrentar el mundo cambiante de los negocios en su contexto dinámico y de permanente evolución.

En términos generales, las competencias laborales constituyen un conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que son indispensables para un alto desempeño en el contexto de trabajo (Hammond, Hartman y Brown, 1996; Holter y Kopka, 2001; Murray, 2003; Posner, 2002; Rawnsom, 2000; Tanyel, Mitchell y McAlum, 1999; Ulinski y O'Callaghan, 2002); destrezas, características conductuales y otros atributos, que predicen un rendimiento excepcional (Dubois y Rothwell, 2004) y que se observan directamente a través de la conducta de una persona en su actividad laboral cotidiana (Dalziel, Cubeiro y Fernández, 1996). Se afirma que, en especial, dominar dichas competencias se ha convertido en un imperativo para los que laboran en una empresa contemporánea, ya que las organizaciones se han vuelto más esbeltas y los trabajadores tienen que conducirse de manera más autónoma y colaborativa a la vez (Verville, 1995). Este autor propone que es indispensable dividir las competencias laborales en tres grandes grupos: primero, las competencias básicas que incluyen las habilidades del pensamiento y cualidades personales; segundo, las competencias profesionales asociadas al oficio; y tercero, las competencias tecnológicas, tales como el uso de herramientas computacionales, el uso de la tecnología en el trabajo cotidiano y la habilidad de obtener y discriminar información a partir de fuentes electrónicas. No obstante, una perspectiva más integral se basa en las aportaciones de Delors (1996), quien propone que las instituciones educativas preparen al individuo en el ser y en el saber, pero también en el hacer y el convivir con otros, por lo que estos fundamentos se han

denominado los cuatro pilares de la educación contemporánea. Tomando esta perspectiva, en cuanto al objeto de las competencias, se propone un sistema integrado de competencias laborales (Figura 4).

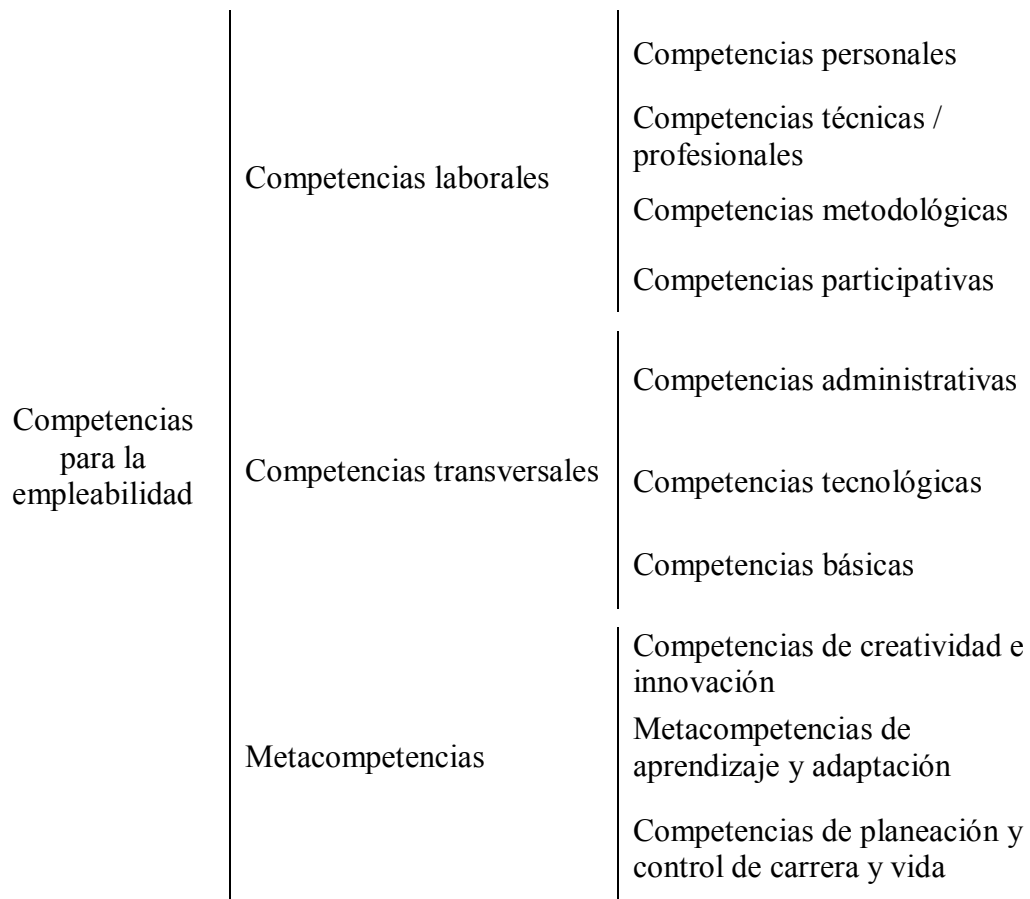


Figura 4. Clasificación de competencias para la empleabilidad

Las competencias laborales incluyen: competencias personales, referidas al ser y asociadas a aceptar responsabilidades en el contexto de trabajo, y actuar en consecuencia; competencias técnicas o profesionales, relacionadas con el conocer, que incluyen los conocimientos y destrezas demandados por un campo profesional; competencias metodológicas, referidas al saber hacer, que permiten que el individuo pueda analizar oportunamente los problemas y encontrar soluciones; y finalmente, competencias

participativas, del saber convivir, relacionadas con los procesos y relaciones interpersonales (Hisrich y Grichnik, 2004; Sarnachiaro, s.f). La literatura muestra un particular interés por las competencias transversales, dado que éstas constituyen la plataforma para que el individuo transite con éxito entre diferentes puestos y oficios e, incluso, entre distintas empresas e industrias. Un subconjunto de este tipo de competencias lo constituyen las denominadas competencias administrativas, las cuales integran los conocimientos, destrezas, habilidades y características personales, incluidas las actitudes y los valores, que resultan en prácticas administrativas exitosas (Langbert, 2000). Sin embargo, en un ámbito más amplio, y para poder entrar en la arena de la generalización de las competencias laborales, Munby, Versnel, Hutchinson, Chin y Berg (2003) proponen hablar de rutinas de empleabilidad, ya que cualquier trabajo puede conceptualizarse como un conjunto de ellas. Señalan que estas rutinas pueden generalizarse y que es posible que sean aprendidas ya sea a través de un proceso de enseñanza o de aprendizaje autodirigido. Es importante subrayar que las competencias para el trabajo deben de reflejar lo que realmente requiere el empleador para el trabajador en términos de conocimientos, habilidades y actitudes, y no lo que el docente define como necesario dentro de un programa académico (Tetreault, 1997). De esta manera, las competencias laborales están relacionadas con temas de gran interés que el empleador asocia al alto desempeño de la persona (Chao y Dubas, 1995), pero no sólo técnicas y profesionales, sino también aquellas competencias “suaves” que todos deben de tener para potenciar el éxito en el ámbito del trabajo (Lawrence, 2002).

Dentro del contexto de esta investigación, sobresalen las metacompetencias para la empleabilidad: para responder al dinámico mundo corporativo y dada la imposibilidad

de dotar a la fuerza laboral de todas las competencias específicas requeridas en cada momento para enfrentar este mundo en permanente transformación, Celuch y Salma (1999) proponen una agrupación que separa las metacompetencias de las competencias propiamente dichas. Las primeras incluyen habilidades como el pensamiento creativo y la innovación (Driver, 2001), aprender a aprender y capacidad de readaptación (Jacinto y Gallart, 1997; Rawson, 2000), y pensamiento crítico (Celuch y Salma, p.134; van Woerkom, et al., 2002). Kuijpers, et al. (2006) incluyen también dentro de este grupo la habilidad de actualización profesional, la capacidad de lograr objetivos personales durante la carrera, la planeación de vida y carrera, y el control de las mismas.

Tomando en cuenta los diferentes términos utilizados para definir las competencias asociadas a la empleabilidad –tales como: clave, llave, básicas, críticas, transferibles, entre otras–, Tien, Ven y Chou (2003) proponen la idea de uniformar los criterios en cuanto a la definición de dichas competencias, en términos de su características o atributos. De esta manera, las competencias para la empleabilidad son: multifuncionales, transferibles de un contexto a otro, representan habilidades cognitivas superiores, pueden ser aprendidas, son multidimensionales y producto del conocimiento y la experiencia, independientemente del término que se utilice para denominarlas.

Conclusiones de la literatura revisada

La capacidad de inserción, permanencia y crecimiento del individuo con relación al mercado de trabajo es de gran preocupación por parte de distintos grupos de interés integrantes de la sociedad. No obstante, el imperativo de fortalecer la empleabilidad no es solamente responsabilidad del estado y de las empresas, sino que incluye a las

instituciones educativas y al individuo propiamente dicho. En la literatura revisada no es evidente una labor proactiva generalizada de las instituciones de educación superior para fortalecer la empleabilidad del profesionista en particular, incorporando explícitamente contenidos y estrategias de aprendizaje para este propósito, con excepción de las escuelas técnicas y profesionales en algunas economías del orbe. Más aún, resulta claro que dichas instituciones académicas han transferido tácita o explícitamente su responsabilidad a las empresas y, en parte, la respuesta de este sector de la sociedad ha sido la de sancionar la actitud de las universidades y adoptar iniciativas e inversiones, muchas veces cuantiosas, en capacitación, adiestramiento y educación permanente.

Sin embargo, en la literatura sobresale una profunda preocupación de los sectores públicos, empresariales y académicos por el incremento de la empleabilidad del individuo. Se identifican factores externos, incluyendo la situación económica y las fuerzas del mercado laboral (Mallough y Kleiner, 2001), pero es indicativa la necesidad de incidir en los atributos y competencias del trabajador para fortalecer su empleabilidad, condición necesaria aunque no suficiente. Por otra parte, la preocupación se agudiza si se incorporan a la ecuación los componentes de la globalización y los cambios tecnológicos, ya que estos transforman y confieren una complejidad adicional a la identificación, adquisición y fortalecimiento de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para conseguir y mantener el empleo, mismos que se describen en términos de metacompetencias para el trabajo. El discurso por asignar responsabilidades de carácter político, social o económico en cuanto al fortalecimiento de la empleabilidad de una sociedad es amplio y rico en diversas perspectivas, frecuentemente identificadas con los distintos grupos de interés. La literatura también es abundante cuando se ocupa de formas

y estrategias para vincular a los diferentes sectores con programas e iniciativas cuya cobertura transversal permite la transferencia de las necesidades reales del medio laboral hacia las instituciones oferentes del talento necesario para satisfacerlo. Algo relevante para el presente estudio consiste en que muchas de estas iniciativas incorporan el lenguaje común de las competencias para asegurar el diálogo, por lo que existe un interés manifiesto por uniformar los términos y definiciones involucradas (Tien, et al., 2003). No obstante, no son evidentes en la literatura revisada, las consideraciones y particularidades del sujeto en cuestión, el aprendiz adulto, alrededor de quien parte y culmina el impacto y los beneficios de la empleabilidad sustentable. Si el componente individual de la empleabilidad está sujeto a las capacidades del adulto que trabaja, o se encuentra activamente buscando hacerlo, la indagación articulada para establecer cómo aprende, qué lo motiva a aprender y cómo puede responsabilizarse del proceso de hacerlo, bajo el marco del fenómeno de la empleabilidad, es un imperativo que se debe atender de inmediato.

Por otra parte, el concepto de competencias –y, en particular, las competencias para el trabajo– es propuesto por la literatura como un lenguaje indispensable para tender el puente de vinculación necesario entre la academia y la empresa, ya que esta noción incorpora habilidades, destrezas, actitudes y valores, adicionalmente a los conocimientos requeridos para el alto desempeño del individuo en su actividad laboral. Sin embargo, existen numerosas clasificaciones y listados de competencias por lo que es indispensable una reducción práctica en el campo de la investigación propuesta de tal manera que no resulte abrumadora y fuera del alcance de una indagación doctoral. Así mismo, aun y cuando se reportan las diversas iniciativas en cuanto a estrategias de enseñanza y

aprendizaje para el desarrollo de competencias para el trabajo, se le da relativamente poca atención al hecho de que los sujetos de aprendizaje son adultos que potencialmente pueden responsabilizarse de su propio aprendizaje.

De esta manera, si el desarrollo de competencias para el trabajo es la trayectoria a seguir, se fortalece la perspectiva de investigar acerca de características del individuo que le permitan contar con las competencias que le darán éxito en su vida profesional. La literatura revisada se ocupa en definir y clasificar las competencias y en proponer formatos para desarrollarlas, pero no es abundante en cuanto a la relación que pudiera existir entre el perfil autodirigido y la obtención y fortalecimiento de las competencias laborales. Algunos autores sí aciertan identificando competencias de un nivel superior o metacompetencias (Celuch y Salma, 1999; Driver, 2001; Kuijpers et al., 2006; van Woerkom, et al., 2002), las cuales pueden considerarse en este orden de ideas, ya que se aproximan a aquellos conocimientos, habilidades y actitudes relevantes para el adulto que trabaja en un contexto de cambio permanente.

En lo que se refiere a la educación, formación y desarrollo de adultos, aunque la literatura reporta controversias, sobresale el hecho de que los estudiosos del tema presentan marcadas diferencias entre los adultos y los sujetos tradicionales atendidos por la academia, de menor edad o grado de maduración biológica, psicológica, emocional y cognitiva. De esta manera, un proceso de investigación relacionado con la adquisición y desarrollo de competencias para el trabajo, debe de ser consistente y agregar un valor al caudal de conocimientos y a la aplicación de las teorías de aprendizaje del adulto; en particular, presentar aportaciones originales para responder a la necesidad de parte del

adulto de convertirse y mantenerse como un sujeto competitivo en el contexto del trabajo, a través del desarrollo adecuado y oportuno de sus competencias laborales.

Los hallazgos en este campo indican que los autores coinciden en gran medida en que el adulto puede evolucionar, sólo o con apoyo de terceros, hacia un estado en el que logra responsabilizarse de la planeación, ejecución y evaluación de sus necesidades de aprendizaje. Aun cuando distintos individuos presentan diversos perfiles y el camino hacia el aprendizaje autodirigido puede a su vez ser heterogéneo y complejo, aprovechar la maduración cognitiva del aprendiz adulto –orientando sus capacidades hacia el desarrollo personal de las competencias para su desempeño laboral–, representa un área de interés no sólo para el individuo, sino para la empresa y la academia, así como una contribución a la disciplina de la innovación educativa. La literatura revisada incluye diversos estudios en distintas situaciones y contextos en donde se consideran tanto actitudes como habilidades para que el adulto sea capaz de responsabilizarse de su propio aprendizaje, pero sólo se reportan pocas opciones para la evaluación del grado de disposición de los individuos hacia el aprendizaje autodirigido (Cázares y Aceves, 2008; Confessore y Park, 2004; Durr et al., 1996; Oddi, 1986), por lo que la selección acertada de un instrumento es importante para una indagación adecuada en el campo de la autodirección de los individuos. Así mismo, una buena parte de las investigaciones consultadas con relación a la propensión de los individuos a responsabilizarse de su propio aprendizaje no incorporan variables relevantes del mundo laboral, mismas que se requieren para explorar las relaciones entre el aprendizaje autodirigido y el adulto que trabaja. Las principales aportaciones a este marco teórico se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1

Resumen de aportaciones selectas de la literatura al tema de las metacompetencias laborales y la autodirección

Autor(es) y fecha de publicación	Variables	Resultados	Observaciones
Cázares y Aceves (2008)	Perfil Autodirigido (CIPA)	Estudios para establecer la operatividad de la aplicación del Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido en distintas poblaciones de estudiantes.	Se validaron los cuatro componentes originales del cuestionario (planeación de estrategias, autonomía para aprender, uso de la experiencia y conciencia crítica) y se agregó un quinto: iniciar y participar en procesos de interacción social con sus semejantes.
Celuch y Salma (1999)	Metacompetencias para el pensamiento crítico	Proceso para el desarrollo de metacompetencia del pensamiento en estudiantes de escuelas de graduados de negocios.	Enfoque exitoso que permite incorporar el proceso de desarrollo de pensamiento crítico a cualquier curso de graduados.
Confessore y Park (2004)	Perfil de Autonomía para el Aprendizaje (LAP)	Comprobación de los componentes o dimensiones asociadas al autoaprendizaje: deseo, ingenio, iniciativa y persistencia.	Se validó la herramienta para medir la capacidad relativa para participar productivamente en experiencias de aprendizaje.
Driver (2001)	Metacompetencias de creatividad e innovación	Desarrollo de metacompetencias de creatividad demandadas por el mundo laboral, en el ámbito académico.	Resultados empíricos en cuanto al manejo de ambientes creativos en el salón de clase para desarrollar metacompetencias laborales específicas.
Durr, Guglielmino y Guglielmino (1996)	Escala de Disposición hacia el Aprendizaje Autodirigido (SDLRS) en el medio laboral	Aplicación sistemática de la herramienta con sus ocho constructos: apertura, autoconcepto, iniciativa, responsabilidad, amor hacia el aprendizaje, creatividad, orientación hacia el futuro y resolución de problemas.	Se establecieron diferencias significativas en los resultados de la SDLRS y distintas ocupaciones y puestos en una empresa manufacturera, midiendo las actitudes y habilidades del aprendizaje autodirigido en ese contexto.

Jacinto y Gallart (1997)	Meta-competencias de comunicación	Experiencias exitosas para estimular las metacompetencias de comunicación y otras habilidades básicas desde la perspectiva del adulto que trabaja.	Plantean la necesidad de incorporar esquemas agresivos de desarrollo de diversas metacompetencias laborales a partir de los programas de educación elemental dentro del ámbito laboral.
Oddi, 1986	Inventario de Aprendizaje Continuo de Oddi (OCLI)	Herramienta de medición de tres dimensiones: empuje proactivo-reactivo, apertura cognitiva- actitud defensiva, compromiso - apatía hacia el aprendizaje.	Se determinan el grado en términos de actitud hacia: iniciar y continuar aprendiendo sin apoyo, la apertura a nuevas ideas y actividades, y el interés y gusto por aprender.
Kuijpers, Schins, y Scheerens (2006)	Meta-competencias de planeación de carrera	Esquema para la evaluación multidimensional de metacompetencias de planeación de carrera.	Enfoque integral basado en la literatura, entrevistas e investigaciones de campo y análisis factorial para establecer la importancia de este tipo de metacompetencias.
Rawson (2000)	Meta-competencias de aprendizaje	Aproximación para desarrollar en el individuo la capacidad de aprender a aprender.	Explora la necesidad de un enfoque integral en el desarrollo de metacompetencias de aprendizaje que incluye las habilidades propiamente dichas, el conocimiento del proceso de autoaprendizaje y el apoyo académico para llevarlo a cabo.
van Woerkom, Nijhof y Nieuwenhuis (2002)	Meta-competencias de reflexión crítica	Operacionalización de las metacompetencias de reflexión crítica en el ambiente de trabajo.	Presenta las variables relevantes y dimensiones necesarias para desarrollar un ambiente que fomente la reflexión crítica, incluyendo: visión compartida, retroalimentación, pensamiento colectivo y experimentación.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

En este capítulo se presenta la metodología aplicada por el investigador para el presente estudio. Se describe el diseño de la investigación, el contexto en el que se llevó a cabo, las hipótesis de trabajo, así como la muestra y sujetos incorporados al proceso. Por otra parte, se discuten los instrumentos utilizados y el procedimiento que se siguió para asegurar la efectividad del estudio, y se incluyen los principios, criterios y fórmulas del análisis correspondiente.

Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación fue fundamentalmente no experimental, con un enfoque cuantitativo, buscando establecer y relacionar las variables independientes hipotéticamente asociadas a la empleabilidad, así como medir y analizar las variables específicas relacionadas con la propensión hacia el aprendizaje autodirigido.

En este estudio no se llevó a cabo una manipulación intencional de las variables independientes sino que se recolectó información en su ambiente natural para después analizarlo (Hernández et al., 2008). Esto es, se estudió a dos grupos con determinadas características de una muestra específica, en cuanto al dominio de ciertas metacompetencias, la capacidad de autodirección y el nivel de desempeño de los individuos que los componían. Por lo menos en el esquema temporal previsto para esta investigación, no es posible manipular las variables del estudio ni influir en ellas.

En particular, dado que se trabajó en establecer relaciones sobre hechos ya ocurridos, en cuanto al dominio de competencias, nivel de desempeño, grado de autodirección, y su posible interrelación, el diseño se puede catalogar como *expost facto*. No obstante más que determinar una relación causal, se establece únicamente relación entre variables. Aunque se contrastó a dos grupos de profesionistas diferenciados por su nivel de desempeño, no se contó, por definición, con un grupo de control. Desde el punto de vista de su propósito, la presente investigación se puede definir como un estudio *expost facto* correlacional (Castro, et al., 2008); desde la perspectiva temporal, la investigación se cataloga como un estudio transversal correlacional (Hernández et al., 2008).

Contexto sociodemográfico

Las empresas cuyos directivos de capital humano fueron encuestados para confirmar las metacompetencias de empleabilidad relevantes son líderes en su ramo industrial o comercial y son consideradas como exitosas en las prácticas laborales y de gestión de recursos humanos. Están incluidas en un espectro de empresas de medianas a grandes en cuanto a su volumen de ventas y número de personal. Una gran mayoría de estas empresas tienen sus oficinas corporativas en la ciudad de Monterrey, pero otras pertenecen a corporaciones trasnacionales mexicanas y extranjeras.

El grupo empresarial del cual proceden las nueve empresas de donde provienen los sujetos involucrados en este estudio cuenta con 100 años de actividad productiva a partir de sus plantas, originalmente instaladas en la ciudad de Monterrey, México. Para contar con los sujetos para esta investigación, se trabajó con una de sus principales

divisiones, la cual tiene plantas operando en varias ciudades del país y de Latinoamérica. Esta división fue el origen del grupo industrial en cuestión y actualmente cuenta con cerca de 9 mil ejecutivos, empleados y operarios, en las distintas funciones y procesos de negocio. Dentro de esta población, y desde hace ocho años, un poco menos de un centenar de ejecutivos y personas clave están incluidos en un esquema de compensación y desarrollo que permite determinar el nivel de desempeño, tomando en cuenta el logro de sus objetivos, competencias consideradas como prioritarias para la empresa y otros atributos que son evaluados periódicamente por sus superiores inmediatos. En cuanto a otros procesos de la gestión del capital humano, el grupo empresarial se ha distinguido por incorporar prácticas de vanguardia para efectos de atracción, retención y desarrollo del personal.

Las empresas de este grupo industrial resultan un lugar atractivo para trabajar por diferentes razones, incluyendo el clima laboral, el nivel competitivo de su remuneración y el potencial de desarrollo interno. Sus políticas de retención coadyuvan a que los trabajadores logren hacer una carrera dentro de la organización, misma que puede implicar varias décadas de antigüedad laboral. Las prácticas relacionadas con el desarrollo de su gente permiten mantenerlos actualizados en cuanto a competencias administrativas, técnicas y humanas, a través de becas, capacitación y rotación de puestos. Así mismo, cuentan con un programa de profesionistas en desarrollo diseñado para que un egresado universitario con poca experiencia laboral pueda transitar por diferentes procesos de negocio y plantas productivas durante los primeros meses de haberse contratado, para finalmente ubicarse en el puesto y actividad más adecuada tanto para la persona como para la organización.

Hipótesis de investigación

La hipótesis de trabajo se estableció como sigue:

Hipótesis 1.

Ho: “El perfil de autodirección en adultos tiene relación con el nivel de dominio de las metacompetencias para la empleabilidad”.

Así mismo, se establecieron otras dos hipótesis asociadas a los objetivos de la investigación expuestos en el Capítulo 1 y relacionadas con las variables involucradas y el nivel de desempeño de los sujetos incluidos al estudio:

Hipótesis 2

Ho: “El nivel de desempeño del adulto es mayor en la medida que ostenta mayor nivel de dominio de las metacompetencias para la empleabilidad”.

Hipótesis 3

Ho: “El nivel de desempeño del adulto es mayor en la medida que es más elevado su perfil de autodirección”.

Muestra

Las características de la investigación propuesta conllevan a observar tres principios fundamentales para la determinación de la muestra a estudiar: 1) capacidad operativa de recolección y análisis de información, 2) número de casos que permita

responder la pregunta de investigación, y 3) la naturaleza del fenómeno analizado (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Con base en lo anterior, seleccionar la muestra adecuada es de gran valor si se está orientado a un fin distinto a la generalización probabilística, pero es imperativo proceder cuidadosamente, obteniendo los casos que interesan al investigador tomando en cuenta las características de la investigación (p. 565).

Para la validación de las metacompetencias relevantes, se determinó llevar a cabo una consulta a expertos basada en una muestra de un mínimo de 10 directivos de capital humano, seleccionados por su conocimiento y experiencia en su campo, así como por la magnitud de su exposición en materia de contratación y evaluación de personal. La muestra involucrada fue de 11 directivos. Hernández, et al. (2008) indican que para este tipo de indagaciones entre siete y 10 personas constituyen una muestra común de análisis.

En cuanto a los sujetos de investigación, profesionistas con diversos niveles de empleabilidad, se estableció trabajar con una muestra dirigida total mínima de 20 individuos, provenientes de un conjunto de empresas seleccionadas por su excelencia en la gestión del capital humano, debido a la importancia de que las empresas contaran con mecanismos apropiados para determinar el nivel de desempeño de sus profesionistas; los grupos fueron de 11 y 10 profesionistas de alto desempeño y de desempeño medio, respectivamente, los cuales representan cerca del 23% de la población disponible. Gay y Airasian (1992) argumentan que una investigación estratificada de esta naturaleza puede manejar muestras hasta de 60 ó 70 participantes, pero que una muestra típica frecuentemente es inferior a 20 individuos.

Sujetos

Las indagaciones se concentraron, como se mencionó anteriormente, en un grupo de directivos y profesionistas, con escolaridad igual o mayor a licenciatura o equivalente, tomando en consideración su edad, antigüedad laboral y años de estudios formales. La selección de los participantes para el grupo de expertos se llevó cabo tomando en cuenta la accesibilidad de estos sujetos, en tiempo, espacio y disposición para participar en el proceso, pero se logró la representación de las principales empresas y grupos corporativos de la ciudad.

Con el propósito de asegurar la transferibilidad más que la generalización de los hallazgos potenciales en el estudio, y dadas las limitaciones en cuanto al tamaño de la muestra disponible, se buscó información específica en lugar de sólo circunscribirse al resultado de una muestra representativa del contexto. En este caso, los resultados de la investigación podrían dar información para asegurar deducciones o relaciones análogas en contextos similares, esto es, los hallazgos tendrían un determinado grado de transferibilidad. No obstante, se argumenta que las hipótesis de trabajo frecuentemente no son tan poderosas en cuanto a su transferibilidad potencial (Lincoln y Guba, 1985), por lo que esto depende fundamentalmente del nivel de similitud o equivalencia de los contextos en cuestión. De esta manera, si un contexto organizacional es congruente con el contexto de la presente investigación, la hipótesis de trabajo pudiera ser aplicable al primero (p. 124). Con base en lo anterior, los sujetos adultos se eligieron entre aquellos que se encontraban en dos diferentes lugares del continuum en cuanto a competencias de empleabilidad, esto es, entre aquellos percibidos por sus empleadores como altamente

empleables o medianamente empleables. Los términos utilizados por la empresa fueron: profesionistas de alto desempeño y de desempeño medio, respectivamente. De este pequeño universo, se seleccionó a los sujetos por eliminación hasta llegar al tamaño de la muestra requerida, con el propósito de asegurar credibilidad y, a la vez, buscando cierta homogeneidad con la finalidad de reducir de antemano la variación y focalizar el análisis.

Instrumentos

Con el objetivo de establecer la importancia relativa de las metacompetencias seleccionadas con base en la literatura (Apéndice B), se aplicó un cuestionario electrónico de tal manera que los resultados permitieron ordenarlas por nivel de importancia percibida por un grupo de expertos en la gestión de capital humano de empresas reconocidas (Apéndice C). Con base en las respuestas obtenidas se decidió incluir el total de las 10 metacompetencias seleccionadas previamente.

Para determinar el nivel de autodirección de los sujetos, se utilizó el Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA) en su versión 2008, en una transcripción electrónica que permitió acceder fácilmente a los encuestados y, eventualmente, proporcionar retroalimentación de los resultados individuales y globales del estudio (Apéndice F). Para este propósito se manejó una aplicación electrónica desarrollada a la medida que permitió asegurar tanto seguridad como confidencialidad de la información. Esta versión del cuestionario incluye el componente adicional a la versión original, denominado interacción social y tecnológica, en el que se incorporan reactivos para determinar si la persona es capaz de iniciar y participar en procesos de interacción social con los demás y cuenta con habilidades tanto para relacionarse en pares como para el

trabajo en equipo con personas físicas y virtuales, reconociendo su aportación en la sociedad a la que pertenece (Cázares y Aceves, 2008).

Para determinar el nivel de dominio de las metacompetencias se preparó un instrumento de autoevaluación basado en los estudios desarrollados en la Universidad de Deusto (Villa y Poblete, 2007) que incluyó las 10 metacompetencias, sus indicadores y descriptores (Apéndice D).

Procedimiento

En esta investigación se utilizó la definición de metacompetencias para el trabajo presentada en la literatura: ésta hace referencia a los conocimientos, habilidades y actitudes que permiten al individuo asegurar su actividad laboral de manera sustentable para responder y enfrentar con éxito al dinamismo de los negocios (Celuch y Salma, 1999; Driver, 2001; Jacinto y Gallart, 1997; Kuijpers, et al., 2006; Rawson, 2000; van Woerkom, et al., 2002).

Así mismo, se adoptó la definición de nivel de empleabilidad de un individuo como el grado de dominio de las metacompetencias laborales sugeridas por la literatura, las cuales incluyen habilidades tales como: el pensamiento creativo y la innovación (Driver, p. 28), aprender a aprender y capacidad de readaptación (Jacinto y Gallart, p. 103; Rawson, p. 225), y pensamiento crítico (Celuch y Salma, p. 134; van Woerkom, et al., p. 375). Para operacionalizar estas metacompetencias de forma estandarizada se utilizaron las definiciones, indicadores y descriptores que corresponden, de acuerdo con las aportaciones de Villa y Poblete (p. 49).

De esta manera, el diseño y selección de los instrumentos para la investigación se basó en la autoevaluación del dominio de las competencias aquí descritas, con base en la plataforma conceptual presentada en la Figura 5.

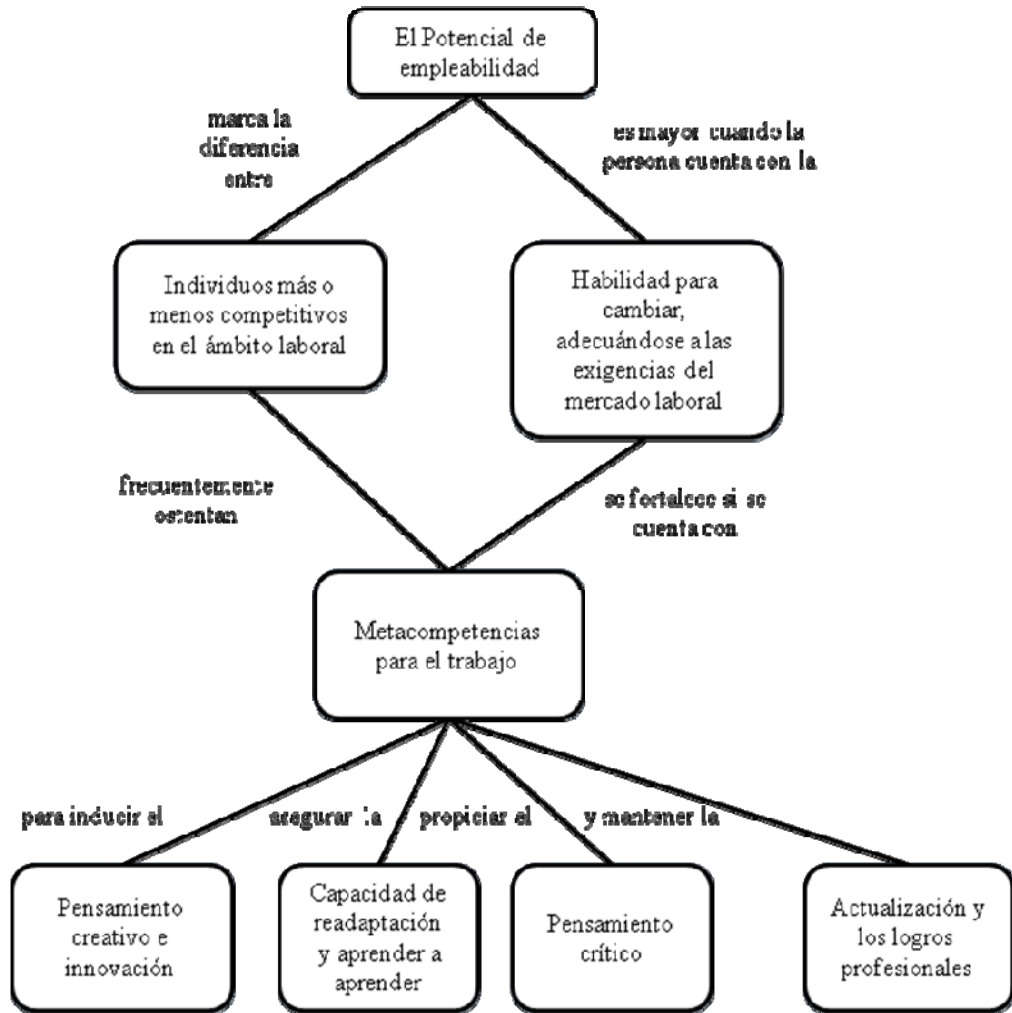


Figura 5. Mapa conceptual de empleabilidad y metacompetencias para el trabajo

El procedimiento de esta investigación (Figura 6) fue el siguiente: primero, se validaron las metacompetencias seleccionadas con base en los hallazgos de la literatura encuestando a una muestra de especialistas en la gestión del capital humano en diferentes organizaciones (ver Tabla 1), utilizando un cuestionario diseñado para tal efecto

(Apéndice C). Dado que era substancial para el éxito de la investigación asegurar que se incorporaran en el estudio las metacompetencias de mayor relevancia para la empleabilidad, se determinó la importancia relativa de las distintas competencias desde la perspectiva del empleador, esto es, se llevó a cabo una consulta a expertos. Una vez seleccionada la muestra bajo los criterios establecidos, se les envió electrónicamente a los directivos en capital humano una solicitud a participar en el estudio: a) agradeciendo previamente su apoyo, b) asegurando discreción y confidencialidad de información a recabar y resultados a obtener, c) indicando la importancia del estudio y de las respuestas precisas y honestas, d) solicitando contestar a la brevedad, dentro del calendario especificado, y e) ofreciendo compartir eventualmente los resultados de la investigación. Para verificar y triangular los datos, se llevaron a cabo entrevistas individuales con algunos de ellos y se logró ratificar la consistencia de los hallazgos. Esta fase del proceso de investigación tuvo como único objetivo focalizar el estudio en las metacompetencias de mayor importancia para la empleabilidad desde la perspectiva de la empresa.

Segundo, el resultado de esta validación fue la plataforma para elaborar el cuestionario que describe las metacompetencias laborales en sus distintos grados de dominio con indicadores y descriptores en una escala de 1 a 5. Es importante mencionar que la presente indagación utilizó las definiciones, indicadores y descriptores derivados de las investigaciones realizadas en la Universidad de Deusto (Villa y Poblete, 2007), habiendo seleccionado previamente las metacompetencias relevantes para la empleabilidad de acuerdo con la literatura estudiada (Apéndice A). Para este propósito se diseñó un instrumento de autoevaluación de competencias, tomando como punto de partida las definiciones propuestas por estos investigadores (p. 51), los niveles de

dominio establecidos, indicadores y descriptores de evidencia del nivel de desarrollo del sujeto (Apéndice D). Aun cuando se pretendió originalmente llevar a cabo una evaluación complementaria del grado de dominio para incluir la apreciación de los superiores inmediatos, los directivos del grupo empresarial estudiado no permitieron dicho acercamiento. Por otra parte, Bears (2001) apunta que, en una investigación para establecer si un individuo ostenta un determinado nivel de dominio de una competencia, se requiere por lo menos un proceso que simule la aplicación de las competencias en el mundo real en los términos en los cuales se desempeñará el individuo. No obstante, los instrumentos de medición y evaluación que se utilizan frecuentemente por parte de las empresas y los organismos acreditadores están basados en escalas que describen, a manera de rúbricas, los distintos niveles de dominio de una competencia en particular, así como indicadores desarrollados por expertos (Voorhees, 2001). Con base en estos descriptores, se puede determinar el dominio de una competencia asociado a las conductas esperadas en distintos niveles y cuantificar los resultados para obtener un resultado numérico. La aplicación de estos cuestionarios en adultos se maneja en formatos de autoevaluación, así como por apreciación por parte de terceras personas (p.87). Otras formas reportadas para evaluar competencias, no utilizadas en esta investigación, incluyen la observación directa, reporte de incidentes críticos y paneles de expertos (Garvan y McGuire, 2001).

Tercero, se utilizó un instrumento estandarizado para medir el grado de propensión hacia el aprendizaje autodirigido, de una muestra de individuos en diferentes etapas de adultez, en este caso el Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA) en su versión 2008 (ver Apéndice F).

Cuarto, de la muestra de directivos del área de capital humano se eligió a tres, a quienes se solicitó que las empresas de los grupos industriales que representaban fueran la fuente para seleccionar a los sujetos que compondrían la muestra para la investigación. Habiendo comentado con los tres en diversas ocasiones la importancia y requerimientos del estudio, solamente uno aceptó apoyar la investigación. La aparente limitación de orden práctico fue la segmentación de la muestra –por parte de los directivos– en dos grupos: alto desempeño y desempeño medio. No obstante, una de las tres corporaciones convino en participar utilizando un esquema que permitiera al investigador acceder a los sujetos de estudio y a la información requerida, sin invadir la confidencialidad de los datos más sensibles, como es el caso del nivel de desempeño de cada profesionista según la percepción del empleador.

Quinto, previa aceptación y confirmación por parte del grupo empresarial cuyo directivo accedió en participar, se trabajó con éste último para determinar un pequeño universo de 38 profesionistas. Con base en la oportunidad y tiempo de respuesta de los participantes se determinó la muestra final de 21 profesionistas. A cada uno de los 38 participantes potenciales se les envió una comunicación-solicitud similar a la antes descrita, pero agregando la posibilidad de recibir los resultados personalizados y su interpretación en cuanto a su perfil autodirigido. Posteriormente, a los sujetos que confirmaron su interés por participar en el estudio, se les enviaron las ligas electrónicas correspondientes para acceder a los cuestionarios y resolverlos de manera inmediata.

En cuanto a las consideraciones éticas del estudio, se tomaron las debidas precauciones con los sujetos, se les aseguró que el riesgo de su participación era

mínimo, y se les comunicaron los pormenores oportunamente y de manera adecuada. La discreción y confidencialidad se mantuvieron en todo momento. Como cualquier indagación profesional, se aseguró que los sujetos no fueran objeto de daños psicológicos o emocionales al participar en el estudio. Por otra parte, se informó que someterse a contestar la encuesta de manera electrónica lleva implícito un consentimiento individual de los participantes seleccionados a apoyar la investigación. Basándose en lo anterior, se les envió una nota electrónica de agradecimiento por su participación incluyendo un mensaje de desengaño, esto es, información más completa sobre la intencionalidad de la investigación. Un criterio similar se pretende manejar para dar retroalimentación del perfil autodirigido a cada participante y su calificación en cuanto a las competencias evaluadas.

Sexto, con los resultados numéricos obtenidos de la evaluación del perfil de autodirección y sus componentes, y los resultados correspondientes a la autoevaluación de las metacompetencias seleccionadas, se llevó a cabo una serie de análisis estadísticos para determinar la relación de ambas variables entre sí y respecto al nivel de desempeño de los dos grupos de profesionistas estudiados. Esta parte del procedimiento tuvo como propósito validar las tres hipótesis planteadas en la investigación utilizando las herramientas estadísticas presentadas en la sección anterior.

La secuencia de las acciones, los instrumentos utilizados y los productos obtenidos se pueden apreciar en la Figura 6, y en las Tabla 2 y 3 se especifican con mayor detalle cada una de las acciones que se tomaron, los instrumentos utilizados, así como los productos que se generaron a partir de los análisis llevados a cabo. Los

instrumentos propiamente dichos se incluyen como parte de los apéndices de este documento y han sido descritos en la sección correspondiente.

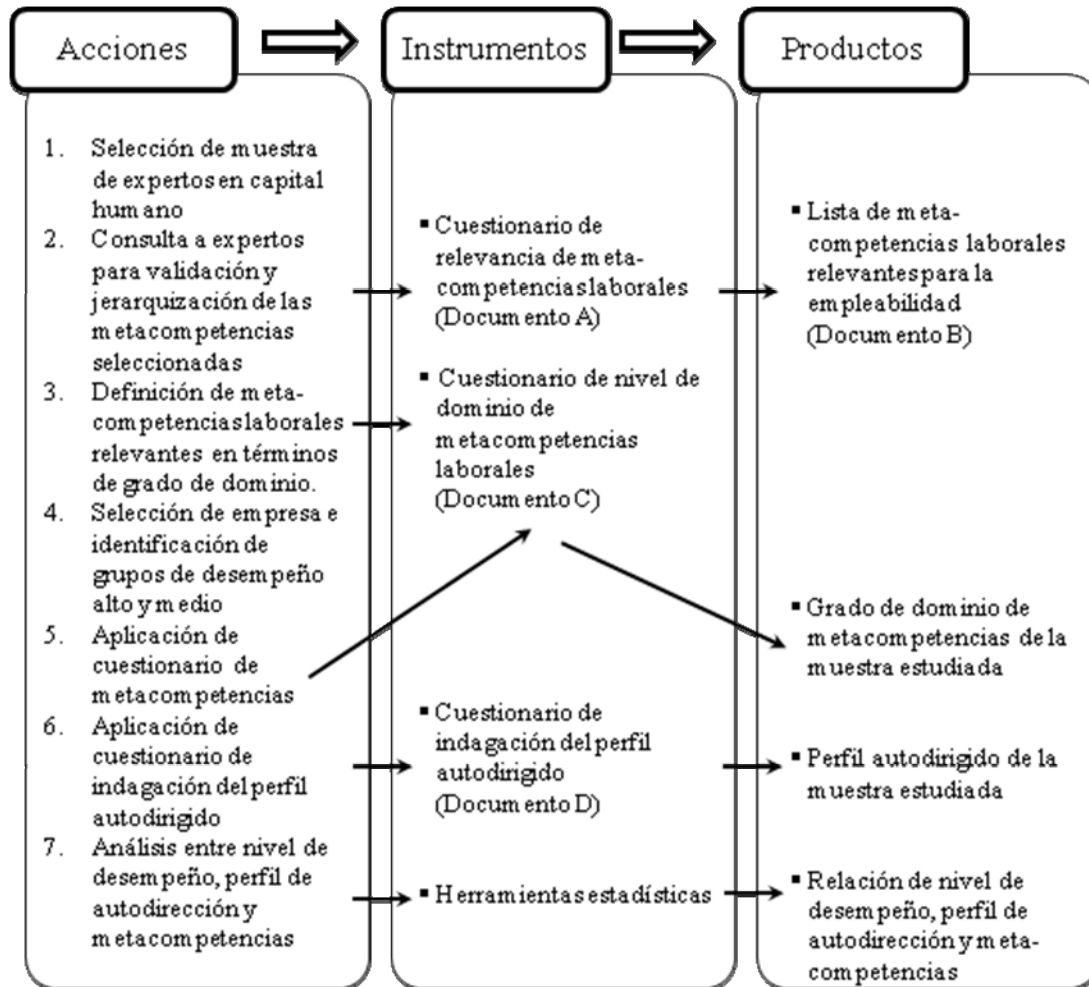


Figura 6. Esquema de intervención utilizado en la investigación

Tabla 2

Descripción de actividades y productos esperados

Actividad	Descripción	Producto
1. Selección de muestra de expertos en capital humano	Se seleccionó a 11 directivos del área de capital humano de empresas importantes de la localidad. El perfil	Grupo de referencia para validar las metacompetencias preseleccionadas, de

	utilizado fue de alta experiencia en el manejo de personal y responsabilidad corporativa en la captación y desarrollo de recursos humanos.	acuerdo con la literatura revisada
2. Consulta a expertos para validación y jerarquización de las metacompetencias seleccionadas	A través de un cuestionario diseñado para tal efecto (Documento A) se validó la relevancia relativa percibida por los especialistas en recursos humanos en cuanto a la diferentes metacompetencias para la empleabilidad predefinidas.	Lista de metacompetencias laborales relevantes para la empleabilidad (Documento B)
3. Definición de metacompetencias para la empleabilidad en términos de grado de dominio	Con base en las metacompetencias validadas, se desarrolló un cuestionario (Documento C) que permitió establecer distintos niveles de dominio de dichas competencias.	Cuestionario para establecer nivel de dominio de metacompetencias de interés, operacionalizadas en indicadores y descriptores en una escala de 1 a 5
4. Selección de empresa e identificación de grupos de desempeño alto y medio	Se eligió una empresa, obteniendo 11 personas características de alta empleabilidad (alto desempeño) y otras 10 que ostentan baja empleabilidad (desempeño medio), para una muestra total del estudio de 21 individuos.	Contar con la muestra adecuada para la investigación propuesta
5. Aplicación de cuestionario	Utilizando la herramienta establecida, se generó la información requerida.	Ubicación de muestras participantes en cuanto al nivel de dominio de metacompetencias
6. Aplicación de Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA)	Utilizando el Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido se generó información para los estudios de correlación requeridos.	Generar la información requerida de la muestra seleccionada con relación al perfil autodirigido de los participantes
7. Análisis de relaciones entre nivel de desempeño, perfil de autodirección y	Utilizando herramientas estadísticas de análisis se estudió el comportamiento de los grupos de desempeño	Relaciones estadísticas entre nivel de desempeño, perfil autodirigido y dominio de metacompetencias de los

metacompetencias	alto y medio con respecto a su perfil autodirigido y metacompetencias.	sujetos de la muestra analizada
------------------	--	---------------------------------

Tabla 3

Descripción de documentos generados

Instrumentos/Documentos	Descripción
A. Cuestionario de relevancia de metacompetencias para la empleabilidad	Listado y definición de las metacompetencias de empleabilidad definidas para esta indagación: un listado en forma de cuestionario con una escala de nivel de importancia relativa (<i>ranking</i>) y otra escala de importancia en términos absolutos (<i>rating</i>) que permitió evaluarlas jerárquicamente.
B. Lista de metacompetencias relevantes para la empleabilidad	Resultado de la aplicación del cuestionario sobre relevancia de metacompetencias.
C. Cuestionario de nivel de dominio de metacompetencias para la empleabilidad	Cuestionario que describe las metacompetencias en sus distintos grados de dominio con indicadores y descriptores en una escala de 1 a 5.
D. Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA)	Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido versión 2008 (CIPA+), que consiste en escalas de Likert de 50 reactivos agrupados en cinco componentes: planeación y selección de estrategias de procesos cognitivos y afectivos, autorregulación y motivación para esforzarse y obtener conocimientos de lo que lo rodea, independencia y autonomía para aprender y conseguir lo que le interesa, uso de la experiencia y conciencia crítica para autocorregir sus acciones, e interacción y valor social, dinamismo para responder a los cambios en el entorno que presenta la sociedad del conocimiento. Además de la inclusión de los 9 reactivos adicionales al cuestionario CIPA original, el cuestionario utilizado en esta investigación incorpora cambios en la redacción de varios ítems y la reorganización de los componentes con base en los resultados de confiabilidad realizado por las autoras (Cázares y Aceves, 2008).

Análisis de datos

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando hojas electrónicas de cálculo con macros diseñados para tal efecto, y las aplicaciones estadísticas STATSTM, MINITABTM y SPSSTM. El registro de la información cuantitativa se realizó de manera electrónica.

Por la manera de construir este estudio, se plantearon diversas variables independientes y varias dependientes. Las variables independientes fueron los valores numéricos obtenidos por el Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA), tanto del perfil global como cada uno de sus componentes. Este valor numérico se convirtió en un valor promedio para facilitar comparaciones entre el perfil autodirigido global y sus distintos componentes, dado que cada uno de ellos incorpora diferente número de reactivos.

Las variables dependientes que se incluyeron al estudio son las 10 metacompetencias establecidas con base en la literatura revisada, validadas por los directivos en recursos humanos y descritas en el Apéndice B: Pensamiento Creativo (PC), Capacidad Innovadora (CI), Orientación al Aprendizaje (OA), Adaptación al Entorno (AE), Diversidad e Interculturalidad (DI), Pensamiento Crítico (PCT), Automotivación (AM), Planificación (PL), Organización del Tiempo (OT) y Orientación al Logro (OL).

Los resultados obtenidos de la aplicación de la encuesta a los especialistas en capital humano (Apéndice C) generaron dos tipos de datos: la calificación de cada competencia entre uno y cinco puntos, así como el grado de importancia relativa entre las

10 metacompetencias. Para ambos grupos de datos, se preparó una tabla en una hoja electrónica de cálculo y se obtuvo la estadística descriptiva correspondiente utilizando las fórmulas y criterios definidos por la literatura para medidas de dispersión y tendencia central (Lind, Marchal y Mason, 2004): promedio, máximo, mínimo, moda y desviación estándar. Los promedios obtenidos para cada metacompetencia se presentaron en gráficas de barras.

Para el análisis del grado de dominio de las metacompetencias relevantes, se tabularon los datos obtenidos de la aplicación de cuestionario correspondiente y se dividió el total de los resultados individuales para cada una de las 10 metacompetencias entre el número de ítems asociado a cada una de ellas. Este promedio se utilizó para obtener la estadística descriptiva de los dos grupos de profesionistas estudiados. Los resultados obtenidos (Apéndice D) se tabularon en dos grupos que corresponden a los sujetos clasificados por el empleador como de alto desempeño y de desempeño medio. A estos dos grupos y a la muestra total se les aplicaron las fórmulas y criterios para obtener la estadística descriptiva utilizando una hoja electrónica de cálculo y se tabularon los resultados en forma comparativa.

Con el propósito de seleccionar la prueba estadística apropiada para la comparación de las medias entre los grupos de alto desempeño y de desempeño medio, se procedió a establecer las características de las poblaciones muestrales con base en las tres suposiciones necesarias para la comparación estadística de las medias: a) las dos muestras vienen de poblaciones independientes, b) las poblaciones muestreadas siguen una

distribución normal y c) las varianzas de las poblaciones son iguales (Lind et al., 2004, p. 384).

En cuanto al primer criterio, las dos muestras vienen de poblaciones independientes debido a que el hecho de que un profesionista pertenezca al grupo de alto desempeño, lo excluye por definición del grupo de desempeño medio y viceversa.

Para establecer si ambas poblaciones siguen una distribución aproximadamente normal se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para muestras pequeñas, estableciendo la hipótesis nula (H_0) de que las poblaciones se ajustan a una distribución aproximadamente normal y utilizando la fórmula siguiente:

$$W = \frac{\left(\sum_{i=1}^{W_s} a_i x_i \right)^2}{W_s \sum_{i=1}^{W_s} (x_i - \bar{x})^2}$$

en donde $\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^{W_s} x_i}{W_s}$ y $a_i = (2/c) m_i, i=2, \dots, W_s - 1$

Aplicando la prueba para un grado de confianza de 95% ($\alpha = 0.05$) se obtuvo que, para la variable de metacompetencias, los datos que provienen de la muestra de profesionistas de alto desempeño no sigue una distribución normal (valor $p = 0.047$),

mientras que la muestra de profesionistas de desempeño medio sí sigue una distribución aproximadamente normal (valor $p = 0.325$).

Al aplicar la prueba de normalidad en cada una de las metacompetencias analizadas, se encontró que solamente el grupo de alto desempeño en la metacompetencia automotivación no sigue una distribución aproximadamente normal (valor $p = 0.031$).

En cuanto a la variabilidad de los grupos, se puede apreciar en la Figura 7 que existe una ligera diferencia entre los grupos estudiados, y en los datos de la muestra se manifiesta mayor nivel de dominio de los profesionistas de alto desempeño.

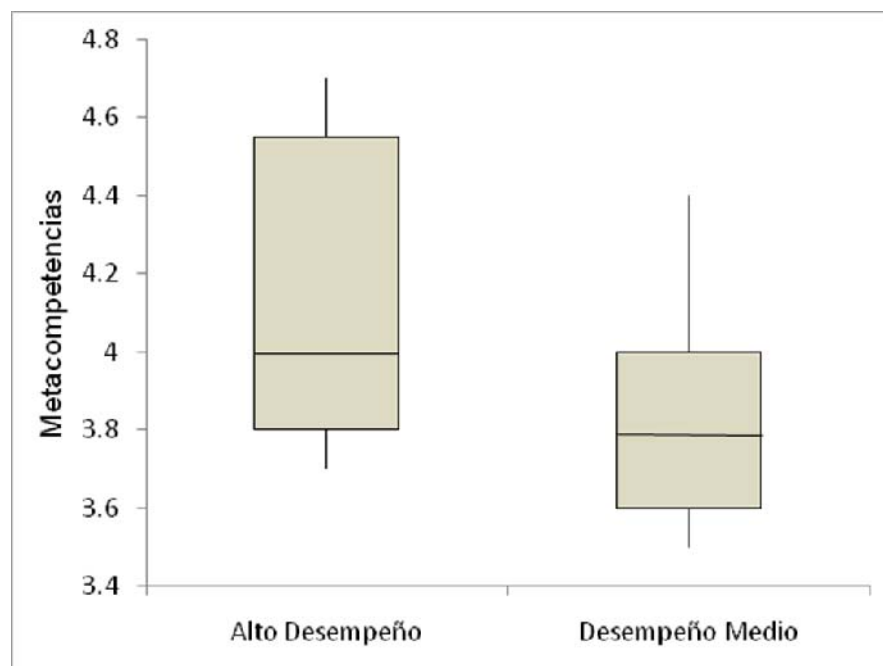


Figura 7. Comparativo de variabilidad de autoevaluación de metacompetencias para profesionistas de alto desempeño y de desempeño medio.

Con base en lo anterior –y, en particular, dado que no se cumple que una de las dos muestras analizadas pase la prueba de normalidad–, se considera apropiado utilizar una prueba estadística no paramétrica para la subsecuente comparación de medias. La

prueba seleccionada es la de la suma de rangos de Wilcoxon, también conocida como la prueba U de Mann-Whitney.

Para la primera serie de pruebas estadísticas se tomó como referencia una versión modificada de las hipótesis establecidas en la investigación, esto es que, respecto a las variables metacompetencias y autodirección, las medias de los grupos de alto desempeño y de los grupos de desempeño medio eran diferentes, no necesariamente la primera mayor que la segunda. Bajo esta premisa, las dos hipótesis son las siguientes:

Para las metacompetencias:

Ho: El dominio promedio de las metacompetencias de los profesionistas de alto desempeño (μ_1) es igual al dominio promedio de los profesionistas de desempeño medio (μ_2).

Para el perfil autodirigido:

Ho: El valor promedio del perfil autodirigido (autodirección) de los profesionistas de alto desempeño (μ_1) es igual al valor promedio del perfil de los profesionistas de desempeño medio (μ_2).

De forma matemática:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 \text{ vs } \mu_1 \neq \mu_2$$

La información obtenida en esta serie de pruebas se presenta en el Apéndice I. Como se puede apreciar, en el caso de la variable metacompetencias, el valor $p = .057$ es

mayor que $\alpha = 0.05$, y no se rechaza H_0 , en la prueba no paramétrica aplicada. Por lo tanto, no existe suficiente evidencia estadística para decir que, en promedio, los dos grupos de profesionistas difieren entre sí en cuanto al dominio de las metacompetencias autoevaluadas. Esto se afirma con una confianza del 95%.

Así mismo, en el caso de la variable autodirección, dado que el valor de $p = 0.063$ es mayor que $\alpha = 0.05$, tampoco se rechaza H_0 , en este caso con la prueba paramétrica utilizada. Es decir, con una confianza del 95%, no es posible afirmar que los profesionistas de alto desempeño difieren en promedio al perfil autodirigido de los profesionistas de desempeño medio.

No obstante, tomando en cuenta la literatura revisada (Atkins, 1999; Celuch y Salma, 1999; Munby et al., 2007; Tien et al., 2003), un planteamiento más consistente con los hallazgos de diversos autores conlleva a que la serie definitiva de pruebas estadísticas se fundamente en considerar que los profesionistas de alto desempeño tienen en promedio un mayor dominio de las metacompetencias. Con base en lo anterior, la hipótesis de investigación se planteó en forma definitiva de la siguiente manera:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 \quad vs \quad \mu_1 > \mu_2$$

Por otra parte, la literatura indica también que la autodirección tiende a ser mayor en los profesionistas de alto desempeño que en aquellos considerados como de desempeño medio (Brookfield, 1991; Clardy, 2000; Dealtry, 2004; Hiemstra, 1982). Siendo que la expresión numérica de autodirección es menor en la medida que el perfil autodirigido es mayor, se utilizó en el estudio definitivo la hipótesis siguiente:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 \text{ vs } \mu_1 < \mu_2$$

Para todos estos análisis ulteriores se utilizó un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$ en una prueba unilateral con base en la siguiente hipótesis para la variable metacompetencias (ver apéndice J):

Ho: El dominio promedio de las metacompetencias de los profesionistas de alto desempeño (μ_1) es igual al valor promedio del dominio de los profesionistas de desempeño medio (μ_2).

H₁: El dominio promedio de las metacompetencias de los profesionistas de alto desempeño (μ_1) es mayor al valor promedio del dominio de los profesionistas de desempeño medio (μ_2).

Por otra parte, para las 10 metacompetencias consideradas –con excepción de aquella que no cumplió la prueba de normalidad–, se utilizó la prueba t de Student para determinar la diferencia entre las medias de los grupos de alto desempeño y de desempeño medio.

Para la prueba de Mann-Whitney, la fórmula de la estadística utilizada fue la siguiente:

$$U = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - S_1$$

Para las variables con una distribución aproximadamente normal, la fórmula de Student utilizada, definida para poblaciones con muestras pequeñas, fue la siguiente:

$$t = \frac{\bar{X}^1 - \bar{X}^2}{\sqrt{s_p^2 \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

en donde s_p^2 es la varianza conjunta que combina las dos varianzas muestrales, tomando en consideración que en muestras de menos de 30 observaciones la desviación estándar de la muestra se desconoce, por lo que se substituye ésta última con una estimación conjunta de las varianzas de cada muestra:

$$s_p^2 = \frac{(n_1 - 1)s_1^2 + (n_2 - 1)s_2^2}{n_1 + n_2 - 2}$$

Los valores con subíndice 1 y 2 corresponden a los grupos de alto desempeño y desempeño medio, respectivamente.

Finalmente, tanto para la variable agregada como para cada una de las 10 metacompetencias en lo individual, se aplicó una prueba para estimar la homogeneidad de las varianzas: la prueba de F de Fisher para aquellas con distribución aproximadamente normal, y la prueba Levene para las que no pasaron la prueba de normalidad.

Al aplicar la prueba de Levene para comprobar la igualdad de las varianzas en la variable metacompetencias, se encontró que para un nivel de 95% de confianza se puede asumir igualdad entre las mismas (valor p = 0.404 mayor a 0.050). La fórmula utilizada es la siguiente:

$$L_{\alpha} = \left(\frac{W-k}{k-1} \right) \frac{\sum_{i=1}^k w_i (\bar{z}_i - \bar{z})^2}{\sum_{i=1}^k \sum_{l=1}^{m_i} c_{il} (z_{il} - \bar{z}_i)^2}$$

en donde:

$$w_i = \sum_{l=1}^{m_i} c_{il} \quad \bar{x}_i = \frac{\sum_{l=1}^{m_i} c_{il} x_{il}}{w_i} \quad z_{il} = |x_{il} - \bar{x}_i|$$

$$\bar{z}_i = \sum_{l=1}^{m_i} \frac{c_{il} z_{il}}{w_i} \quad \bar{z} = \sum_{i=1}^k \frac{w_i \bar{z}_i}{W}$$

En cuanto al análisis de la información relacionada con el Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido, se tabularon los datos originales y se calificaron con base en la agrupación sugerida por Cázares (2002) y Cázares y Aceves (2008) para incorporar el sesgo positivo de los resultados típicos en la aplicación de la herramienta (Apéndice E), ubicando los valores numéricos en cinco diferentes niveles de autodirección: óptimo, muy bueno, moderado, insuficiente y bajo. Con base en esta información, se analizaron los comportamientos de los dos grupos de profesionistas y su distribución de frecuencias.

Por otra parte, se ajustaron los datos originales dividiendo cada uno de los resultados numéricos entre el número de ítems de cada uno de los cinco componentes de autodirección, para obtener valores entre 5 y 1.

Con el propósito de probar la normalidad de ambos grupos en cuanto al perfil autodirigido se aplicó así mismo la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para muestras pequeñas, estableciendo la hipótesis nula (H_0) de que las poblaciones se ajustan a una distribución normal:

$$W = \frac{\left(\sum_{i=1}^{W_s} a_i x_i \right)^2}{W_s \sum_{i=1} (x_i - \bar{x})^2}$$

Para un grado de confianza de 95% ($\alpha = 0.05$) se obtuvo que los datos que provienen tanto de la muestra de profesionistas de alto desempeño como de la muestra de profesionistas de desempeño medio, siguen una distribución aproximadamente normal (significancia = 0.256 y 0.997, respectivamente). Por otra parte, en la Figura 8 se puede apreciar la comparación de variabilidad entre ambas muestras estudiadas.

Así mismo, para comprobar la igualdad de las varianzas de cada grupo, se aplicó la prueba F de Fisher en las muestras donde se cumplió el supuesto de normalidad y, por otra parte, se usó la prueba no paramétrica de Levene donde no se cumplió normalidad en las muestras, encontrándose que, para un nivel de 95% de confianza, se puede asumir igualdad entre las mismas (0.37 mayor a 0.050 para la variable autodirección):

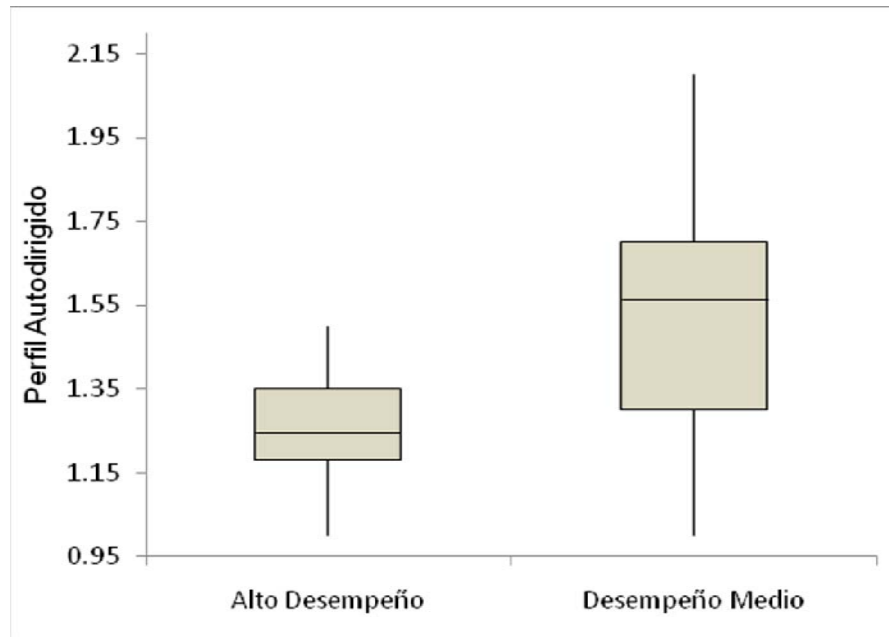


Figura 8. Comparativo de distribuciones de autoevaluación del perfil autodirigido para profesionistas de alto desempeño y de desempeño medio.

Con base en lo anterior, se utilizó una prueba paramétrica para contrastar el perfil autodirigido entre los grupos de profesionistas estudiados, en este caso la prueba t de Student para poblaciones pequeñas, con varianzas iguales, partiendo de las siguientes hipótesis:

H_0 : El valor promedio del perfil autodirigido de los profesionistas de alto desempeño (μ_1) es igual al valor promedio del perfil de los profesionistas de desempeño medio (μ_2).

H_1 : El valor promedio del perfil autodirigido de los profesionistas de alto desempeño (μ_1) es menor al valor promedio del perfil de los profesionistas de desempeño medio (μ_2).

Es conveniente aclarar que el instrumento utilizado en este estudio para medir el perfil autodirigido arroja valores de menor magnitud al ser mayor el perfil autodirigido, por lo cual la hipótesis alterna fue construida de esta manera (Apéndice J).

Finalmente, con el propósito de determinar la relación entre las variables asociadas a la autodirección y la autocalificación de las metacompetencias de los dos grupos de profesionistas estudiados, se utilizó la fórmula del coeficiente de correlación de Pearson:

$$r = \frac{\sum(X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{(n - 1) s_x \cdot s_y}$$

Para uniformar la interpretación de los resultados en cuanto al grado de correlación determinado a través de la aplicación del coeficiente r de Pearson para esta investigación, los valores obtenidos se analizaron e interpretaron utilizando la clasificación de Hernández et al. (2006, p. 453), de acuerdo con la Tabla 4.

Tabla 4
Interpretación del valor del coeficiente de correlación de Pearson

Valor r	Intensidad de la relación entre variables
- 1.00	Correlación negativa perfecta
- 0.90	Correlación negativa muy fuerte
- 0.75	Correlación negativa considerable
- 0.50	Correlación negativa media
- 0.25	Correlación negativa débil
- 0.10	Correlación negativa muy débil
- 0.00	No existe correlación entre las variables
+ 0.10	Correlación positiva muy débil
+ 0.25	Correlación positiva débil
+ 0.50	Correlación positiva media
+ 0.75	Correlación positiva considerable
+ 0.90	Correlación positiva muy fuerte
+1.00	Correlación positiva perfecta

Prueba piloto

Aun cuando no se había establecido todavía el foco de la presente investigación en cuanto a determinar la relación del perfil de autodirección y las competencias de empleabilidad en adultos, se llevó a cabo una prueba piloto aplicando el Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA) en su versión de 41 reactivos y cuatro componentes de Cázares (2002) a una muestra de 138 directivos, profesionistas, operarios y técnicos. No se utilizó la versión más actualizada por no haberse liberado todavía por parte de las autoras. Los cuatro componentes incluidos en esta versión y su interpretación se presentan a continuación:

Componente 1. Planeación y selección de estrategias:

La persona que presenta dominancia en este componente, muestra actos inteligentes cuyo propósito es racionalizar la selección de alternativas para el futuro, buscando para ello los mejores medios para alcanzarlas y especificando fines, objetivos y metas. Posee la capacidad de definir cursos de acción y a partir de éstos determinar recursos y estrategias apropiados para su realización.

Componente 2. Autorregulación y motivación:

La persona que presenta dominancia en este componente, muestra interés por obtener la habilidad, el conocimiento y el entendimiento de lo que lo rodea, muestra un interés genuino por sobresalir y está dispuesto a esforzarse para conseguirlo. Utiliza estrategias como la planeación y el monitoreo de procesos cognitivos y afectivos, ligadas

a aspectos relacionados con la administración del tiempo, del esfuerzo y de búsqueda de información.

Componente 3. Independencia y autonomía:

La persona que presenta dominancia en este componente, muestra voluntad individual para aprender o conseguir lo que le interesa. Asume la responsabilidad de sus actos, ya que reflexiona críticamente acerca de ellos. Posee un adecuado autoconcepto como aprendiz y como persona.

Componente 4. Uso de la experiencia y conciencia crítica:

La persona que presenta dominancia en este componente, muestra conductas que manifiestan que está haciendo uso de su experiencia acumulada en la resolución de problemas –tanto de la vida cotidiana como de cualquier otra índole–, valora la experiencia de otros y confía en la propia. Posee dentro de sus características el practicar la reflexión crítica y autocorrectiva de sus acciones. Tiene un alto sentido de empatía y justicia social.

Se agruparon y procesaron los resultados para obtener un valor del perfil autodirigido total, igual a la suma de los resultados numéricos de cada pregunta, así como para cada uno de los componentes. Para efectos de cómputo y análisis se manejaron resultados promedio, dividiendo los resultados numéricos del perfil autodirigido y de cada componente entre el número de reactivos correspondientes.

Con el propósito de interpretar el perfil autodirigido, se utilizaron rangos de la suma de las calificaciones de cada cuestionario y, de igual manera, se obtuvieron rangos de cada uno de los componentes. En este estudio, el perfil autodirigido se interpreta como: bajo, por debajo del promedio, promedio, por arriba del promedio y alto, según la puntuación obtenida.

Las otras variables que se analizaron fueron la edad de los participantes expresada en años y el tiempo total de estudios formales, así como la antigüedad laboral.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones de la prueba piloto. Así mismo, se lleva a cabo el análisis de los resultados de la presente investigación, tomando como marco de referencia el procedimiento adoptado: se analiza, en primera instancia, el producto de la encuesta para determinar las competencias relevantes de empleabilidad, desde la perspectiva de los empleadores. Segundo, se llevan a cabo los análisis correspondientes al dominio de las metacompetencias por parte de los sujetos de la investigación y la relación que éstas guardan con su nivel de desempeño. Tercero, los componentes y el índice del perfil autodirigido se analizan bajo los mismos criterios de desempeño, para finalizar con, cuarto, un análisis de la relación potencial entre el perfil autodirigido y las competencias de empleabilidad.

Conclusiones y recomendaciones emanadas de la prueba piloto

Los hallazgos del estudio piloto realizados en esta indagación resultaron parcialmente concluyentes para algunas de las hipótesis planteadas para dicho estudio, en cuanto a las muestras de directivos y profesionistas, así como para operarios y técnicos. El planteamiento original de una correlación positiva entre el perfil autodirigido y sus componentes respecto a la edad, antigüedad laboral y estudios formales de adultos que trabajan no se pudieron demostrar a plenitud. A este nivel de profundidad de la indagación, se plantearon consideraciones esencialmente metodológicas para explicar los resultados obtenidos, mismas que pudieran superarse con un rediseño adecuado de la investigación subsiguiente.

La plataforma para estas conclusiones son la validez de los supuestos de la literatura en cuanto al aprendizaje autodirigido en adultos (Brookfield, 1991; Cranton, 2006; Cross, 1981; Hiemstra, 1997; Hoban y Hoban, 2004; Knowles et al., 1998; Merriam y Cafarella, 1999) así como la fortaleza del instrumento utilizado (Cázares, 2002; Cázares y Aceves, 2008), por las razones expuestas en la plataforma teórica de este documento. Así, se plantearon algunas áreas de oportunidad para continuar el estudio:

Desde el punto de vista de los sujetos, se estableció concentrar las indagaciones futuras en individuos con un perfil igual o similar al del grupo de directivos y profesionistas, por dos razones fundamentales: a) la necesidad de concientizar fácilmente al sujeto acerca de la importancia y seriedad de la investigación, y las respuestas honestas de los encuestados y b) la posibilidad de utilizar medios electrónicos para la aplicación de la encuesta y entrevistas dirigidas y así poder optimizar el tamaño y diversidad de la muestra estudiada.

Otro cambio adoptado consistió en modificar la presentación e información solicitada antes de iniciar la encuesta propiamente dicha, en los siguientes términos: a) clarificar la importancia de la honestidad intelectual al contestar la encuesta, b) eliminar la información solicitada originalmente que no se requeriría para responder cuantitativamente la hipótesis planteada en la nueva propuesta de investigación, c) presentar simultáneamente el Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido y el Cuestionario de Evaluación de Metacompetencias para poder obtener los datos requeridos con el propósito de responder a la pregunta de investigación, y d) ofrecer y proporcionar

retroalimentación individualizada a los participantes en cuanto a su perfil de autodirección, después de contestar la encuesta.

Por último, con el propósito de actualizar la indagación incluyendo las variables asociadas a la sociedad del conocimiento y el dinamismo del entorno, se estableció realizar la presente investigación incorporando el quinto componente propuesto por Cázares y Aceves (2008) denominado interacción social y tecnológica. Esto último se operacionalizó utilizando el Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido versión 2008.

Metacompetencias de empleabilidad relevantes

En la Tabla 5 se muestra la calificación asignada –mediante un cuestionario– por parte de 11 especialistas en la gestión del capital humano y ejecutivos de importantes empresas de Monterrey, a las 10 metacompetencias seleccionadas de la literatura.

En la consulta a expertos la totalidad de las 10 metacompetencias propuestas fueron calificadas como importantes, esto es, las consideraron necesarias para que un profesional pueda incorporarse al mercado laboral y mantenerse empleado. Como se puede apreciar en la Tabla 6, ningún especialista encuestado calificó las metacompetencias presentadas con un valor menor a 3, predominando el valor de 5 en el 50% de ellas; con una sola excepción (diversidad intercultural) el máximo valor asignado como calificación fue de 5. En general, la dispersión de las calificaciones fue moderada, calculada como la desviación estándar de los valores obtenidos en cada metacompetencia, ubicándolas en promedio entre 3.64 y 4.73 (ver Figura 9).

Tabla 5

Calificaciones de metacompetencias asignadas por especialistas en capital humano

Especialista No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Pensamiento creativo	3	3	5	4	4	5	4	4	3	3	5
Capacidad innovadora	3	4	5	5	4	4	4	5	5	4	5
Orientación al aprendizaje	5	5	3	5	3	4	4	5	5	5	5
Adaptación al entorno	5	4	4	3	4	5	5	5	4	5	4
Diversidad intercultural	4	4	3	4	3	3	4	4	3	4	4
Pensamiento crítico	4	5	4	4	5	3	5	4	5	5	5
Automotivación	3	5	5	5	4	5	5	5	4	5	4
Planificación	5	5	3	4	4	4	4	5	4	4	4
Organización del tiempo	3	4	4	3	4	3	4	5	3	3	5
Orientación al logro	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5

Tabla 6

Estadística descriptiva de calificación de metacompetencias por especialistas en capital humano

Metacompetencia	Promedio	Máximo	Mínimo	Moda	Desviación Estándar
Pensamiento creativo	3.91	5.00	3.00	3.00	0.83
Capacidad innovadora	4.36	5.00	3.00	4.00	0.67
Orientación al aprendizaje	4.45	5.00	3.00	5.00	0.82
Adaptación al entorno	4.36	5.00	3.00	5.00	0.67
Diversidad intercultural	3.64	4.00	3.00	4.00	0.50
Pensamiento crítico	4.45	5.00	3.00	5.00	0.69
Automotivación	4.55	5.00	3.00	5.00	0.69
Planificación	4.18	5.00	3.00	4.00	0.60
Organización del tiempo	3.73	5.00	3.00	3.00	0.79
Orientación al logro	4.73	5.00	4.00	5.00	0.47

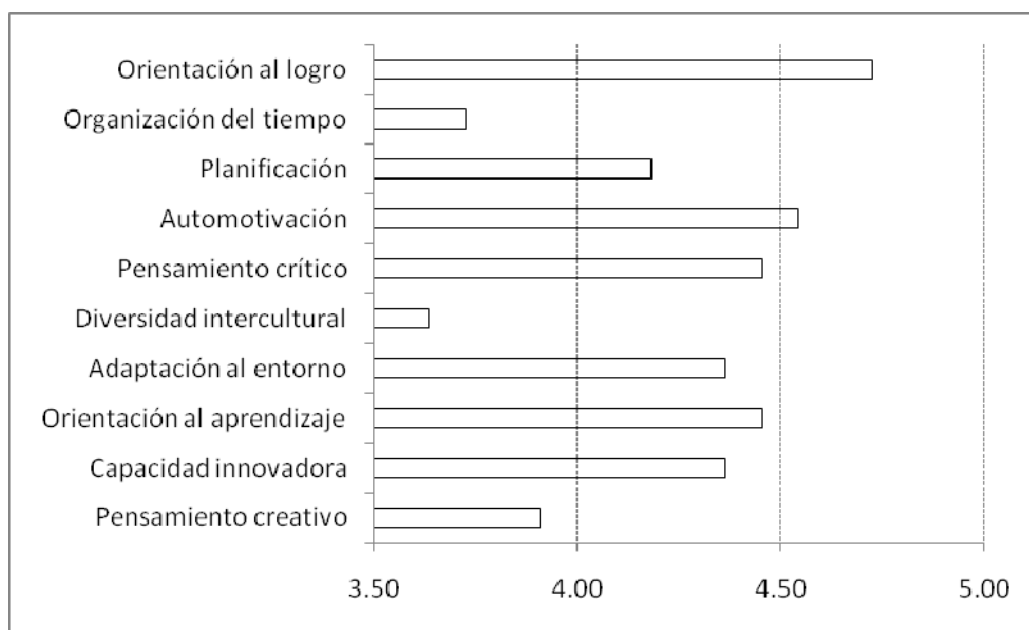


Figura 9. Calificación de las metacompetencias para la empleabilidad

Así mismo, los encuestados proporcionaron una puntuación de importancia relativa entre 1 (la metacompetencias de menor importancia) y 10 (la de mayor importancia relativa), como se puede apreciar en la Tabla 7.

Tabla 7

Importancia relativa de metacompetencias

Especialista No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Pensamiento creativo	4	1	6	9	7	7	6	5	7	2	7
Capacidad innovadora	1	3	9	2	4	4	5	6	3	4	6
Orientación al aprendizaje	10	8	8	10	3	5	4	4	4	7	3
Adaptación al entorno	9	2	5	1	1	9	8	3	5	10	8
Diversidad intercultural	5	5	1	8	5	1	3	1	10	3	1
Pensamiento crítico	7	6	2	7	9	3	7	2	1	9	9
Automotivación	2	9	7	6	6	8	9	9	8	8	2
Planificación	8	7	4	3	8	6	2	8	6	6	4
Organización del tiempo	3	4	3	4	2	2	1	7	9	1	5
Orientación al logro	6	10	10	5	10	10	10	10	2	5	10

Esta selección forzada de las metacompetencias permitió establecer el grado de importancia relativa de cada una de ellas, obteniéndose una jerarquización promedio entre 3.91 y 8.00 (Figura 10).

De esta manera, la información indica que ninguna de las metacompetencias presentadas fue considerada, en promedio, con un grado de importancia relativamente bajo o nulo por el grupo de profesionales en capital humano. En cuanto a las metacompetencias de mayor importancia relativa de acuerdo con los encuestados, sobresale que el 64% de ellos consideró orientación al logro como la de mayor importancia y el 73% la calificó entre los primeros cuatro lugares. Las dos metacompetencias menos favorecidas fueron organización del tiempo y diversidad cultural: ambas fueron calificadas por un 82% de los encuestados entre las cuatro de menor importancia relativa.

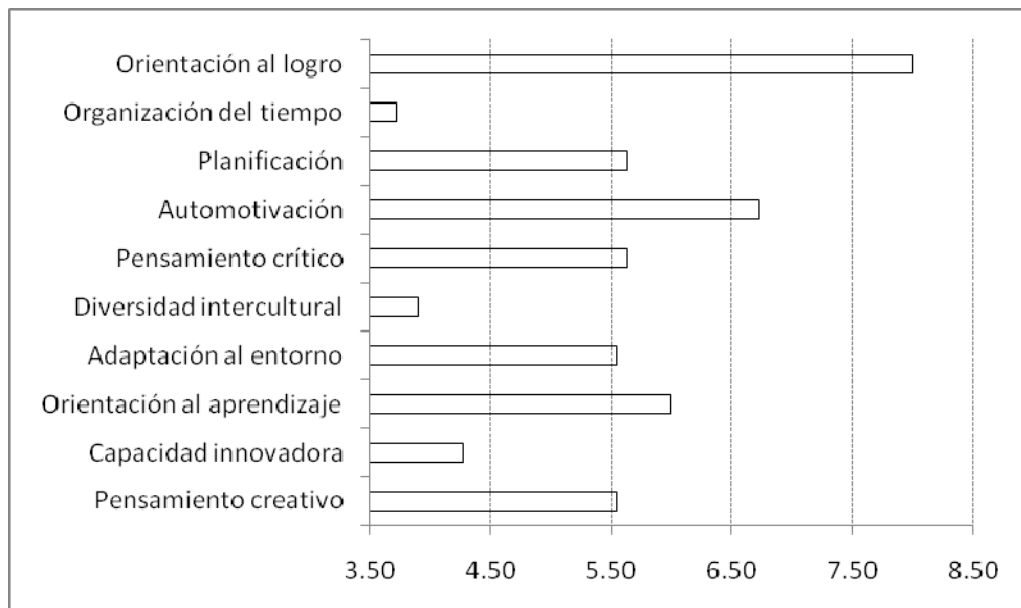


Figura 10. Importancia relativa de las metacompetencias para la empleabilidad

Grado de dominio de metacompetencias de empleabilidad de la muestra estudiada

Utilizando el cuestionario basado en las 10 metacompetencias incorporadas en la investigación, se encuestó a una muestra de 21 profesionistas divididos en dos grupos: 11 de ellos considerados con un desempeño sobresaliente por sus empleadores y los otros 10 ubicados en un nivel medio de desempeño. Para cada una de las metacompetencias, se calculó el promedio resultante de las calificaciones individuales de los reactivos correspondientes. Las puntuaciones obtenidas se pueden apreciar en la información presentada en las Tablas 8 y 9.

Tabla 8

Autoevaluación de dominio de metacompetencias-profesionistas de alto desempeño

Profesionista No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Total metacompetencias	4.5	4.0	3.8	4.6	3.9	4.3	3.8	4.7	3.8	4.6	3.7
Pensamiento creativo	4.3	3.8	3.5	5.0	3.8	4.5	4.3	4.0	3.5	4.3	3.8
Capacidad innovadora	4.7	4.3	3.3	5.0	4.2	4.3	4.0	4.8	4.3	4.3	3.3
Orientación al aprendizaje	4.4	4.0	3.0	5.0	3.4	3.8	3.6	4.6	4.2	4.4	3.4
Adaptación al entorno	4.6	4.0	3.8	5.0	3.6	4.4	3.6	4.8	3.6	4.8	3.8
Diversidad intercultural	4.6	4.2	4.0	4.2	4.4	4.2	3.6	4.6	4.0	4.6	4.0
Pensamiento crítico	4.3	4.3	4.0	4.3	4.0	4.5	4.0	5.0	4.0	4.8	3.8
Automotivación	4.6	3.6	3.4	4.0	4.0	4.8	4.0	4.4	3.2	4.4	3.2
Planificación	4.0	3.6	3.8	4.2	3.8	4.0	3.6	4.4	4.0	4.6	3.8
Organización del tiempo	4.8	4.2	4.2	4.2	5.0	4.2	3.8	5.0	4.0	4.6	3.8
Orientación al logro	4.6	4.4	4.6	4.8	3.2	4.2	4.0	4.8	3.4	5.0	4.4

Las estadísticas presentadas en la Tabla 10 indican una diferencia en la media entre los dos grupos estudiados, favoreciendo al grupo de profesionistas de alto desempeño con valores superiores comparado con el grupo de desempeño medio. El mismo fenómeno se aprecia en la mediana, desviación estándar, varianza, rango y los valores promedio máximos y mínimos, lo cual es indicativo de una diferencia aparente

entre los dos grupos, siendo los valores preponderantes aquellos atribuibles a los profesionistas de alto desempeño.

Tabla 9

Autoevaluación de dominio de metacompetencias- profesionistas de desempeño medio

Profesionista No.	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Total metacompetencias	3.9	4.4	3.7	4.1	3.6	4.0	4.0	3.5	3.6	3.5
Pensamiento creativo	4.0	3.8	3.8	4.0	3.8	3.8	3.5	3.8	3.3	3.5
Capacidad innovadora	4.0	4.5	3.5	4.2	4.2	4.3	4.2	4.0	2.8	3.7
Orientación al aprendizaje	3.8	4.8	3.4	4.4	2.6	3.8	3.6	3.4	3.2	3.4
Adaptación al entorno	3.8	4.8	4.2	4.0	3.8	4.2	4.0	2.8	3.6	3.4
Diversidad intercultural	4.2	4.4	3.6	3.8	4.2	4.4	3.8	3.4	3.8	3.6
Pensamiento crítico	4.0	4.0	3.5	4.5	4.0	4.5	4.5	4.0	4.3	3.5
Automotivación	4.0	4.4	3.4	4.0	3.4	4.0	4.0	3.4	3.4	3.6
Planificación	4.0	4.4	3.8	3.6	3.2	4.0	4.2	3.2	3.6	3.0
Organización del tiempo	3.6	4.6	3.6	4.2	3.4	3.8	4.6	3.8	4.2	3.4
Orientación al logro	3.6	4.2	4.0	4.0	3.4	3.6	3.8	3.6	4.2	3.8

Una exploración más profunda se realizó con el propósito de determinar si los profesionistas de alto desempeño tienen un mayor dominio de las metacompetencias respecto al grupo de desempeño medio. Tomando en cuenta los resultados de un análisis previo de normalidad de las muestras estudiadas, se utilizó para este propósito la prueba U no paramétrica unilateral de Mann-Whitney. En este caso, se obtuvo un valor p de 0.036 menor al 0.050, pudiéndose afirmar con un nivel de confianza de 95% que, en promedio, los profesionistas de alto desempeño muestran un dominio mayor de las metacompetencias comparado con el promedio de los profesionistas de desempeño medio.

Tabla 10

Estadística descriptiva de autoevaluación de dominio de metacompetencias

	Alto desempeño	Desempeño medio	Muestra Total
Media	4.15	3.83	4.00
Error típico	0.11	0.09	0.08
Mediana	4.04	3.79	3.94
Moda	4.57	N.D.	4.04
Desviación estándar	0.37	0.30	0.37
Varianza de la muestra	0.13	0.09	0.13
Curtosis	-1.91	-0.43	-0.98
Coficiente de asimetría	0.21	0.63	0.46
Rango	0.94	0.92	1.16
Mínimo	3.71	3.49	3.49
Máximo	4.65	4.41	4.65
Suma	45.69	38.33	84.02
Cuenta	11.00	10.00	21.00

Así mismo, se aplicó la prueba t de Student, o la prueba de Mann-Whitney según corresponde, a las 10 metacompetencias incorporadas a esta investigación, encontrando que en cuatro de ellas, el dominio de metacompetencias del grupo de alto desempeño es significativamente mayor, como se observa en la Tabla 11: potencial creativo, diversidad intercultural, organización del tiempo y orientación al logro.

Con el propósito de determinar la correlación entre las 10 metacompetencias incluidas en la investigación, se generó la Tabla 12, en la cual se observa que, en su gran mayoría, presentan por lo menos una correlación positiva considerable con la calificación global. Sobresalen con una correlación positiva débil las metacompetencias denominadas proceso creativo y orientación al logro, en el caso del grupo de profesionistas de desempeño medio.

Tabla 11

Resultados de pruebas de comparación de medias para autoevaluación de metacompetencias entre los dos grupos de profesionistas

	Media			Tipo de prueba	Valor p
	Alto desempeño	Desempeño medio	Diferencia		
Total metacompetencias	4.15	3.83	0.32	Mann- W	0.029 *
Pensamiento creativo	4.05	3.70	0.35	Student	0.022 *
Capacidad innovadora	4.24	3.93	0.31	Student	0.091
Orientación al aprendizaje	3.98	3.64	0.34	Student	0.107
Adaptación al entorno	4.18	3.86	0.32	Student	0.095
Diversidad intercultural	4.22	3.92	0.30	Student	0.028 *
Pensamiento crítico	4.25	4.08	0.18	Student	0.148
Automotivación	3.96	3.76	0.20	Mann- W	0.213
Planificación	3.98	3.70	0.28	Student	0.059
Organización del tiempo	4.35	3.92	0.43	Student	0.021 *
Orientación al logro	4.31	3.82	0.49	Student	0.012 *

* Variación significativa para $\alpha = 0.05$

La correlación del grado de dominio de las metacompetencias y las variables personales consideradas, que fueron incluidas en la investigación para la muestra estudiada, se presenta en la Tabla 13. La edad y la antigüedad laboral respecto al grado de dominio de las metacompetencias manifiestan una correlación negativa media. El dominio de las metacompetencias y los años de estudios formales de los profesionistas presentan solamente una correlación positiva débil.

Finalmente, en la Figura 11 se puede observar un histograma de frecuencias de la autoevaluación del grado de dominio de las metacompetencias por parte de la muestra total analizada. Con una media de 4.0, la gráfica indica una tendencia hacia los grados de dominio de mayor magnitud. Del análisis de las autoevaluaciones individuales de cada

uno de los reactivos del cuestionario aplicado, se desprende que un 74.8% de las respuestas corresponden a calificaciones de grado de dominio igual a 4 ó 5, mientras que el 99.0% son mayores o iguales a tres. Solo un 1.0% de los participantes se autoevaluaron con un nivel de dominio de dos en alguna competencia y las evaluaciones igual a uno fueron nulas.

Tabla 12

Índice de correlación de Pearson aplicado a los resultados de la autoevaluación de las 10 metacompetencias de la muestra total de profesionistas y los dos grupos estudiados

	Alto desempeño	Desempeño medio	Población total
Total metacompetencias	1.00	1.00	1.00
Pensamiento creativo	0.68	0.36	0.66
Capacidad innovadora	0.83	0.64	0.78
Orientación al aprendizaje	0.84	0.85	0.85
Adaptación al entorno	0.95	0.81	0.89
Diversidad intercultural	0.76	0.65	0.76
Pensamiento crítico	0.85	0.50	0.71
Automotivación	0.77	0.94	0.81
Planificación	0.79	0.86	0.82
Organización del tiempo	0.60	0.71	0.71
Orientación al logro	0.61	0.35	0.63

Tabla 13

Índice de correlación de Pearson aplicado a variables personales de la muestra de profesionistas y su autoevaluación de dominio de metacompetencias

	Edad	Antigüedad	Estudios	Metacompetencias
Edad	1.00			
Antigüedad	0.95	1.00		
Estudios	-0.51	-0.61	1.00	
Metacompetencias	-0.52	-0.59	0.38	1.00

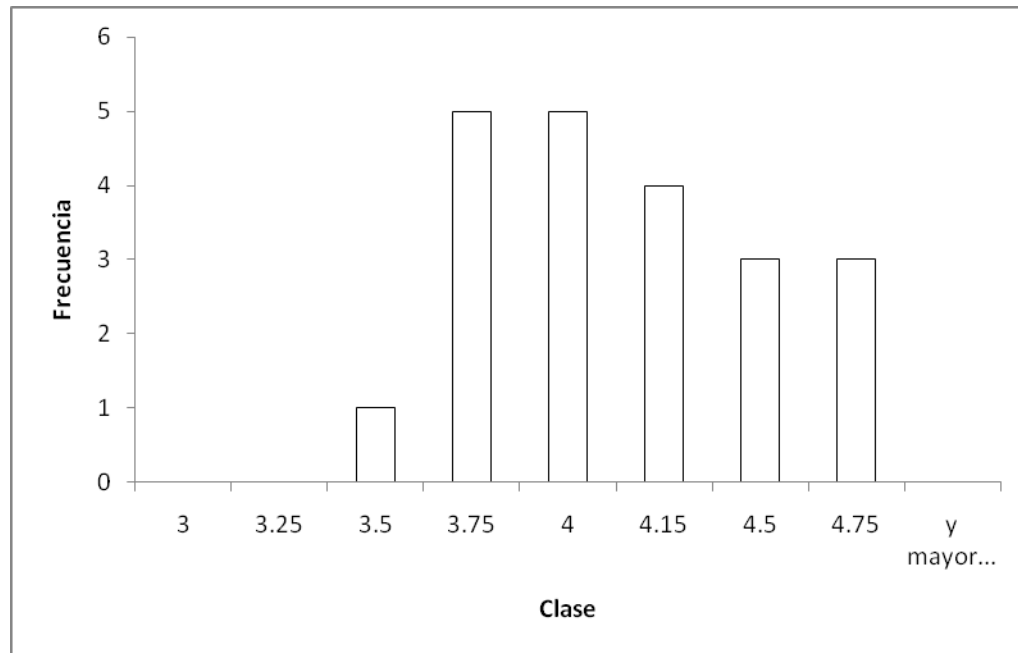


Figura 11. Histograma de frecuencias de las autoevaluaciones de dominio de metacompetencias de la muestra total de profesionistas

En resumen, los resultados del estudio indican que el grupo de mayor desempeño, el más empleable, tiene mayor dominio y aplicación de las metacompetencias, de acuerdo con la información presentada. Así mismo, los profesionistas de desempeño medio presentan estadísticamente un menor dominio de las metacompetencias seleccionadas, por lo que se confirma –dentro de las limitaciones metodológicas del estudio– una de las hipótesis planteadas:

Ho: “El nivel de desempeño del adulto es mayor en la medida que ostenta mayor nivel de dominio de las metacompetencias para la empleabilidad”.

Estos resultados son consistentes con la literatura disponible: Celuch y Salma (1999) argumentan que la fortaleza, por ejemplo, en pensamiento crítico, permite al

profesionista crear valor, mientras que la ausencia de esta capacidad causa problemas, desperdicio de tiempo y energía, así como frustración. Munby et al. (2003) argumentan que la metacognición, característica de los individuos orientados al aprendizaje, permite al individuo sobresalir en el contexto laboral, dado que es capaz de procesar el conocimiento tácito propio de las experiencias de trabajo. Atkins (1999) sugiere a su vez que la actitud para aprender, la capacidad de comunicar lo que se sabe y se requiere, la habilidad de interactuar con diferentes culturas y la automotivación, entre otras, son competencias que permiten al individuo agregar valor a la organización y aceleran su crecimiento dentro de la misma, ya que coadyuvan a que el primero logre adaptarse rápidamente a las demandas laborales y le otorgan flexibilidad para enfrentarse a los cambios del entorno, cada vez más frecuentes. Así mismo, se ha demostrado que algunas metacompetencias se han convertido en un importante activo para las personas que pretenden competir en el mercado laboral: capacidad de resolver problemas, motivación, aprender a aprender, adaptabilidad (Tien et al., 2003). Más aún, las metacompetencias son la plataforma para el aprendizaje profesional, el aprendizaje continuo y el aprendizaje para toda la vida, por lo que tanto los empleadores como los gobiernos de muchos países desarrollados han propugnado que se integren al currículo de la educación formal (p. 459).

En cuanto a cada una de las 10 metacompetencias en particular, se demostró que sólo en cuatro de ellas el grupo de alto desempeño presentan valores medios significativamente superiores a las que exhiben los profesionales de desempeño medio (Tabla 11). En la literatura revisada no se encontraron argumentos para algunas de las metacompetencias que no presentan las diferencias mencionadas entre los grupos

estudiados. Por ejemplo, en el presente estudio, el grado de dominio del pensamiento crítico –definido como el comportamiento mental que cuestiona las cosas y se interesa por los fundamentos que soportan las ideas– fue el valor más alto del grupo de profesionistas de desempeño medio, y muy similar en magnitud al del grupo de alto desempeño. No se encontró evidencia en la literatura para fundamentar tan poca variabilidad, aunque de la información estadística se desprende que el grupo de alto desempeño tiene en promedio menor edad y antigüedad laboral, aunque mayor número de años de estudios formales. Con base en lo anterior, si en ambos grupos se está tratando con individuos en la adultez media, que construyen su aprendizaje con base en la experiencia (Alcalá, 2005), es posible que todos los profesionistas de ese rango de edad en general cuestionen y busquen los fundamentos de ideas, acciones y juicios, por lo que su grado de dominio en cuanto a pensamiento crítico sea de un orden de magnitud similar, con independencia de su nivel de desempeño.

No obstante, el análisis de correlación entre el dominio y aplicación de las metacompetencias respecto a la edad, antigüedad laboral y años de estudio de los profesionistas, no presenta resultados concluyentes (Tabla 13). Más aún, se encontró una correlación media negativa entre el dominio de las metacompetencias respecto a la edad y la antigüedad laboral, lo cual indica, en contra de lo establecido por la literatura (Alem, 1998), que el tiempo y la experiencia acumulada trabajan en detrimento de la capacidad del adulto.

Perfil autodirigido de la muestra estudiada

Los resultados de la autoevaluación del perfil autodirigido de la muestra encuestada se obtuvieron diferenciando también los dos grupos de profesionistas ubicados por sus empleadores como de alto desempeño y de desempeño medio.

Los datos numéricos obtenidos directamente del cuestionario se presentan en las Tablas 14 y 15. No obstante, con el propósito de cuantificar comparativamente los resultados obtenidos y considerando que cada uno de los cinco componentes del cuestionario utilizado (CIPA) comprenden diferente número de reactivos, los resultados de la encuesta se ajustaron dentro de un rango entre 5 y 1. Los datos promedio se pueden observar en las Tablas 16 y 17.

Tabla 14

Resultado de autoevaluación del perfil autodirigido de profesionistas de alto desempeño

Profesionista No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Perfil autodirigido	60	72	65	52	54	60	91	50	63	60	77
Planeación	14	14	12	10	10	13	14	10	13	10	17
Motivación	12	17	16	11	13	12	21	10	13	14	16
Autonomía	18	18	18	15	14	17	26	14	17	18	20
Conciencia crítica	9	13	12	9	10	11	16	9	11	11	17
Interacción	7	10	7	7	7	7	14	7	9	7	7

Tabla 15

Resultado de autoevaluación del perfil autodirigido de profesionistas de desempeño medio

Profesionista No.	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Perfil autodirigido	73	50	103	81	78	61	69	85	65	97
Planeación	12	10	20	13	18	10	11	17	16	18
Motivación	18	10	19	15	19	12	14	17	13	19
Autonomía	20	14	26	25	23	20	21	25	17	29
Conciencia crítica	12	9	22	15	11	12	12	15	12	17
Interacción	11	7	16	13	7	7	11	11	7	14

Tabla 16

Datos promedio del perfil autodirigido de profesionistas de alto desempeño

Profesionista No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Perfil autodirigido	1.20	1.44	1.30	1.04	1.08	1.20	1.82	1.00	1.26	1.20	1.54
Planeación	1.40	1.40	1.20	1.00	1.00	1.30	1.40	1.00	1.30	1.00	1.70
Motivación	1.20	1.70	1.60	1.10	1.30	1.20	2.10	1.00	1.30	1.40	1.60
Autonomía	1.29	1.29	1.29	1.07	1.00	1.21	1.86	1.00	1.21	1.29	1.43
Conciencia crítica	1.00	1.44	1.33	1.00	1.11	1.22	1.78	1.00	1.22	1.22	1.89
Interacción	1.00	1.43	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00	1.00	1.29	1.00	1.00

Las estadísticas de los valores promedio se presentan en la Tabla 18. Se puede observar que el valor de la media que corresponde al grupo de profesionistas de desempeño medio es mayor que el valor correspondiente a la media del grupo de alto desempeño. Es oportuno observar que, con base en la herramienta utilizada, los resultados de la medición del perfil autodirigido numéricamente es menor al ser mayor el grado de autodirección.

Tabla 17

Datos promedio del perfil autodirigido de profesionistas de desempeño medio

Profesionista No.	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Perfil autodirigido	1.46	1.00	2.06	1.62	1.56	1.22	1.38	1.70	1.30	1.94
Planeación	1.20	1.00	2.00	1.30	1.80	1.00	1.10	1.70	1.60	1.80
Motivación	1.80	1.00	1.90	1.50	1.90	1.20	1.40	1.70	1.30	1.90
Autonomía	1.43	1.00	1.86	1.79	1.64	1.43	1.50	1.79	1.21	2.07
Conciencia crítica	1.33	1.00	2.44	1.67	1.22	1.33	1.33	1.67	1.33	1.89
Interacción	1.57	1.00	2.29	1.86	1.00	1.00	1.57	1.57	1.00	2.00

Con base en lo anterior, se desprende que los profesionistas de alto desempeño muestran en promedio un mayor grado de perfil autodirigido comparados con los de desempeño medio. De la misma manera, se observa que la moda, mediana, desviación estándar, varianza, rango y el valor máximo del grupo de desempeño medio es consistentemente superior al otro grupo de profesionistas.

Así mismo, tomando en cuenta que los análisis de normalidad de Shapiro-Wilk para los valores del perfil autodirigido comprobaron la hipótesis de que ambos grupos estudiados siguen una distribución aproximadamente normal, y que la prueba F de Fisher indica que se pueden asumir varianzas iguales, se aplicó en este caso una prueba unilateral t de Student para muestras pequeñas y varianzas iguales. Los resultados arrojan un valor p de 0.032 menor $\alpha = 0.05$ por lo que, a un nivel de confianza del 95%, existe evidencia suficiente para suponer que los profesionistas de alto desempeño tienen mayor autodirección (un valor numérico menor, de acuerdo al instrumento utilizado) que los profesionistas de desempeño medio.

Tabla 18

Estadística descriptiva de autoevaluación del perfil autodirigido

	Alto desempeño	Desempeño medio	Muestra total
Media	1.29	1.52	1.40
Error típico	0.07	0.10	0.07
Mediana	1.20	1.51	1.30
Moda	1.20	ND	1.20
Desviación estándar	0.24	0.32	0.30
Varianza de la muestra	0.06	0.10	0.09
Curtosis	1.56	-0.36	-0.18
Coefficiente de asimetría	1.20	0.19	0.70
Rango	0.82	1.06	1.06
Mínimo	1.00	1.00	1.00
Máximo	1.82	2.06	2.06
Suma	14.16	15.24	29.40
Cuenta	11.00	10.00	21.00

No obstante, dado que no todos los cinco componentes del perfil autodirigido en lo individual superan la prueba de normalidad, se analizaron con pruebas unilaterales paramétricas y no paramétricas según corresponda, para determinar la hipótesis planteada, encontrándose que, a un nivel de confianza de 95%, el componente denominado autonomía y el componente interacción presentan valores promedio menores en los profesionistas de alto desempeño respecto al grupo de desempeño medio (Tabla 19).

En cuanto a la correlación de los cinco componentes del perfil autodirigido, un análisis de Pearson indica que, en los dos grupos de profesionistas estudiados, los cinco

muestran una correlación positiva considerable o muy fuerte con el índice global de autodirección (Tabla 20).

Tabla 19

Resultados de pruebas de diferencias de medias para autoevaluación de componentes del perfil autodirigido entre los dos grupos de profesionistas

	Media		Diferencia	Tipo de prueba	Valor p
	Alto desempeño	Desempeño medio			
Perfil autodirigido	1.29	1.52	0.24	Student	0.032 *
Planeación	1.25	1.45	0.21	Student	0.071
Motivación	1.41	1.56	0.15	Student	0.149
Autonomía	1.29	1.57	0.28	Mann-Whitney	0.017 *
Conciencia crítica	1.29	1.52	0.23	Mann-Whitney	0.069
Interacción	1.16	1.49	0.33	Mann-Whitney	0.043*

* Variación significativa con $\alpha = 0.05$

Tabla 20

Índice de correlación de Pearson aplicado a los resultados de la autoevaluación del perfil autodirigido de la muestra total de profesionistas y los dos grupos estudiados

	Alto desempeño	Desempeño medio	Muestra total
Perfil autodirigido	1.00	1.00	1.00
Planeación	0.71	0.82	0.81
Motivación	0.95	0.86	0.89
Autonomía	0.93	0.92	0.94
Conciencia crítica	0.91	0.90	0.92
Interacción	0.79	0.85	0.86

Respecto a las variables personales asociadas a la muestra total de profesionistas, el índice de correlación de Pearson presenta una correlación positiva media entre el perfil

autodirigido y la antigüedad laboral de los profesionistas (Tabla 21). Aunque como sugiere Ellinger (2004), las investigaciones especializadas en lo que se refiere a la relación entre la autodirección y algunas variables personales y atributos del individuo frecuentemente han resultado en hallazgos confusos y contradictorios, la experiencia acumulada en el trabajo puede estar asociada a la autodirección, en la medida en que los individuos que exhiben un perfil autodirigido han desarrollado en el medio laboral capacidades para conducirse de manera independiente, habilidades para tomar decisiones y juicios críticos, así como para articular normas y límites dentro de una sociedad del conocimiento (Merriam y Caffarella, 1999). La edad de los sujetos y los años de estudio formal sólo manifiestan una correlación débil respecto al perfil autodirigido.

Tabla 21

Índice de correlación de Pearson aplicado a variables personales de la muestra de profesionistas y su autoevaluación del perfil autodirigido

	Edad	Antigüedad	Estudios	Perfil autodirigido
Edad	1.00			
Antigüedad	0.95	1.00		
Estudios	-0.51	-0.61	1.00	
Perfil autodirigido	0.37	0.50	-0.38	1.00

Los estudios relacionados con la herramienta seleccionada para determinar el perfil autodirigido (Cázares, 2002; Cázares y Aceves, 2008) proponen la interpretación de los resultados utilizando rangos de calificaciones asociadas a cinco niveles de autodirección (Apéndice D). Esta interpretación resulta de haber comprobado que la herramienta arroja un sesgo positivo en los datos y que la caída de los datos del máximo es asimétrica, por lo que se recomienda hacer los análisis por percentiles (ver Tabla 22).

Tabla 22

Clasificación del nivel del perfil autodirigido de la muestra total estudiada basado en el índice obtenido por autoevaluación de los sujetos

	Perfil autodirigido	Planeación	Motivación	Autonomía	Conciencia	Interacción
1	Óptimo	Óptimo	Óptimo	Óptimo	Óptimo	Óptimo
2	Muy bueno	Óptimo	Moderado	Óptimo	Muy bueno	Muy bueno
3	Óptimo	Óptimo	Muy bueno	Óptimo	Muy bueno	Óptimo
4	Óptimo	Óptimo	Óptimo	Óptimo	Óptimo	Óptimo
5	Óptimo	Óptimo	Óptimo	Óptimo	Óptimo	Óptimo
6	Óptimo	Óptimo	Óptimo	Óptimo	Óptimo	Óptimo
7	Insuficiente	Óptimo	Bajo	Bajo	Insuficiente	Insuficiente
8	Óptimo	Óptimo	Óptimo	Óptimo	Óptimo	Óptimo
9	Óptimo	Óptimo	Óptimo	Óptimo	Óptimo	Muy bueno
10	Óptimo	Óptimo	Óptimo	Óptimo	Óptimo	Óptimo
11	Moderado	Moderado	Muy bueno	Muy bueno	Insuficiente	Óptimo
12	Muy bueno	Óptimo	Moderado	Muy bueno	Muy bueno	Moderado
13	Óptimo	Óptimo	Óptimo	Óptimo	Óptimo	Óptimo
14	Bajo	Insuficiente	Insuficiente	Bajo	Bajo	Bajo
15	Moderado	Óptimo	Muy bueno	Insuficiente	Moderado	Insuficiente
16	Moderado	Moderado	Insuficiente	Insuficiente	Óptimo	Óptimo
17	Óptimo	Óptimo	Óptimo	Muy bueno	Muy bueno	Óptimo
18	Muy bueno	Óptimo	Óptimo	Moderado	Muy bueno	Moderado
19	Insuficiente	Moderado	Moderado	Insuficiente	Moderado	Moderado
20	Óptimo	Muy bueno	Óptimo	Óptimo	Muy bueno	Óptimo
21	Bajo	Moderado	Insuficiente	Bajo	Insuficiente	Insuficiente

Utilizando los datos que arroja la herramienta, en los dos grupos analizados se construyeron los histogramas de frecuencia para cada uno de ellos y para la muestra total (Figuras 12, 13 y 14).

En el caso del grupo de profesionistas de alto desempeño (Figura 12) predominan las autoevaluaciones en el percentil superior denominado óptimo, equivalente a un 74% del total de calificaciones del grupo; la segunda clase, muy bueno, representa otro 14% del total de este grupo, mientras que para el grupo de profesionistas de desempeño medio, la clase más alta representa solamente un 33% y el resto está distribuido en proporciones similares en las siguientes tres clases: muy bueno, moderado e insuficiente, como se observa en la Figura 13.

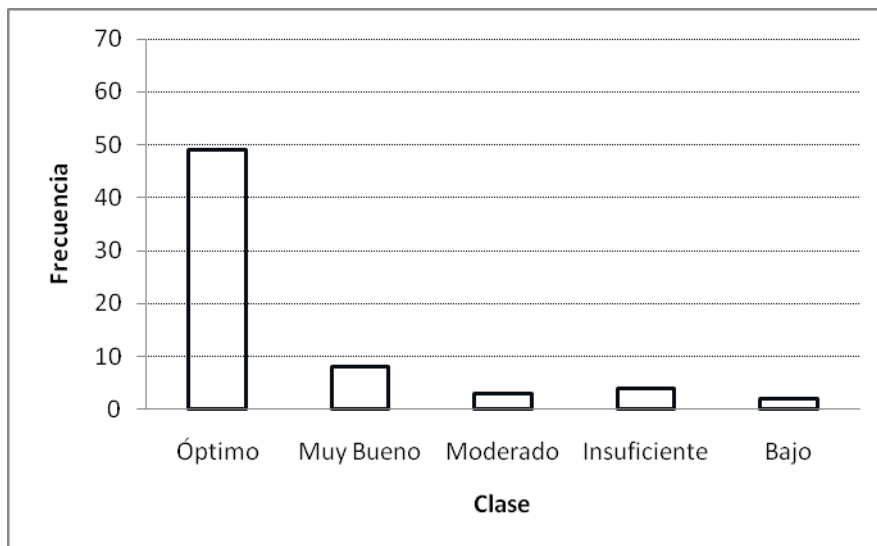


Figura 12. Histograma de frecuencias de las autoevaluaciones del perfil autodirigido del grupo de profesionistas de alto desempeño

Para el total de profesionistas incluidos en la muestra estudiada (Figura 14), la distribución de frecuencias es similar a la del grupo de alto desempeño pero con una distribución más homogénea en las clases inferiores, con tendencia a la baja.

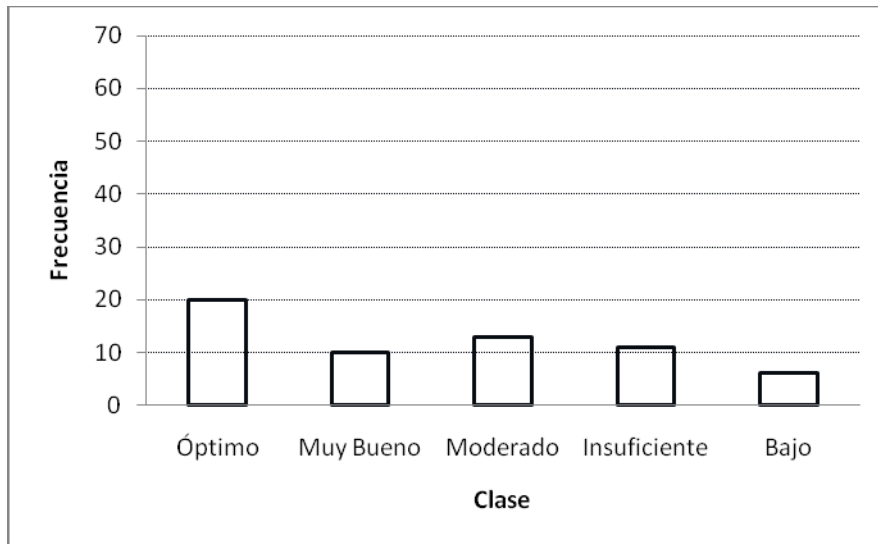


Figura 13. Histograma de frecuencias de las autoevaluaciones del perfil autodirigido del grupo de profesionistas de desempeño medio

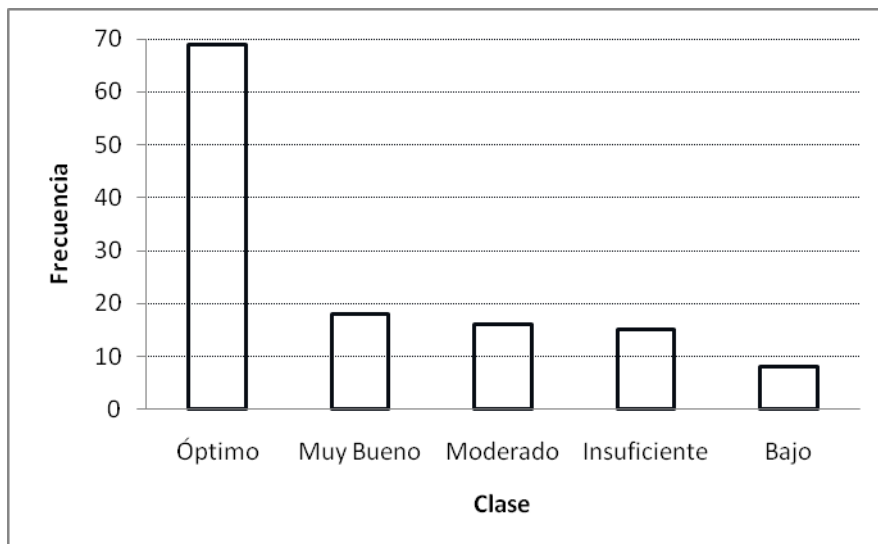


Figura 14. Histograma de frecuencias de las autoevaluaciones del perfil autodirigido de la muestra total de profesionistas

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA) indican que los profesionistas de alto desempeño muestran un perfil de mayor autodirección comparados con aquellos profesionistas descritos por sus empleadores como de desempeño medio (Tabla 19). De esta manera se confirma, dentro de los límites metodológicos del presente estudio, una de las hipótesis planteadas:

Ho: “El nivel de desempeño del adulto es mayor en la medida que es más elevado su perfil de autodirección”.

Estos resultados son consistentes con los argumentos de Dealtry (2004), quien asegura que las competencias que poseen los individuos que tienen éxito en el contexto del trabajo y los negocios, son producto de su capacidad para aprender a aprender, proceso que les permite mantener el foco y tomar las decisiones correctas en cuanto al tiempo y energía dedicado al aprendizaje y a la aplicación de lo aprendido (p. 104). De la misma manera, aunque la capacidad de autodirección es utilizada por algunas personas para mejorar la calidad de vida, las relaciones familiares o para fortalecer su dominio del arte y la cultura, también para muchas de ellas es el recurso para desarrollar habilidades, adquirir conocimientos y fortalecer actitudes con el propósito de mejorar su desempeño en el trabajo (Brookfield, 1991). Por otra parte, el compromiso creciente que adquiere el adulto al tomar bajo su responsabilidad el imperativo de aprender lo que requiere y lo que le es útil, trasciende a desarrollar otros atributos de gran utilidad en el ámbito del trabajo, al convertirse en personas menos dependientes, con capacidad para aportar sus recursos y potencial a un sinnúmero de actividades (Hiemstra, 1982). La literatura especializada

enfatisa que la autodirección en materia de aprendizaje conduce a aprender más y mejor y a asegurar una mayor retención de lo aprendido (Knowles 1982), y esta disposición y conducta son más consistentes con el desarrollo psicológico del adulto (Papalia et al., 2003), al permitírsele al individuo autonomía e independencia en su rol de aprendiz. Con base en lo anterior, aun manteniendo un grado similar de transferencia de lo aprendido a la práctica laboral entre individuos que exhiben distintos niveles de desempeño, la autogestión del aprendizaje contribuye directamente al alto desempeño en el contexto de trabajo.

Así mismo, los estudios de Clardy (2000) demuestran que la autodirección en materia de aprendizaje asociada a un perfil individual inquisitivo, curioso y ambicioso conduce a la persona a involucrarse voluntariamente en proyectos de aprendizaje más allá de sus actividades y responsabilidades cotidianas, lo cual fortalece su nivel de desempeño. Tough (1978) argumenta a su vez que, atributos tales como habilidad mental, energía, motivación al logro, curiosidad y confianza, caracterizan a los individuos con perfil autodirigido, conductas que también pueden relacionarse con el potencial significativo de desempeño individual.

En resumen, de acuerdo con O'Donoghue y Maguire (2005), la relación entre el individuo y su capacidad de aprender, entre el individuo y el trabajo, y entre el individuo y su empleabilidad, cambia en la medida en que la persona se desarrolla y el contexto laboral se transforma, por lo que un mecanismo de ajuste controlado por el individuo – como es el caso de la capacidad de autodirección– amplifica la posibilidad de que la persona reaccione al cambio de manera efectiva.

Relación de perfil de autodirección y metacompetencias de empleabilidad

La información obtenida a través de las herramientas aplicadas a los dos grupos de profesionistas seleccionados para esta investigación, permiten establecer estadísticamente la relación entre las metacompetencias para la empleabilidad y el perfil autodirigido de los participantes.

Para estimar el efecto de las variables entre sí, se utilizó el coeficiente r de Pearson y su representación gráfica en diagramas de dispersión. Se entiende que este análisis, por sí mismo, no suministra información de causalidad pero, si las variables responden a los supuestos de la estadística paramétrica, se puede inferir covariación entre las poblaciones confrontadas.

En el caso del grupo de profesionistas de alto desempeño, el coeficiente de Pearson arroja un valor de -0.6846 , lo que se considera una correlación negativa considerable dado que el comportamiento de una de las variables explica el 46.9% del comportamiento de la otra. La representación gráfica de las mediciones indica que al aumentar el nivel de dominio de las metacompetencias para la empleabilidad, disminuye el valor del perfil autodirigido, esto es, el perfil autodirigido es más elevado (Figura 15).

Así mismo, los datos obtenidos del grupo de profesionistas de desempeño medio indican una correlación negativa considerable entre las metacompetencias y el perfil autodirigido con un valor de -0.7041 , por lo que el comportamiento de una de las variables explica el 49.6% del comportamiento de la otra. La representación gráfica se ofrece en la Figura 16.

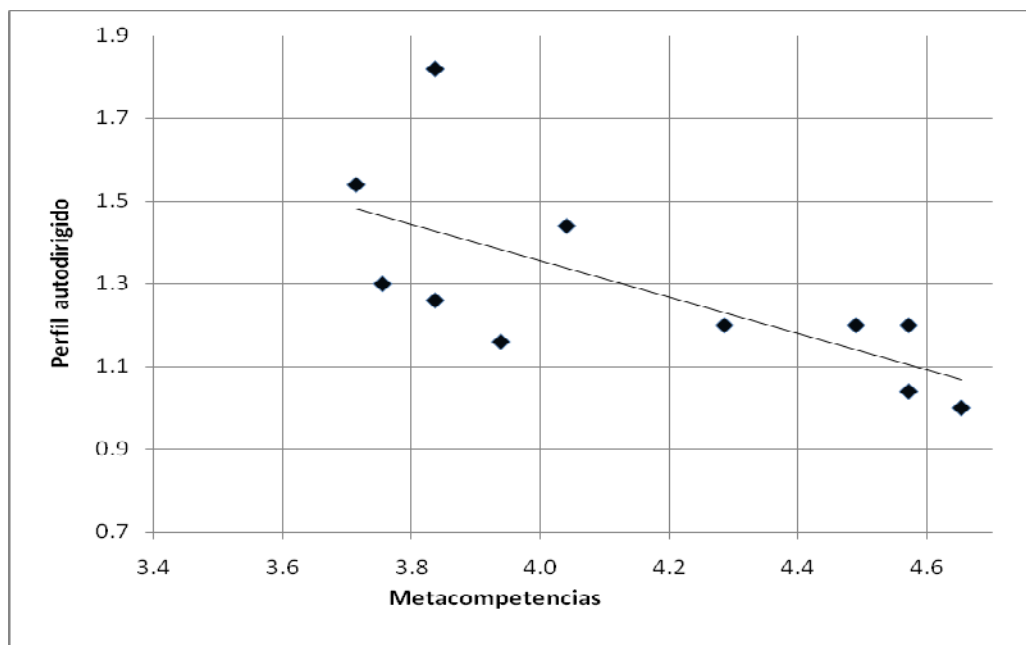


Figura 15. Correlación lineal del perfil autodirigido y metacompetencias de grupo de profesionistas de alto desempeño

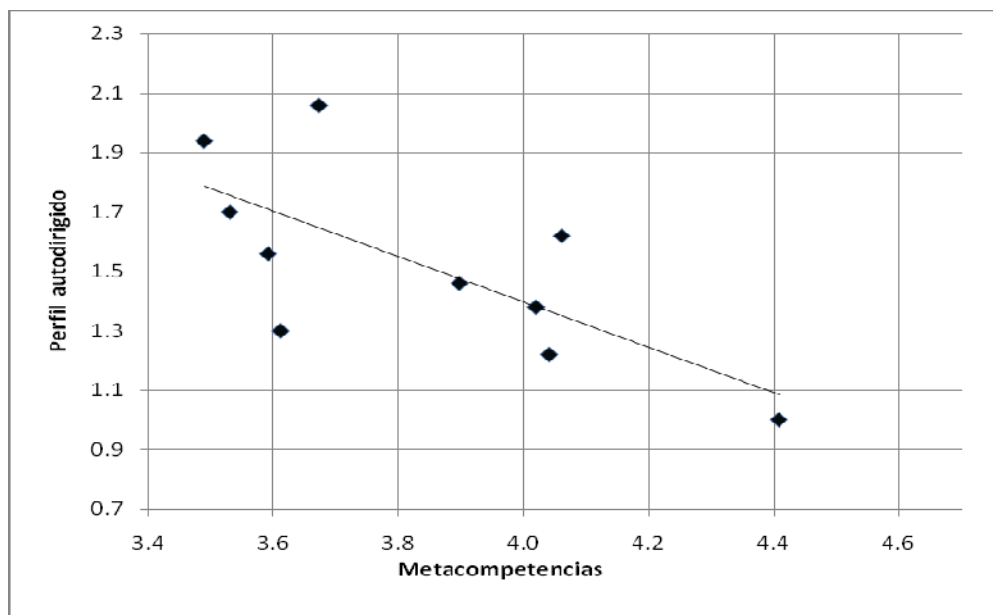


Figura 16. Correlación lineal del perfil autodirigido y metacompetencias de grupo de profesionistas de desempeño medio

Finalmente, la muestra total de los profesionistas incluidos en la investigación se representa gráficamente en la Figura 17. El coeficiente de correlación r de Pearson calculado para los datos obtenidos por la autoevaluación de las metacompetencias y el índice indicativo del perfil autodirigido resultó con un valor de -0.7304 , y se puede inferir que el comportamiento de una de las variables explica el 53.4% del comportamiento de la otra variable.

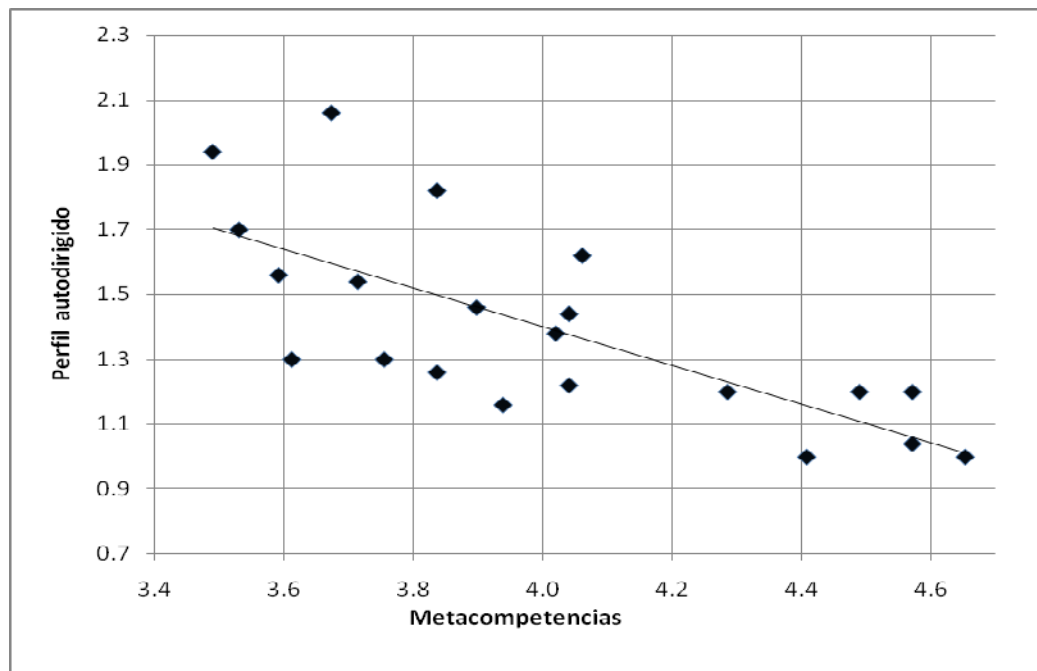


Figura 17. Correlación lineal del perfil autodirigido y metacompetencias de la muestra total de profesionistas

En resumen, tanto los grupos independientes de profesionistas como la muestra total estudiada, presentan una correlación negativa considerable entre el grado de dominio y aplicación de las metacompetencias para la empleabilidad y el nivel del perfil autodirigido.

Por otra parte, las metacompetencias individuales exhiben una correlación negativa media o considerable respecto al perfil autodirigido global, con excepción de potencial creativo y orientación al logro. Así mismo, el valor de grado de dominio global de las metacompetencias de empleabilidad, respecto a los componentes del perfil autodirigido, resultan con una correlación positiva considerable, con excepción del componente interacción social (Tabla 23).

Tabla 23

Índice de correlación de Pearson de las competencias individuales y de los componentes del perfil autodirigido

	Metacompetencias	Perfil autodirigido
Metacompetencias	1.00	-0.73
Potencial creativo	0.66	-0.27
Capacidad de innovación	0.78	-0.53
Orientación al aprendizaje	0.85	-0.54
Adaptación al entorno	0.89	-0.60
Diversidad	0.76	-0.80
Pensamiento crítico	0.71	-0.64
Automotivación	0.81	-0.52
Planificación	0.82	-0.71
Organización del tiempo	0.71	-0.73
Orientación al logro	0.63	-0.34
Perfil autodirigido	-0.73	1.00
Planeación	-0.73	0.81
Motivación	-0.72	0.89
Autonomía	-0.67	0.94
Conciencia crítica	-0.64	0.92
Interacción	-0.45	0.86

En general, la hipótesis aquí planteada para el presente estudio:

Ho: “El perfil de autodirección en adultos tiene relación con el nivel de dominio de las metacompetencias para la empleabilidad”

fue confirmada por esta investigación, dentro de los límites y supuestos metodológicos, tomando en cuenta los siguientes resultados: a) los valores medios entre los grupos de profesionistas de alto desempeño y aquellos definidos por sus empleadores como de desempeño medio, indican que el primer grupo ostenta niveles de dominio de metacompetencias de empleabilidad y grado de autodirección estadísticamente superiores al segundo grupo de profesionistas, b) el análisis de correlación –tanto del grupo de alto desempeño como el de desempeño medio– indican en lo individual una correlación considerable entre las variables metacompetencias y perfil autodirigido, c) el índice de correlación entre el dominio de las metacompetencias de empleabilidad y el perfil autodirigido de la muestra completa estudiada presenta una correlación considerable, d) la mayoría de las metacompetencias individuales manifiesta una correlación negativa media o considerable respecto al perfil autodirigido y e) el valor de grado de dominio de las metacompetencias de empleabilidad respecto a los componentes del perfil autodirigido resultan con una correlación positiva considerable.

Con base en lo anterior, los resultados empíricos proveen de una plataforma para tender un puente entre autodirección, metacompetencias y empleabilidad en adultos, tesis fundamental de este estudio. Aun cuando el análisis estadístico llevado a cabo en la presente investigación no permite establecer causalidad entre las variables estudiadas, una primera aproximación basada en los conceptos de la andragogía (Knowles, et al.,

1998) indica que el individuo adulto va adquiriendo y desarrollando metacompetencias de empleabilidad en la medida que se agudiza su perfil de autodirección, siendo esto un proceso evolutivo asociado a su maduración como persona, no necesariamente a su edad cronológica ni a su proceso de educación formal.

Por otra parte, no todas las metacompetencias seleccionadas tienen una correlación significativa con el índice del perfil autodirigido: en particular, las metacompetencias de potencial creativo y de orientación al logro no parecen estar relacionadas con el perfil autodirigido global, tomando en cuenta los resultados de esta investigación.

Este hallazgo pone en evidencia la fragilidad de este diseño no experimental y la subjetividad de la selección de las metacompetencias para la empleabilidad por parte de la literatura, el investigador y los especialistas en recursos humanos encuestados. Como ilustración, las metacompetencias relacionadas con diversidad e inclusión no habrían sido consideradas en el contexto histórico de la organización del siglo pasado, pero son indiscutiblemente un imperativo en el siglo XXI, en particular por el impacto de la globalización y la evolución de los derechos humanos (Heames y Harvey, 2006).

Así mismo, la inclusión de orientación al logro –la metacompetencia de mayor importancia relativa como resultado de esta investigación–, pudiera ser un efecto de lo que Ruth (2006) denomina acercamiento situacional en la determinación de metacompetencias, esto es, la necesidad de definir las dentro de un contexto o situación, tomando en cuenta factores históricos, culturales, sociales e, inclusive, modismos administrativos. Con base en lo anterior, orientación al logro pudiera ser una

característica cultural, real o deseada, de una sociedad en particular, no relacionada con un perfil universal de autodirección (Hofstede, 1997).

La interacción social y tecnológica, capacidad del individuo de iniciar y participar en procesos de interacción social con los demás para lograr sus proyectos de aprendizaje, así como habilidad para relacionarse y trabajar en equipo mediante interacción cara-a-cara y a distancia (Cázares y Aceves, 2008), no presentó correlación significativa con el índice global de dominio de metacompetencias de empleabilidad. No obstante, sí presenta una correlación considerable con la metacompetencia denominada diversidad e interculturalidad, definida como la capacidad de comprender y aceptar la diversidad social y cultural (Villa y Poblete, 2007).

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

La determinación del nivel de desempeño de los profesionistas que laboran en la organización estudiada consiste en un proceso periódico que se lleva a cabo por parte de sus empresas para propósitos de compensación, desarrollo y determinación del personal clave o de alto potencial para la organización. El proceso incorpora variables como evaluación anual del desempeño, cumplimiento de objetivos, dominio de competencias críticas para la organización, así como la apreciación de los superiores, colegas y clientes internos en cuanto a colaboración, trabajo en equipo, y la calidad, productividad y eficiencia de su trabajo.

El responsable de la función de recursos humanos del grupo industrial al que pertenecen las nueve empresas incluidas en este estudio manifestó que la empleabilidad sustentable –aquella que permite al individuo conseguir trabajo, mantenerlo y evolucionar dentro del mismo– representa, en términos prácticos, lo que su organización denomina alto desempeño. Con base en lo anterior, los grupos de profesionistas seleccionados cumplen con el objetivo de la presente investigación en cuanto a dos distintos niveles de empleabilidad: un grupo de profesionistas que exhiben un alto desempeño de acuerdo con sus empleadores y otro, cuyos integrantes son catalogados como de desempeño medio.

Considerando lo anterior, la investigación arroja información suficiente para comprobar la hipótesis, dentro del contexto estudiado, de que los profesionistas, adultos que trabajan, que muestran niveles de alto desempeño, cuentan a su vez con un dominio

relativamente alto de las competencias requeridas para mantenerse empleables, así como un nivel significativo de autodirección. De acuerdo con los resultados obtenidos, los profesionistas considerados por sus empleadores como de desempeño medio, tienen un menor dominio relativo de las metacompetencias de empleabilidad y su grado de autodirección es menor.

Así mismo, se encontró que dentro de los grupos estudiados, las metacompetencias y el grado de autodirección de los individuos están correlacionados, independientemente del nivel de desempeño que ostenten; los hallazgos indican que, dentro del rango de nivel de desempeño de los profesionistas considerado en esta investigación, a mayor dominio de las metacompetencias de empleabilidad, se presenta un perfil autodirigido más elevado, sin que se haya logrado establecer una relación de causalidad entre ambas variables.

De esta manera, la investigación proporcionó información suficiente para determinar la existencia de una relación entre las metacompetencias para la empleabilidad –definidas como competencias demandadas por el mundo cambiante de las organizaciones, como pensamiento crítico, pensamiento creativo, innovación, aprender a aprender, capacidad de readaptación, entre otras (Celuch y Salma, 1999; Driver, 2001; Jacinto y Gallart, 1997; Kuijpers, et al., 2006) – y el perfil autodirigido o de autodirección del profesionista, esto es, su capacidad de planear y seleccionar estrategias de procesos cognitivos, para esforzarse en obtener conocimientos de lo que lo rodea, actuar con autonomía para aprender y conseguir lo que le interesa, hacer uso de la

experiencia y conciencia crítica para autocorregir sus acciones e iniciar y participar en procesos de interacción social con sus semejantes (Cázares y Aceves 2008).

Estos hallazgos, considerando las limitaciones metodológicas propias del presente estudio, conllevan a establecer una nueva plataforma de análisis para tender un puente entre la empleabilidad del individuo, las metacompetencias que permiten al profesionista insertarse en el mercado de trabajo y mantenerse empleado, y su perfil autodirigido, mismo que amplifica la posibilidad de que dicho individuo pueda adquirir las metacompetencias necesarias por cuenta propia en el momento oportuno.

Recomendaciones para futuras investigaciones

Aun cuando se comprobaron las hipótesis planteadas para este estudio, no se determinó una relación causal entre las variables que permita la aplicación práctica de los hallazgos a procesos de desarrollo y fortalecimiento de las metacompetencias o los componentes del perfil autodirigido, objeto de una posible investigación ulterior. Un rediseño profundo de la metodología utilizada es recomendable para comprobar dicha causalidad, en caso de que exista.

Por otra parte, es conveniente profundizar en el proceso de selección de las metacompetencias laborales tomando en cuenta los diversos acercamientos que indica la literatura, incluyendo el enfoque conductual, estandarizado y situacional (Ruth, 2006), con la intención de caracterizar las metacompetencias con mayor precisión.

Para llevar a cabo la presente investigación se preparó un cuestionario utilizando las definiciones de Villa y Poblete (2007) para determinar el grado de dominio de las

metacompetencias seleccionadas. Para futuros estudios, es importante robustecer esta herramienta o utilizar un cuestionario estandarizado para asegurar la confiabilidad de los hallazgos. Así mismo, es recomendable hacer la aplicación en 360 grados, esto es, adicionar a la autoevaluación otras evaluaciones complementarias preparadas por superiores, pares y subordinados de los sujetos, así como algunas herramientas que permitan una triangulación desde el punto de vista metodológico.

En cuanto a los sujetos, como se mencionó en el capítulo correspondiente, fueron seleccionados de una pequeña muestra proporcionada por una empresa que accedió a apoyar la investigación. Estudios subsecuentes deberán de ampliar la cobertura en cuanto a tamaño y diversidad de la muestra, así como otros campos de la actividad laboral, tales como el de profesionistas independientes o de personas que laboran en empresas familiares.

Finalmente, es recomendable incorporar la definición y medición del nivel de desempeño de los sujetos seleccionados entre los elementos controlables de manera no experimental. A pesar de que el manejo de esta información sensible demanda un particular cuidado en lo que se refiere a las consideraciones éticas del estudio, es fundamental asegurar la confiabilidad de esta variable si se pretende agregar un acervo considerable de nuevos hallazgos a la literatura especializada.

Referencias

- Alcalá, A. (2005). *Andragogía - Libro guía de estudio*. Recuperado en marzo 8 de 2007, de <http://www.ilustrados.com/buscar.php?search=andragog%EDaytype=and>
- Alem, B. (1998). *El adulto como sujeto de aprendizaje*. Recuperado en marzo 2 de 2007, de <http://www.capacyt.edu.ar/biblio.html>
- Allison, B., Voss, S. y Dryer, S. (2001). Student classroom and career success: The role of organizational citizenship behavior. *Journal of Education for Business*. Washington, 76 (5), 782-788.
- Arnold, R. (2004). *Pedagogía de la formación de adultos*. Recuperado en febrero 28 de 2007, de http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/arnold_p/index.htm
- Atkins, M. (1999). Oven-ready and self-basting: Taking stock of employability skills. *Teaching in Higher Education*, 2 (4), 267 – 280.
- Bagshaw, M. y Bagshaw, C. (2002). Radical self-development - a bottom up perspective. *Industrial and Commercial Training*, 34 (4/5), 194- 197.
- Bagshaw, M. (1996). Creating employability: how can training and development square the circle between individual and corporate interest? *Industrial and Commercial Training*, 28 (1), 16-20.
- Bagshaw, M. (1997). Employability - creating a contract of mutual investment. *Industrial and Commercial Training*, 29 (6), 187-192.
- Bears, T. (2001). Measuring and Reporting Competencies. En Voorhees R.A. (Editor), *Measuring What Matters. Competency-Based Learning Models for Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Boyatzis, R. (2001). *Unleashing the Power of Self-Directed Learning*. Recuperado en marzo 21 de 2007, de www.eiconsortium.org
- Brookfield, S. (1995). *Adult Learning: An Overview*. Recuperado en Marzo 10 de 2007, de http://www.nl.edu/academics/cas/ace/facultypapers/StephenBrookfield_AdultLearning.cfm
- Brookfield, S. (1984). The Meaning of Adult Education: The Contemporary Relevance of Eduard Lindeman. *Teachers College Record*, 85 (3), 513-524.

- Brookfield, S. (1991). *Understanding and Facilitating Adult Learning: A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2005). *The Power of Critical Theory: Liberating Adult Learning and Teaching*. San Francisco, California: Jossey- Bass.
- Browne, T. (2001). Human development theories. *Futurics*, 25 (1/2), 50- 71.
- Bryson, L. (1939). Methods in Adult Education. *Teachers College Record*, 41 (1), 51-57.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M., y Reis, H. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 991-1008.
- Cárdenas, J. (2000). Capacitación, educación y desarrollo: ¿Limitantes naturales de la gestión del talento en la organización? En Johansen y Soto (Editores), *Restricciones Organizacionales*. México: Pearson Education.
- Carlson, R. (1989). *Malcom Knowles: Apostle of Andragogy*. Recuperado el 12 de marzo de 2007, de <http://www.nl.edu/academics/cas/ace/resources/malcolmknowles.cfm>
- Castro, A., García, M., Ulloa, M., Ortega, P., Ruiz, R., Arias, S. et al., (2008). *Investigación Expost Facto*. Recuperado el 10 de septiembre de 2009, de uam.es/personal_pdi/stmaria/.../Presentaciones/Inv_Expostfacto.pdf
- Cázares, Y. (2002). *Hacia un modelo de componentes que explican el aprendizaje autodirigido en estudiantes adultos mexicanos en cursos en línea de la Universidad TecMilenio*. Tesis de Doctorado no publicada, ITESM, Universidad Virtual, Monterrey, México.
- Cázares, Y. y Aceves, N. (2008). *Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA), una opción para medir autodirección en poblaciones mexicanas*. Documento pendiente de publicación.
- Celuch, K. y Salma, M. (1999). Teaching critical thinking skills for the 21st century: An advertising principles case study. *Journal of Education for Business*, 74 (3), 134-139.
- Chao, C. y Dubas, K. (1995). A short-term business training program for Chinese managers at a U.S. university. *Journal of Education for Business*, 70 (5), 300-304.
- Chen, Y. y Wu, T. (2006). The Conceptual Construction of Core Competence for Two Distinct Corporations in Taiwan. *Journal of American Academy of Business*, 8 (1), 197-201.

- Civell, F. (1998). Personal competencies, organizational competencies, and employability. *Industrial and Commercial Training*, 30 (2), 48-56.
- Clardy, A. (2000). Learning on their own: Vocationally oriented self directed learning projects. *Human Resource Development Quarterly*, 11(2), 105- 124.
- Colla, J., Gabriel, M. and Cousins, B. (2000). Factors influencing adult learning in technology based firms. *The Journal of Management Development*, 19(3), 220-241.
- Confessore, G. y Park, E. (2004). Factor Validation of the Learning Autonomy Profile. *International Journal of Self-directed Learning*, 1(1), 39- 58.
- Connor, C. (2004). Developing Self-Directed Learners. Recuperado en marzo 30 de 2007, de <http://www.nwrel.org/planning/reports/self-direct/self.pdf>
- Cranton, P. (1994). Self-directed and transformative instructional development. *The Journal of Higher Education*, 65 (6), 726- 744.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco, California: Jossey Bass.
- Cross, P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco, California: Jossey Bass.
- Davis, B. D. & Miller, T.R. (1996). Job preparation for the 21st century: A group project learning model to teach basic workplace skills. *Journal of Education for Business*, 72 (2), 69- 74.
- Dalziel, M., Cubeiro, J. y Fernández, G. (1996). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. España: Ediciones Deusto.
- Dealtry, R. (2004). The savvy learner. *Journal of Workplace*, 16 (1/2), 101-108.
- de Grip, A., van Loo, J. y Sanders, J. (2004). The Industry Employability Index: Taking account of supply and demand characteristics. *International Labour Review*, 143 (3), 221-234.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO.
- Dinges, N. y Baldwin, K. (1996). Intercultural competence. A research perspective. En D. Landis & R. S. Bhagat (Editores), *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks, CA: Sage. 106-123.

- Driver, M. (2001). Fostering creativity in business education: Developing creative classroom environments to provide students with critical workplace competencies. *Journal of Education for Business*, 77 (1), 28- 33.
- Dubois, D. y Rothwell, F. (2004). Competency-Based or a Traditional Approach to Training? *T + D*, 58 (4), 46- 51.
- Durr, R., Guglielmino, L. y Guglielmino, P. (1996). Self-directed learning readiness and occupational categories. *Human Resource Development Quarterly*, 7 (4), 349-358.
- Elias, J. (1979). Andragogy Revisted. *Adult Education Quarterly*, 29(2), 252- 256.
- Ellinger, A. (2004). The Concept of Self-Directed Learning and Its Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 6 (2), 158- 177.
- Essert, P. (1947). The Future of Adult Education. *Teachers College Record*, 49 (2), 89-97.
- Estienne, M. (1997). An organizational culture compatible with employability. *Industrial and Commercial Training*, 29 (6), 194- 202.
- Fallows, S. y Steven, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum: A university-wide initiative. *Education and Training*, 42 (2/3), 75-86.
- Foley, P. (1999). Transferable skills teaching: Contextual pressures and personal dilemmas. *Teaching in Higher Education*, 4 (1), 5-25.
- Gallart, M. (1997). Escuela-empresa: un vínculo difícil y necesario. En Gallart, M. y Bertoncello, R. (Eds.), *Cuestiones actuales de la formación*. Montevideo, Uruguay: Cinterfor/OIT.
- Garvan, T. y McGuire, D. (2001). Competencies and workplace learning: Some reflections on the rhetoric and the reality. *Journal of Workplace Learning*, 13 (3/4), 144-163.
- Gay, L. y Arirasian, P. (1992). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. New Jersey: Merrill Publishing Company.
- González, L. (1993). Nuevas relaciones entre educación, trabajo y empleo en la década de los 90. *Revista Iberoamericana en Educación*. Recuperada el 28 de enero de 2007, de: <http://www.campus-oei.org/puivirt/rie02a03.htm>

- Grow, G. (1991). Teaching Learners to be Self-Directed. *Adult Education Quarterly*, 41 (3), 125-149.
- Guglielmino, L. (2003). Contributions of the International Self-Directed Learning Symposia. *Adult Learning*, 14 (4), 23-25.
- Guglielmino, P. y Guglielmino, L. (2006). Culture, Self-Directed Learning Readiness, and Per Capita Income in Five Countries. *Advanced Management Journal*, 71 (2), 21- 30.
- Guglielmino, P. y Murdick, R. (1997). Self-directed learning: The quiet revolution in corporate training and development. *Advanced Management Journal*, 62 (3), 10-18.
- Hallenbeck, W. C. (1939). The Place of Adult Education In Public Schools. *Teachers College Record*, 41 (1), 13-24.
- Hammond, D., Hartman, S. y Brown, R. (1996). The match between undergraduate academic instruction and actual field practices in production/operations management. *Journal of Education for Business*, 71 (5), 263-266.
- Heames, J. y Harvey, M. (2006). The Evolution of the Concept of the 'Executive' from the 20th Century Manager to the 21st Century Global Leader. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13 (2), 29-42.
- Henschke, J. (1997/ 1998). In memoriam: Malcolm S. Knowles. *Adult Learning*, 9 (2), 2-4.
- Hernández- Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hiemstra, R. (1982). *Self-Directed Adult Learning: Some Implications for Practice*. Recuperado en marzo 20 de 2007, de <http://www-distance.syr.edu/policy2.html>
- Hiemstra, R. (1997). *Self-Directed Learning: Present and Future*. Recuperado en marzo 20 de 2007, de <http://home.twcny.rr.com/hiemstra/montsdl.html>
- Hiemstra, R. (2004). Self- Directed learning Lexicon. *International Journal of Self-directed Learning*, 1(2), 1- 6.
- Hisrich, R. y Grichnik, D. (2004). *Entrepreneurial Profiles: Competencies and Educational Needs in East and West German*. Recuperado el 2 de marzo de 2007, de [http://www.thunderbird.edu/wwwfiles/pdf/about_thunderbird/ctrsexcellence/CGE/ RobertHisrichArticleEntrepreneurialGermany.pdf](http://www.thunderbird.edu/wwwfiles/pdf/about_thunderbird/ctrsexcellence/CGE/RobertHisrichArticleEntrepreneurialGermany.pdf)

- Hoban, S. y Hoban, G. (2004). Self-Esteem, Self-Efficacy, and Self-Directed Learning: attempting to undo the confusion. *International Journal of Self-directed Learning*, 1(2), 7- 25.
- Hofstede, G. (1997). *Culture's Consequences, International Differences in Work-Related Values*. London: Saege Publicatons.
- Holter, N. y Kopka, D. (2001). Developing a workplace skills course: Lessons learned. *Journal of Education for Business*, 76 (3), 138-143.
- Horton, S. (2000). The competency movement: Its origins and impact on the public sector. *The International Journal of Public Sector Management*, 13 (4), 306-319.
- Jacinto C. y Gallart, M. (1997). Reforzamiento de habilidades básicas y formación para el trabajo. En Gallart, M. y Bertoncello, R. (Eds.), *Cuestiones actuales de la formación*. Montevideo, Uruguay: Cinterfor/OIT.
- Jarvis, P. (1987). Meaningful and Meaningless Experiences: Towars an Analysis of Learning from Life. *Adult Education Quarterly*, 37 (3), 164-172.
- Kearsley, G. (2006). *Andragogy (M. Knowles)*. Recuperado en marzo 9 de 2007, de <http://tip.psychology.org/knowles.html>
- Kessels, J. y Poell, R. (2004). Andragogy and Social Capital Theory: The Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 6 (2), 146-155.
- Knowles, M. (1982). *El estudio autodirigido*. México, D.F.: Editorial Alhambra Mexicana S.A.
- Knowles, M. (1989). Everything You Wanted To Know From Malcolm Knowles. *Training*, 26 (8), 45-50.
- Knowles, M. (1957). Philosophical Issues that Confront Adult Educators. *Adult Education Quarterly*, 7 (1), 234-240.
- Knowles, M., Holton, E. y Swanson, R. (1998). *The Adult Learner*. Houston: The Gulf Publishing Co.
- Knox, A. (1986). *Helping Adults Learn: A Guide to Planning, Implementing and Conducting Programs*. San Francisco, California: Jossey- Bass.
- Kreber, C. (1998). The relationships between self-directed learning, critical thinking, and psychological type, and some implications for teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 23 (1), 71- 86.

- Kuijpers, M., Schins, B. y Scheerens, J. (2006). Career Competencies for Career Success. *The Career Development Quarterly*, 55 (2), 168-178.
- Langbert, M. (2000). Professors, managers, and human resource education. *Human Resource Management*, 39 (1), 65.
- Lawrence, T. (2002). *Teaching and assessing employability skills through Skills USA*. Documento presentado en el ASQ's Annual Quality Congress. Milwaukee, MI, EE. UU.
- Lee, C. (1998). The adult learner: Neglected no more. *Training*, 35 (3), 47- 50.
- Lind D., Marchal, W. y Mason, R. (2004). *Estadística para administración y economía*. México: Alfaomega Grupo Editor.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquire*. Newbury Park, California: Sage Publications, Inc.
- Lopez, C. (2006). *Condiciones requeridas en el aula del jardín de niños, para el desarrollo de competencias autodirigidas tales como: la autonomía, la motivación y la autoestima*. Tesis de Doctorado no publicada, ITESM, Facultad de Educación, México.
- Lumsden, B. (1981). *The contributions of Howard Yale McClusky to an evolving discipline of educational gerontology*. Recuperado el 15 de marzo de 2007, de <http://www-distance.syr.edu/hymcedgero.html>
- Mallough, S. y Kleiner B. (2001). How to determine employability and wage earning capacity. *Management Research News*, 24 (3/4), 118- 122.
- Mansfield, M. (2001). Flying to the Moon: Reconsidering the British labour exchange system in the early twenty century. *Labour History Review*, 66 (1), 67-74.
- Martínez, A., Mudarra-Sánchez, M. y Rodríguez- Suárez, E. (2005). *Las competencias de los profesionales de la orientación en tiempos de movilidad*. Recuperado el 16 de febrero de 2007, de http://www.aiospconference2005.pt/full_works/docs/coms/op32b.pdf
- McClusky, Y. (1990): The community of generations: a goal and a context for the Education of persons in the later years. En H. Sherron y B. Lumsden: *Introduction to Educational Gerontology*. New York: Hemisphere Publishing Corporation. pp.59-83.
- McNeely, B. (2005). Using Technology as a Learning Tool, Not Just the Cool New Thing. En D. Oblinger y J. Oblinger (Eds.), *Educating the Net Generation* (pp. 4.1- 4.10). Recuperado el 12 de agosto, 2006 de EDUCAUSE e-books,

<http://www.educause.edu/UsingTechnologyasaLearningTool%2CNotJusttheCoolNewThing/6060>

- McQuade, E. y Maguire, T. (2005). Individuals and their employability. *Journal of European Industrial Training*, 29 (6), 447-488.
- Merriam, S. y Caffarella, R. (1999). *Learning in Adulthood*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Michaels, E., Handfield-Jones, H y Axelrod, B. (1997). *The War for Talent*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Munby, H., Versnel, J., Hutchinson, N., Chin, P. y Berg, D. (2003). Workplace learning and the metacognitive functions of routines. *Journal of Workplace Learning*, 15 (3), 94- 104.
- Murray, J. (2003). Contemporary literacy: Essential skills for the 21st century. *Multimedia Schools*, 10 (2), 14-18.
- Nah, Y. (1999). Can a self-directed learner be independent, autonomous and interdependent?: Implications for practice. *Adult Learning*, 11 (1), 18- 20.
- Oblinger, D. y Oblinger, J. (2005). Is it Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation. En D.G. Oblinger y J.L. Oblinger (Eds.), *Educating the Net Generation* (pp. 1.1-1.5). Recuperado el 12 de agosto, 2006 de EDUCAUSE e-books, <http://www.educause.edu/UsingTechnologyasaLearningTool%2CNotJusttheCoolNewThing/6060>
- Oddi, L. (1986). Development and validation of an instrument to identify self-directed continuing learners. *Adult Education Quarterly*, 36 (1), 97-107
- O'Donoghue, J. y Maguire, T. (2005). The individual learner employability and the workplace: A reappraisal of relationships and prophesies. *Journal of European Industry Training*, 29 (6), 436- 448.
- OECD. (1999). *The definition and selection of key competencies*. Recuperado el 17 de Febrero de 2007, de <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- OECD. (2003). *Competencias básicas. Curso 2001-2002. Algunos resultados*. Recuperado el 12 de febrero de 2007, de http://www.winmates.net/estudio/compebas_2003_01.pdf
- Papalia, D., Olds, S. y Feldman, R. (2003). *Human Development*. New York: McGraw Hill.

- Patrickson, M. y Ranzijn, R. (2003). Employability of Older Workers. *Equal Opportunities International*, 22 (5), 50-64.
- Peters, J. y Gray, A. (2005). A Solitary Act One Cannot Do Alone: The Self-Directed, Collaborative Learner. *International Journal of Self-directed Learning*, 2 (2), 12-23.
- Posner, D. (2002). Education for the 21st century. *Phi Delta Kappa*, 84 (4), 316-320.
- Prentice, C.M. (2001). ERIC review: Integrating academic and occupational instruction. *Community College Review*, 29 (2), 80-95.
- Rachal, J. (2002). Andragogy's Detectives: A Critique of the Present and a Proposal for the Future. *Adult Educational Quarterly*, 52 (2), 210-227.
- Rawson, M. (2000). Learning to learn: More than a skill set. *Studies in Higher Education*, 25 (2), 225-237.
- Riquelme, G. (2003). *Educación superior, demandas sociales, productivas y mercado de trabajo*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Educación.
- Roberts, G. (2005). Technology and Learning Expectations of the Net Generation. En D. Oblinger y J. Oblinger (Eds.), *Educating the Net Generation* (pp. 3.1-3.7). Recuperado el 12 de agosto, 2006 de EDUCAUSE e-books, <http://www.educause.edu/UsingTechnologyasaLearningTool%2CNotJusttheCoolNewThing/6060>
- Rodríguez, N. (2001). *Selección efectiva de personal basada en competencias*. Recuperado el 15 de febrero de 2007, de http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/
- Ruth, D. (2006). Frameworks of managerial competence: limits, problems and suggestions. *Journal of European Industrial Training*, 30 (2/3), 206- 225.
- Sabin-Forte, C. y Hansvick, C. (1999). Applicant age as a subjective employability factor: A study of workers over and under age fifty. *Journal of Employment Counseling*, 36 (1), 24-35.
- Sarnachiaro, N. (s.f.). *Competencias transversales*. Recuperado el 17 de febrero de 2007, de <http://kinesio.med.unne.edu.ar/internado/transver.htm>
- Scrabet, Q. (2000). A quality education is not customer driven. *Journal of Education for Business*, 75 (5), 298-301.

- Sinnott, J. (1998). *The development of logic in adulthood: Postformal thought and its applications*. New York: Plenum
- Smith, M. (1995). *Adult Education History*. Recuperado en marzo 7 de 2007, de http://adulthood.about.com/gi/dynamic/offsite.htm?zi=1/XJ/Yaysdn=adulthoodycdn=educationytm=6ygps=79_189_1011_583yf=00ytt=14ybt=0ybt=1yzu=http%3A//www.infed.org/lifelonglearning/b-adhist.htm
- Smith, M. (2002). Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. Recuperado en marzo 10 de 2007, de <http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm>
- Smith, S. y DeMichiell, R. (1996). Survey of stakeholders: A tool for assessing the importance of proposed curriculum changes. *Journal of Education for Business*, 71 (6), 325-329.
- Spear, G. y Mocker, W. (1984). The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, 35(1), 1-10.
- Tanyel, F., Mitchell, M. y McAlum, H. (1999). The skill set for success of new business school graduates: Do prospective employers and university faculty agree? *Journal of Education for Business*, 75 (1), 33-37.
- Tetreault, P. (1997). Preparing students for work. *Adult Learning*, 8 (4), 10-13.
- Tien, C., Ven, J. y Chou, S. (2003). Using the problem-based learning to enhance student's key competencies. *Journal of American Academy of Business, Cambridge*, 2 (2), 454- 459.
- Tight, M. (1995). Education, work and adult life: a literature review. *Research Papers in Education*, 2 (10), 383-400.
- Torrado, N. (2002). *La educación de adultos*. Recuperado en marzo 5 de 2007, de <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/cuaderno18/c18art8.htm>
- Tough, A. (1978). Major learning efforts: recent research and future directions. *Adult Education*, 28 (1), 250-263.
- Ulinski, M. y O'Callaghan, S. (2002). A comparison of MBA students' and employers' perceptions of the value of oral communication skills for employment. *Journal of Education for Business*, 77 (4), 193-197.
- van Woerkom, M., Nijhof, W. y ; Nieuwenhuis, L. (2002). Critical reflective working behaviour: A survey research. *Journal of European Industrial Training*, 26 (8/9), 375-282.

- Vargas, F. (2002). *Competencias en la formación y competencias en la gestión del talento humano: Convergencias y desafíos*. Recuperado el 14 de febrero de 2007, de http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/sala/vargas/conv_des/index.htm
- Verville, A. (1995). What business needs from higher-education. *The Educational Record*, 76 (4), 46-51.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Voorhees, R. (2001) Creating and Implementing Competency-Based learning Models. En Voorhees R. (Editor), *Measuring What Matters. Competency-Based Learning Models for Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered Teaching*. San Francisco, California: Jossey- Bass.
- Wissing-Pfeiffer, T. (2005, junio). *México - La importancia de programas de empleabilidad y emprendimiento*. Documento presentado en el 1er. Congreso de Empleabilidad de la Universidad Regiomontana, Monterrey, N.L. México.
- Wlodkowski, R. (1999). *Enhancing Adult Motivation to Learn*. San Francisco, California: Jossey- Bass.
- Yang, B. (2004). Can Adult Learning Theory Provide a Foundation for Human Resource Development? *Advances in Developing Human Resources*, 6 (2), 129- 136.
- Yorke, M. (2005). Formative assessment in higher education: Its significance for employability, and steps towards its enhancement. *Tertiary Education and Management*. 11, 219–238.

Apéndice A

Definición de competencias

Competencias	Conocimientos, destrezas y habilidades para accionar una serie de recursos psicosociales dentro de un contexto en particular.	OECD, 1999
Competencias organizacionales	Capacidades de una empresa para competir en determinados mercados.	Chen y Wu, 2006; Horton, 2000
Competencias individuales	Conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a una persona en particular.	OECD, 1999
Competencias para la vida	Competencias asociadas a los distintos contextos en los que se enfrenta el individuo durante las diferentes etapas de su vida.	OECD, 2003
Competencias para la empleabilidad	Conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que son indispensables para un alto desempeño en el contexto de trabajo.	Hammond, et al., 1996; Holter y Kopka, 2001; Lawrence, 2002; Murray, 2003; Posner, 2002; Rawnsom, 2000; Tanyel, et al., 1999; Ulinski y O'Callaghan, 2002
Competencias genéricas	Aquellas competencias que se adquieren en un contexto y se pueden transferir a otro ámbito en la vida de un individuo.	Foley, 1999; Villa y Pobleto, 2007
Competencias de interacción social	Competencias asociadas a la autoapertura, el apoyo emocional, complacencia hacia las acciones de terceros y solución de conflictos interpersonales.	Buhrmester, Furman, Wittenberg y Reis, 1988
Competencias de manejo de la diversidad	Capacidad de entender a los individuos, para construir relaciones constructivas en todos los ámbitos, con base en los valores y creencias personales.	Mujtaba, 2006

Competencias de adaptación cultural	Capacidad de identificar las diferencias culturales entre los grupos relevantes y de adecuar las actitudes y conductas personales para convivir en armonía en distintos contextos culturales.	Dinges y Baldwin, 1996
Competencias laborales	Destrezas, características conductuales y otros atributos que predicen un rendimiento excepcional en el ámbito del trabajo.	Langbert, 2000
Competencias transversales	Conocimientos, habilidades y actitudes demandadas por todas las profesiones; competencias comunes, genéricas.	Sarnachiaro (s.f.)
Metacompetencias	Conocimientos, habilidades y actitudes para responder al mundo cambiante de los negocios y para enfrentar este ámbito dinámico y evolutivo: pensamiento creativo, capacidad de innovación, aprender a aprender y capacidad de readaptación, entre otras.	Celuch y Salma, 1999; Driver, 2001; Jacinto y Gallart, 1997; Kuijpers, et al., 2006; Rawson, 2000; van Woerkom, et al., 2002
Competencias instrumentales	Conocimientos, habilidades y actitudes que tienen la función de medio o herramienta para obtener un fin determinado.	
Competencias interpersonales	Capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás.	
Competencias sistémicas	Capacidades relacionadas con la comprensión de la totalidad de un conjunto o sistema; habilidad para accionar cómo se conjugan y relacionan las partes con un todo.	Villa y Poblete, 2007

Competencias personales	Competencias personales, referidas al <i>ser</i> y asociadas a aceptar responsabilidades en el contexto de trabajo, y a actuar en consecuencia.	Dubois y Rothwell, 2004
Competencias técnicas/ profesionales	Competencias relacionadas con el <i>conocer</i> , que incluyen los conocimientos y destrezas demandados por un campo profesional.	Hisrich y Grichnik, 2004; Sarnachiaro, s.f
Competencias metodológicas	Competencias referidas al <i>saber hacer</i> , que permiten que el individuo pueda analizar oportunamente los problemas y encontrar soluciones.	
Competencias participativas	Competencias del <i>saber convivir</i> , relacionadas con los procesos y relaciones interpersonales.	
Competencias básicas	Competencias que incluyen las habilidades del pensamiento y cualidades personales.	
Competencias tecnológicas	Competencias relacionadas con el uso de herramientas computacionales, el uso de la tecnología en el trabajo cotidiano y la habilidad de obtener y discriminar información a partir de fuentes electrónicas.	Verville, 1995
Competencias administrativas	Conocimientos, destrezas, habilidades y características personales, incluidas las actitudes y los valores, que resultan en prácticas administrativas exitosas.	
Competencias de creatividad e innovación	Capacidad de generar actividades de valor agregado para lograr mejoras a partir de iniciativas propias.	Driver, 2001
Competencias de meta-aprendizaje y de readaptación	Capacidad de activar un proceso reflexivo de su proceso de aprendizaje,	Jacinto y Gallart, 1997; Rawson, 2000

	conocerse como aprendiz y formular nuevas formas de entender la realidad.	
Competencias de planeación y control de carrera y vida	Capacidad de entender las metas e intereses personales y profesionales, así como aprender las implicaciones para mejorar el desempeño en el trabajo.	Celuch y Salma, ; van Woerkom, et al., 2002; Kuijpers, et al., 2006

Apéndice B

Metacompetencias para la empleabilidad (*)

Metacompetencia	Definición	Niveles de dominio
Pensamiento creativo (PC)	Es el comportamiento mental que genera procesos de búsqueda y descubrimiento de soluciones nuevas e inhabituales, pero con sentido, en los distintos ámbitos de la vida.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percibir la información de forma abierta, desde distintas perspectivas, utilizándola para generar nuevas ideas y enfoques. 2. Formular variedad de preguntas y alternativas abiertas para comprender mejor la situación y generar acciones originales y razonadas. 3. Desarrollar de modo sistemático enfoques creativos y originales en la realización de las tareas y proyectos profesionales.
Capacidad innovadora (CI)	Dar una respuesta satisfactoria a las necesidades y demandas personales, organizacionales y sociales, modificando o introduciendo elementos nuevos en los procesos y en los resultados.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducir nuevos procedimientos y acciones en el propio proceso de trabajo para responder mejor a las limitaciones y problemas detectados. 2. Buscar y proponer nuevos métodos y soluciones ante situaciones y/o problemas dados. 3. Diseñar y aplicar procesos innovadores que conduzcan a la obtención de mejores resultados ante situaciones y/o proyectos reales.
Orientación al aprendizaje (OA)	Utilizar el aprendizaje de manera estratégica y flexible en función del objetivo perseguido, a partir del reconocimiento del propio sistema de aprendizaje y de la conciencia del aprendizaje mismo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incorporar aprendizajes propuestos por los expertos y mostrar una actitud activa para su asimilación. 2. Comprender y cuestionar los modelos teóricos de una disciplina e indagar en nuevas áreas del conocimiento. 3. Integrar diversas teorías o modelos haciendo una síntesis personal y creativa adaptada a las propias

		necesidades profesionales.
Adaptación al entorno (AE)	Afrontar situaciones críticas del entorno psicosocial, manteniendo un estado de bienestar y equilibrio físico y mental que permita a la persona seguir actuando con efectividad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mantener dinamismo y energía para seguir realizando las tareas en situaciones de presión de tiempo, desacuerdo y dificultades. 2. Actuar con eficacia alcanzando los objetivos que se han marcado en situaciones de presión de tiempo, desacuerdo, oposición y adversidad.
Diversidad e interculturalidad (DI)	Comprender y aceptar la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo para desarrollar la convivencia entre las personas sin incurrir en discriminación por sexo, edad, condición política y/o étnica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender la diversidad cultural y social como un fenómeno humano e interactuar respetuosamente con personas diferentes. 2. Aceptar y comprender las afiliaciones culturales y/o sociales como relaciones estructurales, volitivas y razonables con la condición humana. 3. Demostrar convencimiento de que la diversidad cultural, consustancial a la convivencia humana, genera cohesión e inclusión social.
Pensamiento crítico (PCT)	Comportamiento mental que cuestiona las cosas y se interesa por los fundamentos en los que asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hacerse preguntas sobre la realidad que le rodea a uno y participar activamente en los debates en torno a la misma. 2. Analizar la coherencia de los juicios propios y ajenos, y valorar las implicaciones personales y sociales de los mismos. 3. Argumentar la pertinencia de los juicios que se emiten y analizar la coherencia de la propia conducta, fundamentándolos en los principios y valores que sostienen.
Automotivación (AM)	Afrontar las propias capacidades y limitaciones, empeñándose en desarrollarlas y superarlas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tener conciencia de los recursos personales y limitaciones propias y del entorno, para aprovecharlas en el óptimo desempeño de las tareas

	para ocuparse con interés y cuidado en las tareas a realizar.	<p>encomendadas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Desarrollar recursos personales para superarse en la acción. 3. Transmitir la propia motivación a través del contagio emocional de entusiasmo y constancia al equipo de trabajo.
Planificación (PL)	Determinar eficazmente los objetivos, prioridades, métodos y controles para desempeñar tareas mediante la organización de las actividades con los plazos y medios disponibles.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar diariamente el trabajo personal, recursos y tiempos, con método, de acuerdo con posibilidades y prioridades. 2. Participar e integrarse en el desarrollo organizado de un trabajo en grupo, previendo tareas, tiempos y recursos para conseguir los resultados deseados. 3. Planificar con método y acierto el desarrollo de un proyecto complejo.
Organización del tiempo (OT)	Distribuir el tiempo de manera ponderada en función de las prioridades, teniendo en cuenta los objetivos personales a corto, medio y largo plazo y las áreas personales y profesionales que interesa desarrollar.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer objetivos y prioridades, planificación en el corto plazo. 2. Definir y jerarquizar objetivos y planificar la actividad individual a mediano y largo plazos. 3. Establecer objetivos y prioridades, planificar y cumplir lo planificado en el tiempo compartido con otros.
Orientación al logro (OL)	Realizar actuaciones que llevan a conseguir nuevos resultados con éxito.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Orientar actividades cotidianas con el propósito de conseguir resultados. 2. Orientar actividades cotidianas y emergentes para conseguir logros en situaciones complejas. 3. Conseguir logros cuya repercusión trascienda el ámbito habitual de actuación.

(*) Basado en definiciones y niveles de dominio sugeridos por Villa y Poblete (2007)

Apéndice C

Cuestionario para determinar la importancia relativa de las Metacompetencias para la Empleabilidad (*)

Importancia relativa de metacompetencias

Califica con una puntuación entre 1 (uno) y 5 (cinco) cada una de las competencias que debe de tener un profesionista para entrar al mercado de trabajo y mantenerse empleado. A las competencias que consideres de más alta calificación les deberás asignar un número 5 (cinco) y a las de menor calificación los números 4, 3, 2 ó 1, según corresponda.

Así mismo, indica en la columna derecha las competencias por orden de importancia, asignando el número 10 (diez) a la competencia que consideres de mayor importancia, el número 2 a la siguiente, y así sucesivamente, asignando finalmente el número 1 a la competencia que consideres de menor importancia relativa.

Competencia	Descripción	Calificación					Importancia Relativa
Pensamiento creativo	Comportamiento mental que genera procesos de búsqueda y descubrimiento de soluciones nuevas e inhabituales, pero con sentido, en los distintos ámbitos de la vida.	1	2	3	4	5	
Capacidad innovadora	Dar una respuesta satisfactoria a las necesidades y demandas personales, organizacionales y sociales, modificando o introduciendo elementos nuevos en los procesos y en los resultados.	1	2	3	4	5	
Orientación al aprendizaje	Utilizar el aprendizaje de manera estratégica y flexible en función del objetivo perseguido, a partir del reconocimiento del propio sistema de aprendizaje y de la conciencia del aprendizaje mismo.	1	2	3	4	5	
Resistencia y adaptación al entorno	Afrontar situaciones críticas del entorno psicosocial, manteniendo un estado de bienestar y equilibrio físico y mental que permita a la persona seguir actuando con efectividad.	1	2	3	4	5	
Diversidad e interculturalidad	Comprender y aceptar la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo para desarrollar la convivencia entre las personas sin incurrir en discriminación por sexo, edad, condición política y/o étnica.	1	2	3	4	5	
Pensamiento crítico	Comportamiento mental que cuestiona las cosas y se interesa por los fundamentos en los que asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos.	1	2	3	4	5	

Automotivación	Afrontar las propias capacidades y limitaciones, empeñándose en desarrollarlas y superarlas para ocuparse con interés y cuidado en las tareas a realizar.	1	2	3	4	5
Planificación	Determinar eficazmente los objetivos, prioridades, métodos y controles para desempeñar tareas mediante la organización de las actividades con los plazos y medios disponibles.	1	2	3	4	5
Organización del tiempo	Distribuir el tiempo de manera ponderada en función de las prioridades, teniendo en cuenta los objetivos personales a corto, medio y largo plazo y las áreas personales y profesionales que interesa desarrollar.	1	2	3	4	5
Orientación al logro	Realizar actuaciones que llevan a conseguir nuevos resultados con éxito.	1	2	3	4	5

Gracias por tu participación

(*) Basado en definiciones de Villa y Poblete (2007)

Apéndice D

Cuestionario de Autoevaluación del Nivel de Domino de las Metacompetencias para la Empleabilidad (*)

Autoevaluación de metacompetencias

Indica con una “X” la frase que expresa la conducta que manifiestas normalmente respecto a cada uno de los indicadores presentados.

Indicador		1	2	3	4	5
PC1	Proponer enfoques creativos a partir de la información dada o hallada en la realización de un proyecto	No aportas ideas originales al proyecto.	Las ideas aportadas son escasamente originales o irrelevantes.	Propones un enfoque original a partir de la información dada para la realización de un proyecto.	Sacas partido a cualquier idea percibiéndola desde perspectivas inusuales y relevantes para el proyecto.	Transformas cualquier enfoque en otro más original a partir de su modificación o combinación con otros distintos.
PC2	Estimular con cuestiones pertinentes la creatividad de los demás	Las preguntas realizadas son convergentes o unidireccionales.	Haces preguntas escasamente divergentes.	Estimulas con preguntas pertinentes la creatividad del grupo.	Haces preguntas desafiantes que provocan respuestas originales y estimulan la participación del grupo.	Cuestionas las respuestas de los demás y las reutilizas desde otras perspectivas para provocar nuevas ideas y visiones.
PC3	Hacer propuestas basadas en la elección evaluada de las mejores ideas	Tus propuestas no están bien justificadas.	Realizas una evaluación pobre o escasa.	Seleccionas las ideas en función de una evaluación.	Realizas una evaluación sistemática para seleccionar las mejores ideas e incorporarlas a tu proyecto.	Integras perspectivas de evaluación originales para seleccionar las mejores ideas e incorporarlas a tu proyecto.
PC4	Desarrollar un enfoque original del proyecto con un alto nivel de colaboración	El proyecto carece de originalidad y elaboración.	El nivel de originalidad y/o elaboración es muy pobre.	Desarrollas el proyecto con un enfoque original y elaborado.	Desarrollas el proyecto con elementos originales y altamente elaborados.	Integras con originalidad los elementos del proyecto.
CI1	Identificar necesidades de mejora en situaciones y contextos complejos	No discriminas necesidades de mejora en situaciones y contextos complejos.	Te cuesta identificar necesidades de mejora en situaciones y contextos complejos.	Identificas necesidades de mejora en situaciones y contextos complejos.	Aplicas sistemáticamente un método para identificar necesidades de mejora en situaciones complejas.	Defines con fundamento las necesidades y oportunidades de mejora en situaciones y contextos complejos.
CI2	Reflexionar sobre las causas y fines de la innovación	No reflexionas respecto a por qué y para qué introducir la innovación.	Te cuesta fundamentar el por qué y para qué introducir la innovación.	Reflexionas sobre por qué y para qué introducir la innovación.	Fundamentas con argumentos el por qué y para qué introducir la innovación.	Justificas convincentemente por qué y para qué sirve la innovación.
CI3	Encontrar nuevos métodos de hacer las cosas de otra manera	Propones alternativas sin referencia a los fines.	Te cuesta vincular las diferentes alternativas con los fines de la innovación.	Vinculas las alternativas que propones con los fines de la innovación.	Valoras la coherencia de las diversas alternativas con los fines de la innovación.	Seleccionas con criterio la alternativa más coherente con los fines de la innovación.
CI4	Utilizar métodos y soluciones adecuadas a la innovación	Aplicas soluciones conocidas sin considerar su adecuación al contexto.	Te cuesta adaptar los métodos y soluciones al contexto de la innovación.	Aplicas métodos y soluciones adaptadas al contexto de la innovación.	Adaptas con acierto los métodos y soluciones al contexto de la innovación.	Generas nuevos procedimientos adecuados al contexto.

CI5	Analizar riesgos y beneficios	No consideras los riesgos y beneficios de la innovación.	Te cuesta prever los riesgos y beneficios de la innovación.	Prevés eventuales riesgos y beneficios de la innovación.	Estimas sistemáticamente los riesgos y beneficios de la innovación.	Ponderas con acierto los riesgos y beneficios de la innovación y tu incidencia en los resultados.
CI6	Obtener resultados con la innovación	No obtienes resultados perceptibles con la innovación.	Logras resultados poco relevantes con la innovación.	Consigues una mejora apreciable en los resultados con la innovación.	Obtienes una mejora relevante y significativa en los resultados.	Logras una mejora sobresaliente en los resultados por la innovación.
OA1	Adoptar autónomamente las estrategias de aprendizaje en cada situación	Utilizas siempre las mismas estrategias de aprendizaje.	Tienes muy poca variedad en sus estrategias de aprendizaje.	Utilizas diferentes estrategias de aprendizaje en función de cada situación.	Razonas acertadamente sobre la adecuación de sus estrategias en cada situación.	Tus estrategias de aprendizaje son modélicas. Se caracterizan por su flexibilidad, ajuste y creatividad.
OA2	Establecer sus propios objetivos de aprendizaje	Careces de auténticos objetivos de aprendizaje.	Formulas tus objetivos de aprendizaje repitiendo los propuestos por el instructor o facilitador.	Tienes sus propios objetivos de aprendizaje.	Estableces relaciones entre tus propios objetivos de aprendizaje de distintas disciplinas.	Integras tus objetivos de aprendizaje en cada disciplina con los objetivos de formación global.
OA3	Hacer aportaciones significativas o ciertas innovaciones	No realizas aportaciones personales, o éstas no son significativas.	Realizas aportaciones personales de escasa relevancia.	Haces aportaciones significativas al tema de estudio.	Tus aportaciones integran diversos conocimientos, teorías o modelos.	Tus aportaciones destacan por su acierto y creatividad.
OA4	Ser capaz de integrar paradigmas de otras disciplinas y/o campos de conocimiento próximos al suyo	No transfieres lo aprendido en una disciplina a otras disciplinas o campos de conocimiento.	Aplicas con dificultad lo aprendido en una disciplina a otras disciplinas y campos del conocimiento.	Eres capaz de establecer relaciones entre conocimientos adquiridos en distintas disciplinas.	Aplicas y generalizas con facilidad y rapidez los conocimientos entre disciplinas.	Operas simultáneamente con varios paradigmas de conocimiento e investigación.
OA5	Construir conocimientos compartidos, aprender y facilitar la construcción conjunta del aprendizaje	Evitas el diálogo y el encuentro como espacio de aprendizaje. Prefieres trabajar a tu ritmo.	Participas con sus aportaciones en los diálogos y trabajos compartidos.	Colaboras activamente en el diálogo para compartir perspectivas y llegar a acuerdos.	Buscas los espacios de encuentro y promueves la convergencia de las diversas perspectivas expresadas.	Facilitas la construcción conjunta de nuevas perspectivas, esquemas y teorías, a partir de la integración de todas las aportaciones.
AE1	Actuar con diligencia, tiene sentido de urgencia a la hora de afrontar los obstáculos que le impiden alcanzar los objetivos	Eres lento en la reacción ante obstáculos imprevistos y, por tanto, no llegas a alcanzar tus objetivos (plazos, estándares, etc.).	Te cuesta responder y superar los obstáculos que pudieran impedirte alcanzar tus objetivos.	Eres rápido a la hora de afrontar y superar los obstáculos que percibes que se interponen para lograr tus objetivos.	Analizas los obstáculos y planificas cómo superarlos para lograr lo que pretendes.	Prevés y evitas los obstáculos que pudieran impedirte lograr los objetivos propuestos en cuanto a nivel y plazo.
AE2	Hacer frente a las críticas, y buscar la forma de afrontarlas para mejorar	Te cuesta recibir las críticas. Suelen encontrar y poner disculpas.	Te desanimas fácilmente ante las críticas, siendo incapaz de reaccionar.	Reaccionas con entereza ante las críticas y las utilizas para mejorar.	Valoras las críticas de los demás como una oportunidad de superación.	Solicitas críticas a su actuación a quien puede aportarte ideas. Encuentras alternativas para superarte.
AE3	Encontrar estimulación ante situaciones difíciles o novedosas, mantenerse firme y constante y enfrentarlas como un reto	Te bloqueas ante situaciones difíciles o novedosas.	Salvas situaciones difíciles o novedosas, pero te falta perseverancia si se repiten.	Te estimulan las situaciones complicadas o novedosas.	Sales airoso de situaciones difíciles o cambiantes, sin abatirte.	Busca retos difíciles o novedosos, superándolos sin acumular tensión.
AE4	Planificar y administrar el tiempo superando la presión y orientar el	Careces de criterios en la administración de tu tiempo,	A veces sucumbes ante presiones, dejando a un lado lo importante para	Gestionas el tiempo cuando estás bajo presión de manera eficaz.	Te apegas a lo esencial cuando te sientes presionado, aprovechando el	Destacas por tu eficacia cuando estás sometido a presión y

	esfuerzo a lo importante	apurándote y tratando los asuntos conforme se te van presentando.	resolver a favor de lo urgente.		tiempo eficientemente. Sabes decir que no cuando debes.	aprovechas el tiempo, sin perder la tranquilidad.
AE5	Ser capaz de administrar simultáneamente diversos trabajos complejos, estableciendo mecanismos para controlar su avance	Eres incapaz de atender y resolver más de un asunto al mismo tiempo.	Te cuesta atender a varios asuntos complejos o, si lo haces, es apurándote o sin realizar un seguimiento de avance.	Atiendes al mismo tiempo la ejecución y seguimiento de varios asuntos complejos.	Demuestras facilidad en la gestión de varios proyectos, siguiendo procedimientos aprendidos.	Gestionas diferentes temas complejos estableciendo tus propios mecanismos para controlar su avance.
DI1	Comprender que la convivencia humana apoya la integración social y/o cultural	Consideras la diversidad como el resultado de una evolución social selectiva.	Rechazas la integración como pauta de interacción social.	Percibes la diversidad como un resultado de la historia humana.	Entiendes que la interacción entre las personas puede disminuir las diferencias.	Consideras la integración como una manera de mejora social.
DI2	Entender que el contexto social y cultural está insertado en relaciones transculturales	Niegas el valor humano de otras culturas y sociedades.	Descartas la integración y la pluralidad cultural.	Sabes apreciar tu realidad social y cultural en consonancia con el contexto intercultural.	Consideras que tu cultura y contexto social enriquece y se enriquece con la relación intercultural.	Demandas políticas de integración e inclusión social.
DI3	Buscar cómo generar relaciones transculturales	Priorizas tus valores y preceptos sociales como la única forma de trabar relación con la alteridad social o cultural.	Consideras de forma jerárquica y excluyente otras realidades culturales y sociales.	Desarrollas una concepción de la interculturalidad abierta y plural.	Concibes las relaciones humanas en condiciones de igualdad.	Fomentas la integración y la transculturalidad como la manera de acometer la diversidad.
DI4	Utilizar el relativismo de manera atemperada	Juzgas a otras culturas de manera basada en tu cultura.	Sólo consideras válida tu condición social y cultural.	Tratas de encontrar puntos de encuentro en las diferencias sociales y culturales.	Procuras respetar y hacer respetar las culturas ajenas y la propia.	Entiendes tu sociedad y cultura en el contexto social humano.
DI5	Facilitar contextos relacionales inclusivos para con personas distintas	Manifiestas abiertamente posturas segregacionistas y fanáticas.	Marginas a las personas que consideras diferentes.	Procuras fomentar el entendimiento entre personas diferentes.	Haces del diálogo una práctica de integración.	Actúas como agente intercultural.
PCT 1	Fundamentar y argumentar los juicios que se emiten	Careces de juicios, valoraciones u opiniones propias.	Formulas juicios que no eres capaz de defender.	Justificas los juicios y valoraciones que emites.	Fundamentas y argumentas tanto los puntos fuertes como los débiles de los juicios u opiniones que emites	Con tu capacidad de argumentación, haces que otros se cuestionen sus ideas o creencias.
PCT 2	Identificar ideas, principios, modelos y valores subyacentes en los juicios críticos	Prescindes de lo que fundamenta una afirmación.	Asocias con poco rigor ciertas afirmaciones con determinadas posiciones.	Identificas los principios o ideas que sustentan un juicio.	Relacionas las afirmaciones y juicios con los valores que las sostienen.	Argumentas los juicios desde los modelos teóricos y los valores que los fundamentan.
PCT 3	Emitir juicios en función de criterios externos (utilidad, viabilidad, validez, etc.)	Prescindes de criterios externos al formular tus juicios.	En ocasiones, te apoyas en criterios externos al emitir tus juicios.	Valoras los planteamientos en función de algún criterio externo.	Seleccionas con acierto el criterio externo a utilizar a la hora de argumentar un juicio.	Analizas con los criterios apropiados la pertinencia y relevancia de argumentaciones y propuestas.
PCT 4	Actuar con coherencia y responsabilidad en las decisiones y conductas	Evitas reflexionar sobre tu conducta.	Analizas a posteriori las consecuencias de tus acciones.	Asumes la responsabilidad de tus acciones y conductas.	Analizas la coherencia entre tus creencias y tus acciones.	En tu conducta buscas la coherencia con los valores que declaras.
AM1	Participar con aportaciones	Obstaculizas o evitas el	No haces aportaciones	Participas con aportaciones	Promueves el autoanálisis del	Integras y sistematizas

	relevantes en el autoanálisis del equipo	autoanálisis o autocrítica del equipo.	relevantes al autoanálisis del equipo.	relevantes en el autoanálisis del equipo.	equipo para motivar el trabajo del grupo.	diferentes aportaciones al análisis del equipo.
AM2	Conjugar entusiasmo y realismo a la hora de transmitir la propia motivación	No muestras confianza en las posibilidades del equipo.	No eres capaz de transmitir con eficacia tu motivación para convencer a los demás.	Conjugas entusiasmo y realismo a la hora de transmitir tu propia motivación.	Contagias tu motivación por su energía y dinamismo.	Logras la automotivación del grupo.
AM3	Ser constante y entusiasta a la hora de transmitir la propia motivación	Afectas la moral del grupo provocando su desmotivación.	Te muestras irregular en tus aportaciones y a veces se te ve con desgana.	Eres constante a la hora de transmitir tu propia motivación.	Tu constancia es modelo y ayuda a los demás a mantener su motivación.	Preparas al equipo para mantener la motivación a medio plazo.
AM4	En la forma de transmitir el nivel de entusiasmo por un tema se hace con visión de futuro	No muestras motivación en el proyecto de futuro del equipo.	Ante las dificultades que presentan los planes de futuro, te desanimas con facilidad.	Transmites con entusiasmo tu visión de futuro al equipo.	Tu visión de futuro motiva al equipo a la acción.	Contribuyes a que sea el propio equipo el que construya su proyecto de futuro.
AM5	Transmitir el propio entusiasmo celebrando los logros que se alcanzan	Te muestras frío o indiferente ante los logros del equipo.	A veces compartes los logros alcanzados por el equipo.	Demuestras satisfacción por los logros del equipo.	Compartes con el equipo los logros alcanzados.	Involucras a todos en los éxitos del equipo y en su celebración.
PL1	Organizar los procesos y procedimientos adecuados al proyecto	Tu proyecto carece de organización.	Sólo defines los objetivos del proyecto.	Defines la estructura del proyecto con los objetivos, la secuencia y la duración de las actividades.	Articulas la estructura del proyecto sobre la base de los objetivos establecidos.	Elaboras proyectos con un sobresaliente grado de alineación entre objetivos, medios y la estructura prevista.
PL2	Planificar con método	Prescindes de criterios metodológicos para planificar el proyecto.	Sólo planificas la variable temporal.	Concibes el plan con un método apropiado al trabajo proyectado.	En el método seleccionado, integras correctamente los medios y la duración del proyecto.	Tu proyecto lo articulas de modo sobresaliente y los métodos y técnicas que utilizas te garantizan su realización.
PL3	Elaborar los proyectos con una lógica apropiada a las tareas que involucra	Tu proyecto carece de coherencia interna.	Generas planes de trabajo sin una correcta articulación entre sus partes.	El plan de actividades proyectado es lógico en la articulación de sus contenidos.	Tu proyecto está argumentado y articulado en un plan coherente de actividades.	Tu planteamiento del proyecto evidencia una excelente alineación de las diferentes partes del proyecto.
PL4	Planificar con una clara conciencia de los medios y tiempos disponibles	Planeas de forma descontextualizada al identificar medios y tiempos.	Planificas sin conseguir ajustarte a los medios y los tiempos disponibles.	Planificas con los medios y tiempos realmente disponibles.	Tu proyecto prevé la adecuación de los medios y tiempos en cada actividad.	Tu proyecto evidencia una adaptación modelo, en cada actividad prevista, a los medios y tiempos disponibles.
PL5	Planificar previendo el control de las actividades para conseguir los resultados	Consideras innecesario planificar para obtener un control sobre los resultados de su trabajo.	Proyectas sin considerar la obtención de los resultados como una variable planificadora.	En tu proyecto estableces un control sobre las actividades y sus resultados.	Elaboras el proyecto con un orden flexible y dinámico para controlar las actividades y sus resultados.	Bosquejas diferentes planes contingentes en función del control de hipotéticos escenarios y resultados.
OT1	Definir claramente los objetivos a alcanzar en el tiempo colectivo (grupos de trabajo, reuniones, entrevistas, etc.)	Consideras que asistir a reuniones es un objetivo en sí mismo.	Participas en las reuniones a las que se te convoca pero sin objetivos personales concretos.	Te marcas objetivos claros, personales y de equipo, para las reuniones.	Aclaras (o pides aclaración sobre) los objetivos concretos a alcanzar en las reuniones.	Estableces con claridad la diferencia entre los objetivos que deben alcanzarse individualmente y los que requieren tiempo colectivo.
OT2	Establecer prioridades en los objetivos, integrando	Tus objetivos individuales siempre tienen	Los objetivos colectivos siempre tienen	Integras con criterio los objetivos	Compartes los criterios para priorizar objetivos	Acuerdas los criterios para priorizar los

	los colectivos y los individuales	prioridad sobre los colectivos.	prioridad sobre los individuales.	colectivos e individuales.	colectivos e individuales.	objetivos colectivos e individuales.
OT3	Planificar el tiempo colectivo	Tus reuniones tienen hora de comienzo pero su duración está sin determinar.	Los tiempos asignados a las tareas colectivas no son realistas.	Tus reuniones cumplen las horas de comienzo y de finalización preestablecidas.	Asignas y/o acuerdas con los demás el tiempo a dedicar a cada asunto o tarea.	Propones mejoras (otras formas de organización, cambios en el orden de tareas, etc.) para ser más eficientes.
OT4	Cumplir la planificación	Utilizas las reuniones como descanso de tus tareas y no te importa el tiempo que ocupen.	Pierdes el tiempo o permites que se pierda con asuntos no previstos en las reuniones.	Te aseguras de que se realicen las tareas y se cumplan los objetivos de las reuniones.	Impides las disgresiones inútiles y te preocupas activamente por cumplir objetivos y plazos.	Ahorras tiempo facilitando los acuerdos y resolviendo dificultades.
OT5	Preparar adecuadamente para que el tiempo colectivo se utilice correctamente	Asistes a las reuniones en blanco, sin preparación previa.	Preparas poco y confías en que los demás suplan sus deficiencias.	Cumples con la preparación individual previa. Aportas el resultado de tu trabajo.	Te aseguras de que todos cuenten con antelación con la información que utilizarán en la reunión.	Presentas propuestas concretas bien argumentadas y documentadas.
OL1	Mostrar pragmatismo y lograr rentabilidad ante situaciones problemáticas	No consigues que tus logros superen el ámbito ordinario.	Te cuesta sacar partido a tus esfuerzos en situaciones no habituales.	Consigues rentabilizar tus esfuerzos tanto en situaciones ordinarias como en las problemáticas.	Optimizas tus esfuerzos logrando que trasciendan el contexto habitual.	Sobresales en la rentabilidad que obtienes en tus esfuerzos, alcanzando altos niveles de logro más allá del contexto habitual.
OL2	Mostrar perseverancia en todas las responsabilidades en que se compromete	Te muestras indolente ante tus responsabilidades.	Muestras constancia en las actividades habituales estrictamente esenciales.	Muestras perseverancia más allá de tus actividades ordinarias.	Muestras tesón en todas las tareas y actividades, en cualquier ámbito en que te comprometes.	Sobresales en todas las actividades en cualquier ámbito, mostrando tu persistencia infatigable.
OL3	Desear hacer bien las cosas, demostrando calidad en todo lo que se hace	Haces las cosas que consideras estrictamente obligatorias, sin mostrar interés en ir más allá.	Haces las cosas obligatorias y en las extraordinarias no muestras suficiente esfuerzo.	Muestras un hábito de trabajo de calidad, incluso en los ámbitos no obligatorios.	Sobresales por tu buen hacer en todos los ámbitos en los que se te involucra.	Disfrutas con el trabajo bien hecho en todos los ámbitos formales e informales.
OL4	Mostrar ambición y competitividad en todas las dimensiones de la vida	No muestras deseo de superación ni de ti mismo ni de otros.	Consigues a duras penas los logros en el terreno habitual.	Logras metas ambiciosas más allá de lo cotidiano.	Superas a los demás en tu afán de lograr objetivos, incluso más allá de lo exigido.	Disfrutas logrando metas ambiciosas en todos los terrenos, incluidos los que salen de tu ámbito ordinario de actuación.
OL5	Mostrar motivación en conseguir logros que trasciendan socialmente	Muestras indiferencia hacia la repercusión social de tus actividades.	Te cuesta motivarte hacia objetivos que trascienden la mera actividad habitual, si tiene repercusión social.	Demuestras inclinación y trascendencia social en las actividades y proyectos en que te involucras.	Muestras preocupación por el sentido de lo que haces y su repercusión social.	Promueves con iniciativa y motivación proyectos que buscan una trascendencia social.

Gracias por tu participación

(*) Basado en definiciones e indicadores propuestos por Villa y Poblete (2007)

Apéndice E

Interpretación de los resultados de evaluación de nivel de dominio de metacompetencias

a) Con los puntajes totales (considerando las 10 metacompetencias) de cada cuestionario, se interpretan sus resultados de acuerdo con la siguiente tabla:

Metacompetencias de empleabilidad	
Puntaje	Nivel de dominio
49 - 87	Óptimo
88 - 127	Muy bueno
128 - 166	Moderado
167 - 206	Insuficiente
207 - 245	Bajo

b) Con los puntajes de cada competencia, se interpretan los resultados de acuerdo con las siguientes tablas:

Pensamiento creativo	
Puntaje	Nivel de dominio
4 - 6	Óptimo
7 - 10	Muy bueno
11 - 13	Moderado
14 - 17	Insuficiente
18 - 20	Bajo

Capacidad innovadora	
Puntaje	Nivel de dominio
6 - 10	Óptimo
11 - 15	Muy bueno
16 - 20	Moderado
21 - 25	Insuficiente
26 - 30	Bajo

Orientación al aprendizaje	
Puntaje	Nivel de dominio
5 - 9	Óptimo
10 - 13	Muy bueno

14 - 17	Moderado
18 - 21	Insuficiente
22 - 25	Bajo

Adaptación al entorno	
Puntaje	Nivel de dominio
5 - 9	Óptimo
10 - 13	Muy bueno
14 - 17	Moderado
18 - 21	Insuficiente
22 - 25	Bajo

Diversidad e interculturalidad	
Puntaje	Nivel de dominio
5 - 9	Óptimo
10 - 13	Muy bueno
14 - 17	Moderado
18 - 21	Insuficiente
22 - 25	Bajo

Pensamiento crítico	
Puntaje	Nivel de dominio
4 - 6	Óptimo
7 - 10	Muy bueno
11 - 13	Moderado
14 - 17	Insuficiente
18 - 20	Bajo

Automotivación	
Puntaje	Nivel de dominio
5 - 9	Óptimo
10 - 13	Muy bueno
14 - 17	Moderado
18 - 21	Insuficiente
22 - 25	Bajo

Planificación	
Puntaje	Nivel de dominio
5 - 9	Óptimo

10 - 13	Muy bueno
14 - 17	Moderado
18 - 21	Insuficiente
22 - 25	Bajo

Organización del tiempo	
Puntaje	Nivel de dominio
5 - 9	Óptimo
10 - 13	Muy bueno
14 - 17	Moderado
18 - 21	Insuficiente
22 - 25	Bajo

Orientación al logro	
Puntaje	Nivel de dominio
5 - 9	Óptimo
10 - 13	Muy bueno
14 - 17	Moderado
18 - 21	Insuficiente
22 - 25	Bajo

Apéndice F

Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA) versión 2008

Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA)

Instrucciones. El tipo de respuesta de este cuestionario es de autoexploración y autoentendimiento de adolescentes y adultos. Selecciona la opción que mejor exprese tu sentir y pensar respecto a lo planteado en cada pregunta utilizando la siguiente escala:

1. Siempre me siento y pienso así
2. Casi siempre me siento y pienso así
3. Ocasionalmente me siento y pienso así
4. Casi nunca me siento ni pienso así
5. Nunca me siento ni pienso así

Pregunta	1	2	3	4	5
1	Sé identificar alternativas de solución a los problemas				
2	Administro bien el tiempo, me gusta hacer las cosas antes de la fecha límite				
3	Ante una tarea, utilizo diversas fuentes y recursos para su realización				
4	Creo en el autocontrol y lo practico				
5	Distingo tanto conductas adecuadas, como inadecuadas				
6	Creo que el éxito no es cuestión de suerte				
7	Entiendo y acepto las consecuencias de las decisiones que tomo				
8	Hago lo que tengo que hacer para alcanzar de manera realista mis metas				
9	Me adapto con facilidad				
10	Me pongo objetivos para orientar mi rumbo				
11	Poseo potencial para realizar mis metas				
12	Poseo una idea clara de lo que quiero en mi vida				
13	Puedo distinguir entre algo importante, pero no urgente				
14	Puedo distinguir entre algo importante y urgente				
15	Puedo identificar expresiones imprecisas o engañosas				
16	Puedo identificar cuando “el grupo” me presiona para decidir sobre algo				
17	Puedo identificar mis sentimientos				
18	Reconozco mis limitaciones, derechos y necesidades personales				
19	Reconozco que poseo una amplia gama de alternativas para alcanzar mis metas				
20	Reconozco y pido ayuda cuando es necesario				
21	Respeto los puntos de vista diferentes a los míos				
22	Sé cuales son mis fortalezas y debilidades				
23	Sé cuando debo esforzarme más				
24	Sé determinar la credibilidad de una fuente				
25	Sé distinguir entre hechos reales y prejuicios				
26	Si no se logran los máximos resultados con el mínimo de recursos, no vale el esfuerzo				
27	Sobresalgo por mis propios méritos				
28	Soy autodisciplinado				
29	Soy crítico y doy alternativas				
30	Soy perseverante para alcanzar mis metas, no me rindo con facilidad				
31	Soy realista y seguro de mi habilidad académica/ profesional				
32	Soy responsable por mis acciones				
33	Soy una persona altamente motivada				
34	Soy una persona paciente y respetuosa de la diversidad				
35	Tengo estrategias de estudio que me permiten tener éxito académico/ profesional				

36	Tengo iniciativa					
37	Tengo metas definidas a corto y largo plazo					
38	Tengo una actitud positiva respecto a verme como un ser humano valioso					
39	Tengo una idea clara del tiempo que hay que invertir para hacer algo					
40	Una situación novedosa, representa un reto a vencer					
41	Utilizo todos mis recursos y talentos para tener éxito académico/ profesional					
42	Tengo conciencia de mi responsabilidad con la sociedad					
43	Doy crédito a los demás por los resultados del trabajo en equipo					
44	Utilizo el dialogo y la conversación en grupo para lograr los resultados deseados					
45	Considero que mis compañeros de equipo tiene capacidades suficientes para completar los trabajos					
46	Utilizo la Internet como medio de aprendizaje y comunicación					
47	Disfruto la diversidad cultural de las personas					
48	Me gusta probar e investigar nuevas tecnologías					
49	Se balancear el uso de la Internet como pasatiempo					
50	Analizo mi desempeño y ajusto mis estrategias si no se están alcanzando mis metas					

D.R.© Cázares, Yolanda & Aceves, Nancy. México. (2005-2007)

Apéndice G

Forma de calificación del cuestionario de indagación del perfil autodirigido

a) Se vacían los puntajes para cada pregunta en la siguiente:

Componente 1		Componente 2		Componente 3		Componente 4		Componente 5	
Planeación de estrategias		Motivación y autorregulación		Autonomía e independencia		Conciencia crítica		Interacción y valor social	
1		4		11		5		21	
2		6		16		7		34	
3		9		17		13		42	
8		23		18		14		43	
10		26		20		15		44	
12		27		22		24		45	
19		30		28		25		47	
35		33		31		29			
37		41		32		46			
39		50		36					
				38					
				40					
				48					
				49					
	Total		Total		Total		Total		Total

b) Se suman las columnas de puntaje y, posteriormente, se suman el total de las cinco columnas.

Apéndice H

Interpretación de los resultados del CIPA para cada componente

(Cázares y Aceves, 2008)

a) Con los puntajes totales de cada cuestionario se interpreten sus resultados de acuerdo con la siguiente tabla:

PERFIL AUTODIRIGIDO <i>Global</i>	
Puntaje	Perfil autodirigido
50 - 68	Óptimo
69 - 76	Muy bueno
77 - 83	Moderado
84 - 92	Insuficiente
93 - 250	Bajo

b) Con los puntajes de cada componente, se interpretan los resultados de acuerdo con las siguientes tablas:

PERFIL AUTODIRIGIDO <i>Planeación</i>	
Puntaje	Perfil autodirigido
10 - 14	Óptimo
15 - 16	Muy bueno
17 - 18	Moderado
19 - 21	Insuficiente
22 - 50	Bajo

PERFIL AUTODIRIGIDO <i>Motivación</i>	
Puntaje	Perfil autodirigido
10 - 14	Óptimo
15 - 16	Muy bueno
17 - 18	Moderado
19 - 21	Insuficiente
22 - 50	Bajo

PERFIL AUTODIRIGIDO <i>Autonomía</i>	
Puntaje	Perfil autodirigido
14 - 18	Óptimo
19 - 20	Muy bueno
21 - 22	Moderado
23 - 25	Insuficiente

26 - 70	Bajo
---------	------

PERFIL AUTODIRIGIDO <i>Conciencia</i>	
Puntaje	Perfil autodirigido
9 - 11	Óptimo
12 - 13	Muy bueno
14 - 15	Moderado
16 - 17	Insuficiente
18 - 45	Bajo

PERFIL AUTODIRIGIDO <i>Interacción</i>	
Puntaje	Perfil autodirigido
7 - 8	Óptimo
9 - 10	Muy bueno
11 - 12	Moderado
13 - 14	Insuficiente
15 - 35	Bajo

Apéndice I

Pruebas estadísticas suponiendo diferencias entre medias de los grupos de alto desempeño y de desempeño medio

$\alpha = 0.05$			Prueba de Normalidad			Prueba de Homogeneidad de Varianzas			
Variable	Grupo	Medias	Estadístico	Valor p	Decisión	Estadístico	valor	Valor p	Decisión
			Shapiro-Wilk		Suponer Normalidad				Suponer Igualdad
Metacompetencias	AD	4.15	0.854	0.047	NO	Levene	0.73	0.404	SÍ
	DM	3.83	0.916	0.325	SÍ				
Potencial creativo	AD	4.05	0.93	0.406	SÍ	F	3.98	0.05	SÍ
	DM	3.70	0.862	0.081	SÍ				
Capacidad innovadora	AD	4.24	0.894	0.156	SÍ	F	1.21	0.784	SÍ
	DM	3.93	0.862	0.08	SÍ				
Orientación al aprendizaje	AD	3.98	0.979	0.958	SÍ	F	0.96	0.937	SÍ
	DM	3.64	0.946	0.622	SÍ				
Adaptación al entorno	AD	4.18	0.865	0.066	SÍ	F	1.05	0.949	SÍ
	DM	3.86	0.964	0.825	SÍ				
Diversidad intercultural	AD	4.22	0.909	0.239	SÍ	F	0.79	0.714	SÍ
	DM	3.92	0.906	0.256	SÍ				
Pensamiento crítico	AD	4.25	0.898	0.176	SÍ	F	0.99	0.973	SÍ
	DM	4.08	0.859	0.073	SÍ				
Automotivación	AD	3.96	0.931	0.426	SÍ	Levene	1.12	0.303	SÍ
	DM	3.76	0.827	0.031	NO				
Planeación	AD	3.98	0.922	0.332	SÍ	F	0.46	0.245	SÍ
	DM	3.70	0.955	0.722	SÍ				
Organización del tiempo	AD	4.35	0.888	0.13	SÍ	F	0.93	0.91	SÍ
	DM	3.92	0.89	0.171	SÍ				
Orientación al logro	AD	4.31	0.898	0.177	SÍ	F	4.41	0.036	NO
	DM	3.82	0.926	0.41	SÍ				

$\alpha = 0.05$		Prueba de Hipótesis $H_0: \mu_1 = \mu_2$ vs $H_a: \mu_1 \neq \mu_2$				
Variable	Estadístico		valor	Valor p	Decisión	Conclusión
						Con una confianza del 95%
Metacompetencias	U-Mann-Whitney	No Paramétrico	148.5	0.057	No rechazo Ho	No hay diferencias significativas
Potencial creativo	T-Student var iguales	Paramétrico	2.15	0.045	Rechazo Ho	Existen diferencias significativas
Capacidad innovadora	T-Student var iguales	Paramétrico	1.38	0.183	No rechazo Ho	No hay diferencias significativas
Orientación al aprendizaje	T-Student var iguales	Paramétrico	1.28	0.215	No rechazo Ho	No hay diferencias significativas
Adaptación al entorno	T-Student var iguales	Paramétrico	1.36	0.189	No rechazo Ho	No hay diferencias significativas
Diversidad intercultural	T-Student var iguales	Paramétrico	2.04	0.056	No rechazo Ho	No hay diferencias significativas
Pensamiento crítico	T-Student var iguales	Paramétrico	1.08	0.295	No rechazo Ho	No hay diferencias significativas
Automotivación	U-Mann-Whitney	No Paramétrico	132.5	0.426	No rechazo Ho	No hay diferencias significativas
Planeación	T-Student var iguales	Paramétrico	1.64	0.117	No rechazo Ho	No hay diferencias significativas
Organización del tiempo	T-Student var iguales	Paramétrico	2.18	0.042	Rechazo Ho	Existen diferencias significativas
Orientación al logro	T-Student var Diferentes	Paramétrico	2.52	0.024	Rechazo Ho	Existen diferencias significativas

$\alpha = 0.05$			Prueba de Normalidad			Homogeneidad de Varianzas			
Variable	Grupo	Medias	Estadístico	Valor p	Decisión	Estadístico	valor	Valor p	Decisión
			Shapiro-Wilk		Suponer Normalidad				Suponer Igualdad
Perfil autodirigido	AD	1.28	0.912	0.256	SÍ	F	0.55	0.37	SÍ
	DM	1.52	0.991	0.997	SÍ				
Planeación	AD	1.25	0.875	0.09	SÍ	F	0.38	0.149	SÍ
	DM	1.45	0.903	0.237	SÍ				
Motivación	AD	1.41	0.932	0.428	SÍ	F	0.94	0.92	SÍ
	DM	1.56	0.902	0.229	SÍ				
Autonomía	AD	1.29	0.821	0.018	NO	Levene	1.97	0.177	SÍ
	DM	1.57	0.98	0.965	SÍ				
Conciencia crítica	AD	1.29	0.825	0.02	NO	Levene	0.27	0.61	SÍ
	DM	1.52	0.881	0.135	SÍ				
Interacción	AD	1.16	0.586	0.000	NO	Levene	2.72	0.115	SÍ
	DM	1.49	0.865	0.088	SÍ				

$\alpha = 0.05$		Prueba de Hipótesis $H_0: \mu_1 = \mu_2$ vs $H_a: \mu_1 \neq \mu_2$				
Variable	Estadístico	valor	Valor p	Decisión	Conclusión	
					Con una confianza del 95%	
Perfil autodirigido	T-Student var iguales Paramétrico	-1.97	0.063	No rechazo Ho	No hay diferencias significativas	
Planeación	T-Student var iguales Paramétrico	-1.53	0.142	No rechazo Ho	No hay diferencias significativas	
Motivación	T-Student var iguales Paramétrico	-1.07	0.297	No rechazo Ho	No hay diferencias significativas	
Autonomía	U-Mann-Whitney No Paramétrico	90.5	0.0332	Rechazo Ho	Existen diferencias significativas	
Conciencia crítica	U-Mann-Whitney No Paramétrico	99.5	0.1338	No rechazo Ho	No hay diferencias significativas	
Interacción	U-Mann-Whitney No Paramétrico	98.5	0.0854	No rechazo Ho	No hay diferencias significativas	

Apéndice J

Pruebas estadísticas suponiendo medias del grupo de alto desempeño mayores a las medias del grupo de desempeño medio

$\alpha = 0.05$			Prueba de Hipótesis $H_0: \mu_1 = \mu_2$ vs $H_a: \mu_1 > \mu_2$				
Variable	Grupo	Medias	Estadístico	valor	Valor p	Decisión	Conclusión
Metacompetencias	AD DM	4.15 3.83	U-Mann-Whitney No Paramétrico	148.5	0.0285	Rechazo Ho	AD es mayor que DM
Potencial creativo	AD DM	4.05 3.70	T-Student var iguales	2.15	0.022	Rechazo Ho	AD es mayor que DM
Capacidad innovadora	AD DM	4.24 3.93	T-Student var iguales	1.38	0.091	No rechazo Ho	AD y DM son Iguales
Orientación al aprendizaje	AD DM	3.98 3.64	T-Student var iguales	1.28	0.107	No rechazo Ho	AD y DM son Iguales
Adaptación al entorno	AD DM	4.18 3.86	T-Student var iguales	1.36	0.095	No rechazo Ho	AD y DM son Iguales
Diversidad intercultural	AD DM	4.22 3.92	T-Student var iguales	2.04	0.028	Rechazo Ho	AD es mayor que DM
Pensamiento crítico	AD DM	4.25 4.08	T-Student var iguales	1.08	0.148	No rechazo Ho	AD y DM son Iguales
Automotivación	AD DM	3.96 3.76	U-Mann-Whitney No Paramétrico	132.5	0.213	No rechazo Ho	AD y DM son Iguales
Planeación	AD DM	3.98 3.70	T-Student var iguales	1.64	0.059	No rechazo Ho	AD y DM son Iguales
Organización del tiempo	AD DM	4.35 3.92	T-Student var iguales	2.18	0.021	Rechazo Ho	AD es mayor que DM
Orientación al logro	AD DM	4.31 3.82	T-Student var Diferentes	2.52	0.012	Rechazo Ho	AD es mayor que DM

$\alpha = 0.05$

Prueba de Hipótesis $H_0: \mu_1 = \mu_2$ vs $H_a: \mu_1 < \mu_2$

Variable	Grupo	Medias	Estadístico	valor	Valor p	Decisión	Conclusión
Perfil Autodirigido	AD DM	1.28 1.52	T-Student var iguales Paramétrico	-1.97	0.032	Rechazo Ho	AD es menor que DM
Planeación	AD DM	1.25 1.45	T-Student var iguales Paramétrico	-1.53	0.071	No rechazo Ho	AD y DM son iguales
Motivación	AD DM	1.41 1.56	T-Student var iguales Paramétrico	-1.07	0.149	No rechazo Ho	AD y DM son iguales
Autonomía	AD DM	1.29 1.57	U-Mann- Whitney No Paramétrico	90.5	0.0166	Rechazo Ho	AD es menor que DM
Conciencia crítica	AD DM	1.29 1.52	U-Mann- Whitney No Paramétrico	99.5	0.0669	No rechazo Ho	AD y DM son iguales
Interacción	AD DM	1.16 1.49	U-Mann- Whitney No Paramétrico	98.5	0.0427	Rechazo Ho	AD es menor que DM

Apéndice K

Definición de términos utilizados

Adulto. Individuo que exhibe determinados atributos personales por su plenitud vital en cuanto a su desarrollo biológico, cultural, cognitivo y psicológico.

Adulto aprendiz. Persona con deseo de aprender aquello que le interesa, que construye su propio aprendizaje basado en la experiencia, que está convencido de la necesidad de seguir aprendiendo y que decide cómo y cuándo acceder al proceso de aprendizaje (Alcalá, 2005).

Adulto que trabaja. Adulto cuya actividad primordial es desempeñarse dentro del contexto laboral o aquel que busca activamente trabajo.

Andragogía. Concepto que integra diversas disciplinas y teorías para delimitar el aprendizaje y la enseñanza del adulto, definiendo a este último en términos de su tendencia hacia la autogestión, la experiencia acumulada, su actitud respecto al aprendizaje, su orientación hacia aprender y su motivación para hacerlo (Smith, 2002).

Aprendizaje. Acto o proceso resultado de una experiencia que resulta en un cambio de conducta, un nuevo conocimiento, habilidad o actitud, siendo este estado adquirido relativamente permanente o duradero (Robbins, 2004).

Aprendizaje autodirigido. Proceso en el cual un individuo toma la iniciativa (con o sin ayuda de terceros) de diagnosticar sus necesidades educativas, formular metas para su estudio, identificar los recursos humanos y materiales necesarios, elegir y poner en

práctica estrategias de estudio adecuadas y evaluar los resultados de esa actividad (Knowles, 1982).

Autonomía. Capacidad relativa para participar productivamente en experiencias de aprendizaje (Confessore y Park 2004).

Autorregulación. Capacidad de un individuo para controlar sus intereses, actitudes y esfuerzo a la consecución de las metas deseadas (Connor, 2004).

CIPA. Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido, desarrollado por Cázares (2002) y perfeccionado por Cázares y Aceves (2008).

Competencia. Conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que permiten al individuo accionar una serie de recursos psicosociales dentro de un contexto en particular (OECD,1999).

Competencias laborales / para la empleabilidad. Conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que son indispensables para un alto desempeño en el contexto de trabajo (Holter y Kopka, 2001).

Desarrollo de recursos humanos (HRD). Formación de adultos en el contexto de las organizaciones productivas o instituciones con el propósito específico de mejorar el desempeño de los individuos (Yang, 2004).

Desarrollo humano. Disciplina que estudia al individuo en su proceso de evolución en la medida que su perfil cognitivo y psicológico se vuelve más propenso a tomar decisiones de manera autónoma, a interpretar la información de manera diferenciada, a ser más

proclive hacia explorar nuevas experiencias de aprendizaje y a desarrollar habilidades que le permiten emitir juicios de mayor complejidad (Papalia, et al., 2003).

Empleabilidad. Conjunto de habilidades, conocimientos y atributos personales que aumentan la probabilidad de un individuo de conseguir empleo y tener éxito en las ocupaciones que selecciona (Yorke, 2005).

Experiencia y conciencia crítica. Capacidad para utilizar la experiencia propia acumulada y la de terceros en la resolución de problemas, tanto de la vida cotidiana como de cualquier otra índole. (Cázares, 2002).

Independencia y autonomía. Capacidad e interés del individuo por adquirir conocimiento y entendimiento de lo que lo rodea, así como voluntad individual para aprender o conseguir lo que le interesa, asumiendo la responsabilidad de sus actos (Cázares, p. 147).

Interacción social y tecnológica. Capacidad de iniciar y participar en procesos de interacción social con los demás para lograr sus proyectos de aprendizaje, así como habilidad para relacionarse y trabajar en equipo mediante interacción cara-a-cara y a distancia (Cázares y Aceves, 2008).

LAP. Perfil de Autonomía para el Aprendizaje, instrumento que maneja cuatro dimensiones asociadas al autoprofrendizaje: Deseo, Ingenio, Iniciativa y Persistencia (Confessore y Park 2004).

Metacompetencias de empleabilidad: Competencias demandadas por el mundo cambiante de las organizaciones, tales como: pensamiento crítico, pensamiento creativo,

innovación, aprender a aprender, capacidad de readaptación, actualización profesional, capacidad de lograr objetivos personales durante la carrera, así como planeación de carrera y vida (Celuch y Salma, 1999; Driver, 2001; Jacinto y Gallart, 1997; Kuijpers, et al., 2006).

OCLI. Inventario de Aprendizaje Continuo de Oddi, instrumento que incorpora tres escalas: empuje proactivo vs. empuje reactivo, apertura cognitiva vs. actitud defensiva, y compromiso con el aprendizaje vs. apatía hacia el aprendizaje (Oddi, 1986).

Perfil autodirigido o de autodirección. Capacidad del individuo de planear y seleccionar estrategias de procesos cognitivos, para esforzarse para obtener conocimientos de lo que lo rodea, actuar con autonomía para aprender y conseguir lo que le interesa, hacer uso de la experiencia y conciencia crítica para autocorregir sus acciones e iniciar y participar en procesos de interacción social con sus semejantes (Cázares y Aceves 2008).

Planeación, selección y ejecución de estrategias. Capacidad de definir cursos de acción y, a partir de éstos, determinar recursos y estrategias apropiados para su realización (Cázares, 2002).

SDLRS. Escala de Disposición hacia el Aprendizaje Autodirigido, para medir el grado en que los individuos se perciben con actitudes y habilidades asociadas a la autodirección para el aprendizaje; el instrumento incorpora características identificadas como los elementos esenciales para el aprendizaje autodirigido agrupadas en ocho constructos. (Guglielmino, 2006).

Vinculación. Resultado de acciones de la academia y la sociedad, particularmente del sector productivo, que fomentan y permiten el flujo oportuno de información relevante entre las instituciones, la transformación del contenido de los programas académicos y la incorporación de nuevas prácticas y esquemas educativos adecuados para el aprendizaje de las competencias laborales (Davis y Miller, 1996; Prentice, 2001; Smith y DeMichiell, 1996).

Currículo

Egresado del ITESM, como Ingeniero Químico Administrador, es Maestro en Ciencias con especialidad en Administración de Tecnología por el Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT) y Maestro en Administración de Recursos Humanos por la Universidad de Utah.

En el ámbito académico, ha sido catedrático de la Universidad Autónoma de Nuevo León, de la Universidad Regiomontana, de la Universidad de Monterrey, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y ponente en diversas instituciones de educación superior. Su investigación se centra en el desarrollo de ejecutivos, aprendizaje autodirigido, la ética empresarial en las organizaciones, y en el rol de las instituciones de educación superior en la empleabilidad de sus egresados.

Ha sido autor de diversas publicaciones en revistas especializadas y para fines académicos, y en 2001, en conjunto con un grupo de especialistas internacionales participó, como coautor en la publicación del libro “Restricciones organizacionales”, el cual presenta el impacto de diversos procesos administrativos, técnicos y humanos en la empresa contemporánea. Durante 2006 y en colaboración con un grupo de colegas de diversos países, publicó un libro acerca del aprendizaje en las organizaciones. Es coautor, con el Dr. Eduardo Soto, del libro “Ética en las organizaciones” (2007) y presentó el libro “Capital Humano” (2008), del cual es coautor, como director de esta iniciativa editorial patrocinada por ERIAC Capital Humano.

Se ha desempeñado como consejero del Centro de Productividad de Monterrey, de la Unión de Empresarios Mexicanos y de la *Quality and Productivity Management Association*, con sede en Chicago. Perteneció al Consejo de Calidad Metropolitano en Nuevo León y al Consejo Consultivo Estatal para la Preservación de la Flora y la Fauna Silvestres del Estado de Nuevo León. Ha sido miembro del Consejo Directivo de la Fundación Mexicana para la Calidad Total (Fundameca) y presidente fundador de la Asociación Mexicana de Administración de Calidad Total (AMACAT). Es vocal del Consejo Técnico del Instituto de Evaluación Educativa de Nuevo León, consejero y vicepresidente de Comunicación e Imagen de ERIAC Capital Humano, presidente del Comité de Educación de Coparmex Nuevo León, y miembro del consejo consultivo de este organismo empresarial.

Actualmente ocupa el puesto de director de Extensión Universitaria y Educación Permanente en la Universidad Regiomontana.