



[Número publicado el 01 de mayo del 2015]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## Identificación de competencias transversales para reformas curriculares: El caso de la multiculturalidad

### Identification of Transversal Competences for Curriculum Reform: The Case of Multiculturalism

*Diani María Viquez-Moreno*<sup>1</sup>

Tecnológico de Monterrey  
Monterrey, México

[dianiviquez@gmail.com](mailto:dianiviquez@gmail.com)

*Jaime Ricardo Valenzuela-González*<sup>2</sup>

Tecnológico de Monterrey  
Monterrey, México

[jrv@itesm.mx](mailto:jrv@itesm.mx)

*María Dolores Compeán-Aguilar*<sup>3</sup>

Tecnológico de Monterrey  
Monterrey, México

[mdca@itesm.mx](mailto:mdca@itesm.mx)

Recibido 24 de noviembre de 2014 • Corregido 10 de marzo de 2015 • Aceptado 27 de abril de 2015

<sup>1</sup> Es filóloga española por la Universidad de Costa Rica y psicóloga por la Universidad de Iberoamérica. Realizó estudios de Maestría en Administración Educativa con énfasis en Educación Superior por el Tecvirtual del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), y posee formación en el campo específico de la administración de recursos humanos por la Escuela de Negocios de la Universidad de Costa Rica. Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo educativo, desde hace once años, con labores docentes, administrativas y como profesional en psicología. Ha desempeñado cargos de jefatura tales como jefa del Departamento Psicología y subdirectora, ambos en el Centro de Educación Interactiva. A la fecha, es profesora en la Universidad de Iberoamérica en cursos de la Maestría en Psicología Educativa y funge como encargada de desarrollo organizacional, en una empresa dedicada a la consultoría en psicología y educación denominada Consultores VIMO S.A.

<sup>2</sup> Es ingeniero civil y maestro en enseñanza superior por la Universidad La Salle. Con el apoyo del Programa Fulbright y de la Fundación Ford-MacArthur, realizó estudios de maestría y doctorado en Psicología Educativa en la Universidad de Texas de Austin. Su trabajo en el campo educativo inició en 1979. De ese año a la fecha, ha sido profesor impartiendo materias en áreas de matemáticas, física, psicología, educación y metodología de investigación. Ha ocupado diversos cargos directivos, tales como el de Vicerrector Académico de la Universidad La Salle Morelia; y el de Director del Programa de Doctorado en Innovación y Tecnología Educativas del Tecnológico de Monterrey. Como investigador, sus proyectos han estado asociados con distintas áreas, destacando las de aprendizaje estratégico, evaluación educativa, educación a distancia, educación basada en competencias y educación para una sociedad basada en conocimiento. A la fecha, es profesor-investigador de tiempo completo en la Escuela de Educación, Humanidades y Ciencias Sociales del Tecnológico de Monterrey. Ahí imparte cursos para los programas de maestría y doctorado en la modalidad de e-learning. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la American Educational Research Association (AERA) y de la American Psychological Association (APA).

<sup>3</sup> Es ingeniera en sistemas computacionales por el Instituto Tecnológico de San Luis Potosí, con estudios de posgrado en ciencias de la información y administración del conocimiento por el Tecvirtual del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Ha impartido diversos cursos de habilidades informativas a alumnos de posgrado de las Facultades de Psicología y Administración en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP); además es auditora certificada en la norma ISO 9001:2008 con participación como auditora líder en diversas auditorías en dependencias universitarias; coparticipe en los proyectos de construcción de nuevas bibliotecas universitarias en la especificación de requerimientos de espacios, coordinadora del Plan Institucional de Desarrollo del Sistema de Bibliotecas de la UASLP. A la fecha es tutora de cursos de posgrado en materias de tesis en la modalidad en línea en el ITESM y jefa del Departamento de Planeación, Evaluación y Desarrollo del Sistema de Bibliotecas en la UASLP.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

*Resumen.* Este artículo recoge los resultados de una investigación realizada en el campo de las competencias transversales, tema impulsado en los últimos años por la UNESCO como una forma de cambiar los resultados ineficientes de los sistemas educativos. Abarca la teoría general sobre el tema, enfatizando en la *Competencia para interactuar en ambientes multiculturales*. El objetivo fue identificar el conjunto de atributos que distinguen a las personas competentes en interactuar en ambientes multiculturales de aquellas que no lo son. Para ello se utilizó la estrategia de métodos mixtos, con estatus equitativo y secuencial, cualitativa y después cuantitativa. La muestra incluyó 6 personas expertas y 52 estudiantes de universidad, quienes participaron en un estudio de caso con entrevista semi estructurada, el primer grupo; y en la aplicación de un instrumento de auto reporte, el segundo. Para el análisis de los datos cualitativos se cumplieron los procesos de colección, reducción, despliegue y verificación de datos; la fase cuantitativa incluyó análisis estadísticos: descriptivo, psicométrico y de relaciones. Como principales resultados se logró elaborar un perfil capaz de propiciar acciones educativas en el desarrollo de competencias claves y se identificó una metodología apropiada para tal fin; teoría de principiantes y personal experto. La conclusión más importante a la que se ha llegado es la necesidad de los sistemas educativos actuales de realizar cambios curriculares que permitan formar recursos humanos competentes para la sociedad del conocimiento; adicionalmente, ideas puntuales sobre el proceso de desarrollo de la competencia, las áreas de desempeño, las motivaciones, y la variedad de estrategias para desarrollarla.

*Palabras claves.* Educación, competencias, transversalidad, multiculturalidad, conocimiento experto.

*Abstract.* This scientific research article presents the results of a research conducted in the field of generic competencies –a new subject driven by the UNESCO in recent years as a way to change the inefficient performance of education systems. It covers the general theory on the subject, but deepens into the Competence to Interact in Multicultural Environments. The aim was to identify a set of qualities that distinguish those people who are skillful at interacting in multicultural environments from those people who are not so skillful. The mixed methods strategy was used –first, with an equitable, sequential and qualitative status and, then, with a quantitative one. The sample included six experts and fifty-two college students who participated in a case study with a semi-structured interview –for the first group; and the implementation of a self-report instrument –for the second group. For the analysis of qualitative data, the process included reduction, display and verification of data. The quantitative phase included three statistical analyses: descriptive, psychometric and relational. The main results are the creation of a profile that allowed promoting educational activities for developing key competencies, and the identification of a methodology suitable for this purpose – beginners’ theory and experts. The most important conclusion is the need to have the current educational systems make curricular changes that build skilled human resources for knowledge society, as well as specific ideas about the development process of the competency, the performance areas, motivations, and the variety of strategies to develop it.

*Keywords.* Education, competencies, transversally, multiculturalism, expert knowledge.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.19>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

El presente artículo deriva de la investigación realizada durante el año 2014, en el Tecnológico de Monterrey, orientada a profundizar el tema de las competencias transversales, ante la preocupación manifiesta entre los organismos internacionales por la discordancia entre el crecimiento económico y la equidad social que demanda el siglo XXI.

La UNESCO, por medio de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors, 1996), destaca la existencia de una humanidad con características planetarias en términos de economía, comunicaciones, expansión de grandes focos de poder basados en un capitalismo neoliberal que impone la globalización y el consumismo, la cual propicia movimientos migratorios violentos e injustos, alimenta enfrentamientos bélicos en pequeña, mediana y gran escala; en suma, una sociedad que no sabe vivir en paz y que debe aprender a vivir en comunidad, cooperación e integración verdadera, para poder enfrentar las tensiones mundiales que amenazan la sobrevivencia humana.

En ese contexto, la investigación recoge los avances existentes en cuanto a la necesidad de producir cambios educativos trascendentales, sobre todo, aquellos orientados a superar los sistemas curriculares vigentes, cuyo accionar real está basado en la sistematización de programas educativos; algunos de gran alcance y fuste, como, las reformas nacionales y los grandes planes de desarrollo educativo de los países, propiciados por el propio sistema de expansión económico; y otros, conformados por planes de estudio y programas de contenidos disciplinarios de todos los niveles educativos.

Estos programas tradicionales están diseñados para transmitir conocimientos y formar recursos humanos acordes con los requerimientos de la sociedad desequilibrada y responde a las necesidades planteadas por los grandes grupos hegemónicos, tanto internos como internacionales, económicos, de poder y de expansión política.

Conforme con las aspiraciones señaladas al inicio, la UNESCO (2005) propicia desde hace algunos años los postulados de aprender a convivir, aprender a hacer y, sobre todo, aprender a ser, con los cuales señala la importancia de volver a los aspectos formativos en la educación; que dicho organismo, por medio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2010), plantea como Habilidades y Competencias del Siglo XXI.

Sin embargo, aún no existe, en los esfuerzos realizados, claridad en cuanto a la caracterización de tales habilidades y competencias y su utilización curricular estratégica. Se ha progresado en la definición de las competencias transversales, distinguiéndolas como aquellas capaces de orientar, teñir y alimentar los planes y programas formativos (OCDE, 2005); buscando anteponerlas al contenido temático, brindándoles nuevo significado como elementos importantes para evaluar, acreditar y revalorar la formación personal.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

La OCDE (2005) agrupó esas habilidades en tres bloques, relativamente distintos, pero íntimamente conectados: a) interacción entre grupos heterogéneos, b) uso interactivo de las herramientas; y, c) actuar en forma autónoma. A partir de ahí, los países miembros han intentado avanzar en el tema de las competencias transversales, complementándolas con aportes afines, como los conceptos de inteligencias múltiples, de Gardner (2011), y de los saberes fundamentales, de Morin (2001).

Las experiencias en desarrollo, por parte de los países miembros de la OCDE, enfrentan dificultades debido a que estas competencias aún no están claramente definidas, por lo que se promueve la realización de investigaciones con el fin de conocerlas mejor, definir las y elaborar estrategias educativas que permitan su utilización concreta.

Este artículo presenta los resultados de una investigación que destaca los aspectos teóricos sobre las competencias transversales y analiza en detalle una de ellas, hasta obtener, mediante un adecuado proceso científico, un perfil de personal experto que la caracterice; perfil capaz de orientar reformulaciones curriculares tendientes a desarrollarla en aprendices y de enriquecer los programas educativos, al colocar ese perfil competente por encima de los conocimientos tradicionalmente ya elaborados y listos para el consumo.

Para comprender los alcances de tal investigación, este artículo rescata la teoría básica sobre competencias y transversalidad; describe en detalle la competencia *interactuar en ambientes multiculturales*; presenta una aproximación teórica sobre los rasgos característicos de las personas expertas en dicha competencia, rescatando los principales hallazgos teóricos previos al trabajo de campo; destaca los elementos que la guiaron; la metodología empleada, los procesos de análisis y discusión de resultados, y, finalmente, presenta los hallazgos identificados.

Adicionalmente, a la par del perfil de personal experto elaborado, se reconocen como un aporte básico la identificación de los procesos mediante los cuales se van formando esos rasgos, las actividades hacia las cuales pueden direccionarse los esfuerzos para obtener la competencia, las fuentes de motivación y estímulo para ejercerla, y, finalmente, algunas posibles vías metodológicas para desarrollarla sistemáticamente en aprendices.

## Marco teórico

El término competencia corresponde a un concepto amplio, que trasciende la simple capacidad de realizar una determinada tarea con base en conocimientos previos o habilidades prácticas; tal como lo plantea la OCDE (2005) que hace referencia a competencia como la capacidad para cumplir con demandas complejas, apoyándose y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.19>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Esta amplitud conceptual permite afirmar que el proceso de aprendizaje puede estar supeditado al desarrollo de competencias, descritas como capacidades y destrezas, en función de los perfiles académicos y de los correspondientes perfiles profesionales; de manera que se plantee el aprendizaje como un proceso constructivo expresado en términos de competencias adquiridas.

[Alonso-Martín \(2010\)](#) enriquece el concepto al señalar que las competencias constituyen una serie de comportamientos que ponen en evidencia la capacidad del profesional para movilizar y conjugar armónicamente sus conocimientos, experiencias, disposiciones, habilidades, actitudes y valores, con el objetivo de lograr resolver problemas o de actuar positivamente frente a diversas situaciones relativas al mundo personal, profesional o social.

Por su parte, la Universidad de Deusto adopta el concepto de competencia como la capacidad para un buen desempeño en contextos complejos, basada en la integración y activación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores ([Poblete, 2006](#)). En esa perspectiva se esboza la necesidad de formar seres humanos productivos, que participen responsable y creativamente en todos los ámbitos de la vida social. En ese sentido, [Mérida \(2006\)](#) entrevé un posible método para su desarrollo, pues considera que deben apoyarse en el incremento de las capacidades cognitivas, afectivas, socioemocionales y físicas de los individuos aprendices, enfatizando en que hay que capacitarlos para desenvolverse en forma adecuada en diversos contextos, tanto vitales como profesionales.

Por su parte, el término transversalidad es planteado por [Martín-Barbero \(2003\)](#) en un sentido antropológico de hibridación, es decir, competencias que abarcan no solo diferentes tipos de saber, sino también diferentes lenguajes y racionalidades; transversalidad no es simplemente un asunto de disciplinas, no hace referencia únicamente a transdisciplinariedad, ya que, no solo han variado las fronteras entre los saberes, sino también entre ciencias, artes, técnicas, creencias, imaginarios y comportamiento; por lo que la transversalidad se puede resumir en la frase "todo lo que sabemos lo sabemos entre todos" ([Marín-Barbero, 2003, p. 36](#)).

El término de habilidades generales planteado por [Ruiz, Jaraba y Romero \(2008\)](#), como aquellas requeridas para desempeñarse en cualquier entorno social y productivo, sin importar el sector económico, el nivel del cargo o el tipo de actividad; con carácter de ser transferibles y genéricas, corresponde, conceptualmente, al de competencias transversales.

Según la [UNESCO \(2005\)](#), estas competencias permiten la adaptación a un mundo caracterizado por el cambio, la complejidad y la interdependencia; pueden ser valoradas en función de beneficios materiales y logros sociales y juegan un papel importante no solo en el desempeño económico, sino que brindan al individuo la posibilidad de tener mejor salud e incrementar su bienestar personal y mejorar su relación familiar, social y política; de tal manera que abarcan un extenso abanico de contextos y significados aplicables a múltiples áreas de la vida; no solo en el desempeño profesional y laboral.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

En el Proyecto de Definición y Selección de Competencias de la [OCDE \(2005\)](#) se reúnen las competencias de la gente exitosa, en tres grandes categorías: a) el uso de herramientas interactivas, b) la interacción con grupos heterogéneos y c) la autonomía de acción. A partir del segundo grupo *Interactuar en grupos heterogéneos*, el estudio que se reseña tuvo como objeto de investigación la competencia *Interactuar en ambientes multiculturales*; definida como la competencia que permite satisfacer la necesidad de intercambios entre sociedades diversas y pluralistas mediante la habilidad empática y la genuina preocupación por el desarrollo del capital humano involucrado ([OCDE, 2005](#)).

Otras definiciones se centran en la comprensión del concepto desde la multiculturalidad para definir la competencia como el grado en que una persona ha desarrollado la conciencia, el conocimiento y las habilidades para poder trabajar con grupos culturales ([Ulloa, Durlak y Juárez, 2002](#)). [Lee \(2012\)](#), da énfasis a la capacidad de la persona de establecer, mantener y concluir con éxito relaciones multiculturales, centrándose en la vinculación cultural por sí misma, sin considerar metas individuales y sociales.

El campo educativo es rico en definiciones y enfoques que toman la multiculturalidad como objeto de estudio, destacándola como la competencia del educador y de la educadora que les permite ver las relaciones entre las diferentes culturas y llevar a cabo la mediación necesaria para interpretarlas ([Byram, 2000](#)).

Por su parte, la [American Psychological Association APA \(2002\)](#) plantea el multiculturalismo como un término que incluye aspectos de la identidad, relacionados con género, orientación sexual, discapacidad, estatus socio económico o edad. Reconoce, en el multiculturalismo, el amplio alcance de las dimensiones raza, origen étnico, idioma, orientación sexual, género, edad, discapacidad, condición de clase, educación, orientación religiosa / espiritual, y otras dimensiones culturales.

Además de los mencionados conceptos de competencia y multiculturalidad, se revisó el elemento interacción, que implica indefectiblemente considerar otra dimensión, el grupo, componente definitorio que se asimila a la idea de ambientes propuesta en la formulación de la competencia en estudio.

El Diccionario de la [Real Academia Española \(RAE\) \(2001\)](#) define interacción como una acción que se desarrolla de modo recíproco entre dos o más organismos, objetos, agentes, unidades, sistemas, fuerzas o funciones. Por su parte, interculturalidad se define como interacción entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico; supone respeto hacia la diversidad, aunque dentro del grupo es inevitable el desarrollo de conflictos, estos se resuelven por medio del respeto, el diálogo y la concertación ([RAE, 2001](#)).





Marbán (s. f.) señala que “la piedra angular del trabajo en equipo, en especial del multicultural, son las habilidades personales de comunicación eficaz, flexibilidad cognitiva ante otras culturas, empatía y sobre todo, la actitud de sinergia, es decir, querer realmente hacer equipo, aportar y ceder hasta lograr un proceso de homeostasis natural” (párr. 2).

El concepto de grupo es destino y fin de la interacción; efectivamente, un grupo es una reunión de personas que tienen la posibilidad de interactuar con sentimiento de unidad en función de uno o más objetivos y que permanecen en el tiempo (Schein, 1980). Según lo anterior, hay elementos claves para identificar un grupo: es fundamental que las personas tengan la posibilidad de interactuar, que sean conscientes de ello, o sea, que tengan un sentimiento de unidad, que tengan un objetivo común, y que interactúen en un espacio y tiempo determinados.

En esencia, la peculiaridad de un grupo es la de la interacción y esta interacción tiene que existir a partir de la relación entre sus miembros; esa relación efectiva sería la verdadera concreción de la competencia *Interactuar en ambientes multiculturales*.

Para buscar una caracterización general de la competencia estudiada, se planteó la necesidad de identificar los comportamientos o componentes básicos (sub-competencias), capaces de conformar una estructura coherente sobre la cual construir un perfil de experto que se convirtiera en objeto de procesos de validación previstos en el proceso cuantitativo de la investigación.

En tal sentido, a partir de las propuestas de la OCDE (2005), para la competencia *Interactuar en ambientes multiculturales*, se establecen como sub competencias: una clara identificación social; relacionarse bien con los demás; cooperar efectivamente; trabajar exitosamente en equipos; administrar y resolver conflictos; reconocimiento y respeto a los valores, creencias, cultura e historia de las demás personas; capacidad para priorizar necesidades y metas que concilien intereses distintos; proponer y construir tácticas sostenibles, proyectos motivadores y formas efectivas de participación; escuchar y presentar ideas, tomar la iniciativa y lograr decisiones a partir de opiniones distintas.

Desde la perspectiva educativa, citando a Tejada y Tobón (2006), en la investigación se proponen las siguientes competencias específicas: organizar y animar nuevos sistemas de aprendizaje; afrontar dilemas y problemas éticos; y participar y promocionar la formación continua.

A partir de los dominios profesionales específicos, tal como lo plantean Collins y Arthur (2010), en su esquema de competencias para la atención y abordaje psicológico considerando la interacción cultural, se infieren los siguientes componentes: demostrar interés por su propia identidad cultural; mostrar interés por las diferencias entre su propia identidad cultural y la de otros individuos o grupos dominantes o no dominantes, enfatizar el respeto a la dignidad e igual valoración a todos los grupos culturales; mostrar interés profesional por el impacto de la cultura en la teoría y la práctica de la atención psicológica; y reconocer la influencia de la herencia cultural, el género, la clase social, la identidad étnica, la orientación sexual, la capacidad, la religión y la edad en la salud y el bienestar.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

En la investigación, a partir de las bases teóricas desarrolladas y de la identificación de sub competencias, se plantea una larga lista de rasgos capaces de caracterizar a una persona competente en *Interactuar en ambientes multiculturales*; los cuales constituyen, en su conjunto, una descripción ideal, pues no todos se reúnen en una persona, ni una persona posee rasgos de una sola competencia.

El listado de rasgos incluye apertura al cambio, firme posición de respeto y aceptación a la diversidad, interés por las manifestaciones culturales ajenas, éxito y aceptación no solo en el ámbito académico, sino por parte de su entorno familiar, comunitario, laboral y social.

Además, son personas caracterizadas por el desempeño de una posición de liderazgo democrático y participativo, sana participación ciudadana y política, total disposición para trabajar en asociaciones, comités, grupos de apoyo institucional y no gubernamental, emprendedurismo individual y en proyectos compartidos socialmente, compromiso con el medio ambiente y el desarrollo sostenible.

Otros rasgos característicos son búsqueda de la equidad, automotivación permanente; resolución creativa del conflicto; comunicación directa, fluida y constructiva con sus interlocutores; empatía; reconocimiento de las múltiples diferencias culturales; auto crecimiento; colaboración en el desarrollo de sus compañeros, compañeras y colegas; madurez, positivismo y control emocional.

También se les identifica por la práctica de la inclusión, conocimiento de las posiciones de los grupos dominantes y no dominantes, sensibilidad hacia la identidad de la clientela, reconocimiento de la influencia de los factores culturales en la salud y el bienestar de su clientela, el rol de escuchar y representar las distintas voces, gusto por discutir y participar en esfuerzos por lograr transformaciones en contextos sociales específicos.

En el campo educativo se les reconoce capacidad de efectuar análisis personales y discutir sobre diferentes enfoques de pedagogía crítica y psicología de la liberación, indagación dialógica, capacidad de explicitar la posición ideológica, problematización de temas, realización de intercambios con audiencias mayores, apoyo a la formación de intersubjetividades.

Una profundización en los elementos definitorios de la competencia, que incluye el concepto de interacción y el concepto inseparable de grupo, permite agregar algunas otras características a las personas que poseen esa competencia. Entre ellas: capacidad para trabajar con gente diversa, para ayudar a las personas a identificar y superar problemas, sensibilidad para reconocer y responder a los sentimientos y personalidades de otras personas, empleo de métodos interactivos en la enseñanza, desempeño del rol de investigador o investigadora participante y actitud ética incuestionable.

Sin ser exhaustivo, el listado de características elaborado describe bastante bien cómo son y cómo actúan las personas competentes en la interacción en grupos multiculturales.







A partir de esa serie de rasgos característicos de la competencia, la investigación planteó la necesidad de formular una teoría educativa capaz de explicar el proceso de formación de la competencia seleccionada y de brindar luces sobre las estrategias adecuadas para lograr su desarrollo en personas interesadas, en aprendices formales o, en general, para fundamentar experiencias curriculares orientadas a ese fin.

Concretamente propone que el currículo debe ser conceptualizado como una praxis, en la que muchos tipos de acciones intervienen en su configuración dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales (Hernández y Guzmán, 1993). Complementariamente, propone que la teoría educativa adecuada para explicar el desarrollo de una competencia debe girar alrededor de la denominada *Teoría de principiantes y expertos* (Posner, 1988), esta teoría trata de describir y explicar lo que distingue a los individuos que destacan en un dominio, de los que destacan menos en ese dominio, área de conocimiento o actividad, así como de la gente en general (Ericsson y Smith, 1991).

Esa realización experta conlleva ciertas habilidades generales para responder con éxito a las demandas de las nuevas situaciones y para ser capaces de adaptarse rápidamente a nuevas condiciones, de esta forma, para adquirir representaciones más elaboradas, el personal experto debe atender al control de aspectos relevantes en la realización y a una mayor habilidad para planificar y razonar sobre alternativas de acción (Gilar, 2003).

Se establece una serie de características del personal experto, necesarias al diseñar los ambientes de aprendizaje de una competencia, esas características son, de acuerdo con Goldman (2003): (1) un conocimiento bien desarrollado en sus campos de pericia; (2) diferencias, en relación con sus aprendices, en el procesamiento y en las estrategias de resolución de problemas; (3) diferencias, en relación con sus aprendices, en la representación y memoria, (4) fuertes habilidades de auto monitorización; y (5) diferencias, en relación con sus aprendices, en cuanto a la flexibilidad y transferencia.

También Sternberg (1998) caracteriza al personal experto en cuanto a que posee amplios y ricos esquemas con una gran cantidad de conocimiento declarativo sobre un dominio dado; dedica proporcionalmente más tiempo determinando cómo representar los problemas que en buscar y ejecutar una estrategia; escoge generalmente una estrategia basada en esquemas elaborados; tiene automatizadas muchas secuencias de pasos dentro de las estrategias de solución altamente eficiente para los problemas; cuando se le imponen restricciones de tiempo, resuelve los problemas de forma más rápida que las personas noveles; y controla o supervisa cuidadosamente sus propios procesos y estrategias de solución de problemas.

Partiendo de la definición de realización experta brindada por Ericsson y Smith (1991), como la realización superior en un conjunto especificado de tareas representativas para el dominio de manera consistente, se concluye como lógico que los estudios típicos sobre la pericia tiendan a comparar personas noveles con expertas para lograr la comprensión del proceso (Gilar, 2003).





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Respecto de lo anterior, se retoma a [Hoffman \(1998\)](#), quien propone una progresión desde un entendimiento superficial y literal de los conceptos y problemas, característica distintiva de la cognición de novales, a un entendimiento conceptual y articulado de estos grupos, característica distintiva de la cognición de personal experto. Esta progresión se concreta en determinados momentos en el continuum del desarrollo del comportamiento experto o de la pericia, a saber: nulo, novel, iniciado, aprendiz, experimentado, experto y master. De esa manera, la acumulación de conocimientos y habilidades, basadas sobre la experiencia y la práctica son la clave para su desarrollo, no los procesos madurativos o el tiempo por sí mismo.

En cuanto al estudio de procedimientos fundamentados en el desarrollo del comportamiento experto, el procedimiento debe cumplir tres pasos: capturar la realización superior con condiciones estandarizadas de laboratorio mediante la identificación de tareas representativas; analizar la realización experta mediante un análisis refinado de las secuencias de protocolos verbales para inferir los procesos cognitivos subyacentes que median la realización superior; y explicar la realización superior del personal experto, que revela las características, estructuras cognitivas y procesos que median ([Gilar, 2003](#)).

El estudio del desarrollo de las competencias, desde la teoría de principiantes y personas expertas, resulta productivo para la comprensión de su desarrollo. De ahí la justificación de identificar el perfil de una persona experta en ella, como paso fundamental en el diseño de esa estrategia metodológica para impulsar su desarrollo.

## Metodología

La investigación realizada utilizó el método mixto, el cual reconoce que la mezcla de los dos paradigmas tradicionales es importante y útil. Se partió de la definición de métodos mixtos de investigación propuesta por [Johnson y Onwuegbuzie \(2004\)](#) como un tipo de investigación donde el investigador combina tanto las técnicas, como los métodos de abordar conceptos y los lenguajes en un mismo estudio. En este caso se utilizó el método mixto con estatus equitativo, con "simultaneidad en la aplicación de los métodos y donde ninguno de ellos se prioriza sobre el otro, solo varía el orden en cuanto a concurrencia o secuencialidad" ([Pereira, 2011, p. 19](#)). Vale recalcar que en la experiencia realizada, el peso de los componentes de ambas tendencias fue equivalente y la articulación secuencial fue diacrónica: cualitativa y después cuantitativa.

La escogencia metodológica permitió, una vez revisada la bibliografía sobre el tema y las metodologías con que se abordan estudios relacionados, la formulación del conjunto de preguntas de investigación; en este caso una pregunta general: ¿Qué atributos distinguen a las personas competentes en interactuar en espacios multiculturales, de otras que no lo son?; y varias preguntas subordinadas: ¿Por cuáles atributos personales creen estas personas ser competentes en interactuar en espacios multiculturales? ¿Cómo han desarrollado esos





atributos? ¿Hacia cuál dirección o actividad enfocan sus mejores esfuerzos? ¿Qué las motiva a interactuar en grupos multiculturales? ¿Cómo han logrado superar los conflictos culturales más significativos que ha enfrentado? ¿Cuál considera una manera efectiva de desarrollar esta competencia en otras personas?.

La fase cualitativa incluyó un estudio de casos con seis personas expertas en la competencia, fundamentado, como lo recomienda [Martínez \(2006\)](#), en relación personal con la competencia en búsqueda, no de una generalización estadística, sino que de una generalización analítica, es decir, utilizar el estudio de casos múltiples para ilustrar, representar o generalizar la teoría elaborada sobre la competencia en estudio.

La identificación de las seis personas expertas se hizo mediante un muestreo intencional entre personas que sus pares en el mismo ámbito laboral las consideraron con la competencia en grado de experticia, en la creencia de que por su conocimiento de la temática por investigar y su vivencia personal en esta, resultaban idóneas ([Ruiz, 1999](#)). Entre las características tomadas en cuenta se encuentran: la participación en experiencias de carácter multicultural, la realización de investigaciones multiculturales, y vinculación con actividades, proyectos y acciones propias o de interés público, en donde son determinantes sus características como competentes en interactuar en ambientes multiculturales.

A las seis personas expertas se les realizó una entrevista semi estructurada sobre la pregunta fundamental del estudio: ¿Qué atributos distinguen a las personas competentes en interactuar en espacios multiculturales, de otras que no lo son?

La fase cuantitativa consistió en elaborar y aplicar un instrumento de auto-reporte, con escala Likert, redactado a partir de los aportes de la revisión bibliográfica, enriquecido por la información colectada cualitativamente mediante el estudio de casos. Dicho instrumento midió tres dimensiones de la competencia investigada y fue aplicado a un grupo de cincuenta y dos estudiantes activos de la carrera de Psicología en una universidad pública costarricense.

Por la índole del trabajo se decidió seleccionar la muestra en el área de ciencias sociales, en particular en la Facultad de Psicología, abarcando estudiantes activos en esa carrera.

## Análisis de resultados

La investigación realizada fue congruente con la estrategia metodológica, el análisis se da en todos los momentos del proceso; por ejemplo, el análisis cualitativo del contenido fue cíclico; en este tipo de investigación siempre se vuelve a la información básica para reiniciar, complementar y enriquecer ([Ruiz, 1999](#)).

Para el análisis de los datos de la primera fase se cumplió con los momentos propios de la investigación cualitativa, a saber: colección de datos, reducción de datos, despliegue de datos y verificación conclusiones ([Miles y Huberman, 1994](#)).





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Para la colección de datos se realizó la entrevista semi estructurada a las seis personas expertas en la competencia. Seguidamente se procedió con la reducción de datos y el despliegue de estos, mediante una estrategia dinámica tendente a eliminar lo intrascendente de lo trascendente en cada una de las respuestas, consignando en una tabla de contraste, las síntesis trascendentes de cada informante.

Esta plantilla permitió efectuar un contraste horizontal de respuestas para comprobar su consistencia por informante y un contraste vertical para establecer coincidencias, complementaciones o contradicciones. Los resultados de este análisis cualitativo muestran una alta correlación temática en las respuestas de las seis personas entrevistadas y una ausencia de contradicciones a lo interno de cada pregunta, entre las opiniones expertas y la teoría formulada sobre la competencia.

Debe destacarse la repetición general de la idea, ya planteada en la teoría y confirmada plenamente en la investigación, de que las competencias son un estilo de vida, constituyen, para los entrevistados, su cotidianeidad.

El producto de las entrevistas confirmó plenamente la definición de la competencia *interactuar en ambientes multiculturales* adoptada para este estudio (OCDE, 2005). Se confirmó la presencia de atributos identificados en la fase de elaboración teórica, atributos que sirvieron de insumo para la etapa cuantitativa, en la elaboración de un instrumento de auto reporte.

El análisis cuantitativo requirió la utilización de un instrumento de auto reporte con escala Likert. El instrumento incluyó tres dimensiones de la competencia: respeto a la diversidad, capacidad de interacción grupal y compromiso socio cultural; para cada una de las cuales se plantearon diez reactivos calificados con una escala Likert con cuatro opciones de respuesta: muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo; cuyos valores numéricos van de 1 al 4, en donde 4 representa la actitud de mayor acuerdo. El enunciado de cada reactivo puede consultarse en la [tabla 2](#).

El instrumento se aplicó a 52 estudiantes universitarios activos en la carrera de Bachillerato en Psicología. Del total de participantes, 13 fueron del género masculino (el 25%) y 39 del género femenino (el 75%). El promedio de edades de los participantes fue de 20.48, ubicados en el rango de edad de los 18 a los 26 años. Los participantes están distribuidos en tres grupos, cada uno correspondiente a las sedes universitarias de procedencia: San Ramón (17 estudiantes), Limón (9 estudiantes) y Tacaes de Grecia (26 estudiantes). El primer grupo cursa el tercer año del bachillerato; el segundo, el cuarto año y el tercero, el primer año de la carrera.



En esta fase cuantitativa se lograron establecer los índices de confiabilidad y validez del instrumento. El test pretendió evaluar la percepción del participante sobre la pertinencia de cada uno de los ítems propuestos para describir rasgos característicos de una persona poseedora de la competencia en estudio.

Se efectuó el análisis estadístico con Excel, en dicho esquema se incluyeron todos los datos recopilados de cada participante: género, edad y respuesta a cada reactivo, los cuales constituyeron la base de datos primaria. Adicionalmente, se usó también el programa SPSS en su versión 17.0, asignándole un consecutivo a cada estudiante y su valor por cada respuesta, posteriormente se corrieron tres análisis estadísticos: descriptivo, psicométrico y de relaciones.

Los resultados del análisis descriptivo, destinado a conocer la capacidad de las personas elegidas para llenar el cuestionario de auto reporte destinado a valorar la competencia en estudio, aparecen en la [tabla 1](#).

Tabla 1

*Estadísticos descriptivos global y por dimensión*

	Promedio global	Dimensión 1 Respeto a la diversidad	Dimensión 2 Capacidad de interacción grupal	Dimensión 3 Compromiso socio cultural
Media	3,32	3,35	3,38	3,21
Valor mínimo	2,63	2,60	2,70	2,40
Valor máximo	3,87	3,90	3,90	3,80
Rango	1,23	1,30	1,20	1,40
Desviación estándar	0,30	0,31	0,37	0,36
Coef. de asimetría	-0,38	-0,57	-0,31	-0,31

Se comprobó, por el principio de centralidad, un comportamiento normal en las respuestas respecto del grupo, con una desviación estándar dentro del rango aceptable. Igualmente, existe baja varianza de los puntajes individuales respecto de la media global y de cada dimensión.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

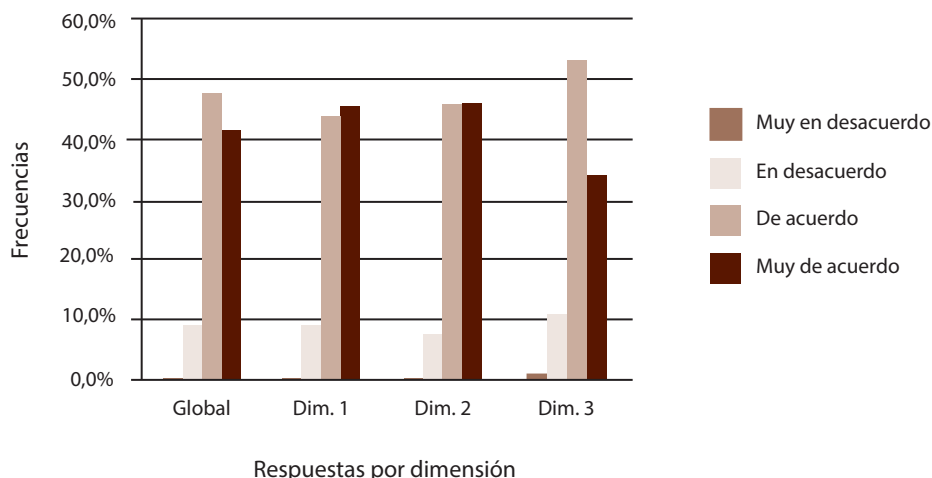


Figura 1. Distribución de frecuencias globales y por dimensión. (Datos recabados por las personas autoras).

De acuerdo con la [figura 1](#), a nivel global, un grupo mayoritario 89.9% mostró estar de acuerdo o muy de acuerdo en que los rasgos incluidos en el instrumento corresponden a características de la competencia. En ese sentido se avaló la teoría que generó el instrumento.

En cuanto a la dimensión 1: *Respeto a la diversidad* el resultado es muy similar al del grupo global, sin que se registren opiniones de total desacuerdo; por su parte, en la dimensión 2: *Capacidad de interacción grupal* los resultados reflejan mayor porcentaje de opiniones de acuerdo y muy de acuerdo (92.11%), en ambos casos las opiniones avalan esas dimensiones dentro de la clasificación hecha para la competencia. En el caso de la dimensión 3: *Compromiso socio cultural*, los resultados muestran diferencia entre las calificaciones muy de acuerdo y de acuerdo, comportamiento distinto a las dos anteriores, además, es la dimensión que reúne mayores opiniones alrededor de en desacuerdo (11.15%) y muy en desacuerdo (0.96%). Lo cual muestra que esta dimensión fue considerada menos adecuada para definir el perfil de una persona que posea la competencia.

Con ello se confirmaron los fundamentos teóricos en cuanto a que la competencia es básicamente interacción y respeto a la diversidad, no tanto de compromiso socio cultural que fue calificado en forma distinta. Esta opinión es congruente con la menor insistencia del personal experto en este sentido durante el estudio de casos.

Efectuado el análisis de frecuencias por reactivo en cada dimensión ([figuras 2, 3 y 4](#)) se concluyó que: La dimensión *Respeto a la diversidad* reflejó que el 80% de los reactivos que la conforman son considerados de acuerdo o muy de acuerdo, confirmándose así la teoría que les dio origen; un 20% fue considerado como en desacuerdo y corresponde a los reactivos: "Se muestra maduro, motivado y con control emocional"; y, "Se distingue por su particular estilo de vida multicultural".

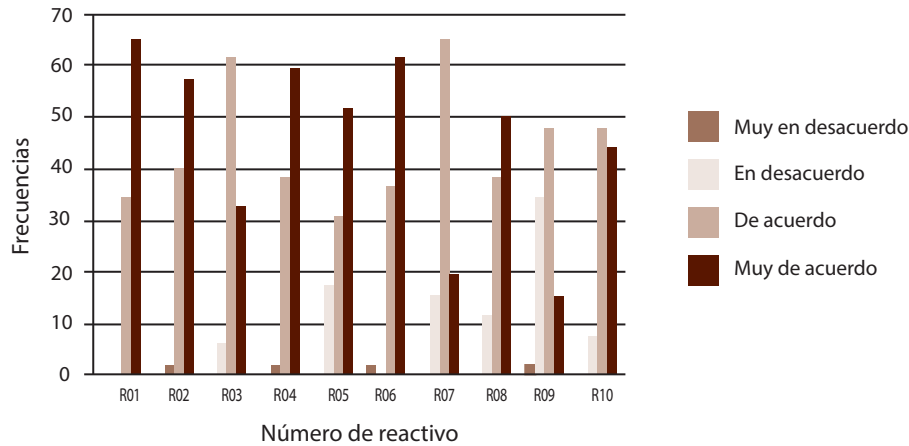


Figura 2. Distribución de frecuencias por reactivo. Dimensión 1: Respeto a la diversidad. (Datos recabados por las personas autoras).

La dimensión *Capacidad de interacción grupal* fue mayoritariamente percibida como acorde o muy acorde con la competencia por describir, la baja frecuencia de calificaciones en desacuerdo y la ausencia total de muy en desacuerdo, confirman la pertinencia de los reactivos que describen la dimensión; en especial se destacan por su alta calificación los reactivos: “Se integra e interactúa positivamente en grupos diversos” (73%) y “Presenta un alto nivel comunicativo” (59%). Ambos definidores por naturaleza de la competencia: interactuar y comunicarse con grupos diversos.

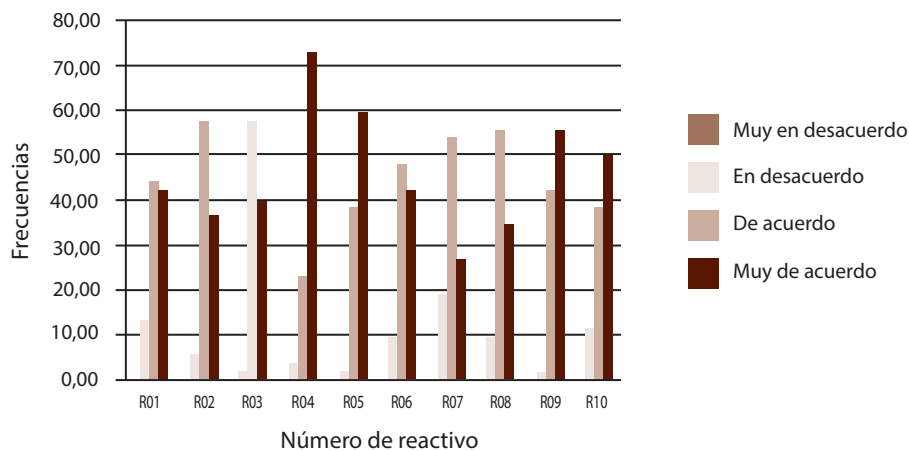


Figura 3. Distribución de frecuencias por reactivo. Dimensión 2: Capacidad de interacción grupal. (Datos recabados por las personas autoras).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

En cuanto a la dimensión *Compromiso socio cultural*, a pesar de que el comportamiento mayoritario está de acuerdo con la pertinencia de ítems dentro de la dimensión, justamente es en ella donde se encuentra mayor frecuencia en los calificativos de en desacuerdo y la mayor cantidad opiniones de muy en desacuerdo; particularmente en los ítems 1 “Estudia, conoce y se interesa apasionadamente por la diversidad cultural”, 3 “Mantiene y hace explícitas sus posiciones ideológicas”, y 4 “Compagina sus intereses con los de la comunidad o grupo social”. A pesar de ser minoritaria esta posición, se puede atribuir a lo extenso de los ítems y a que abordan más de un rasgo.

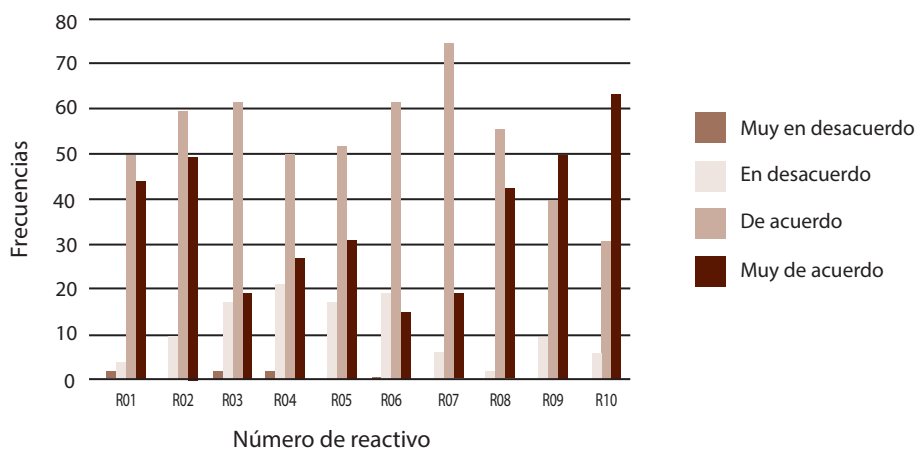


Figura 4. Distribución de frecuencias por reactivo. Dimensión 3: Compromiso socio cultural. (Datos recabados por las personas autoras).

Respecto de la edad de la muestra se encontró que la media, la mediana y la moda responden al criterio de centralidad que corresponde a un comportamiento estadístico normal. La diferencia entre los límites mínimo y máximo está influenciada por un solo caso de alta edad (26 años) por lo cual las medidas se mantienen parecidas.

El análisis de medias por dimensiones, en relación con la edad, el género y el grupo de procedencia muestra un alto grado de homogeneidad por edad de los participantes, pues las medias obtenidas se encuentran entre los valores de 3.2 a 3.5, lo que significa que quienes participaron se mostraron de acuerdo con los atributos evaluados para la competencia.

Finalmente, el análisis descriptivo incluyó el cálculo de medias por reactivo (tabla 2) mostrando que los reactivos tienden a agruparse alrededor de la media general del instrumento; sin embargo, en cinco casos, la media es menor significativamente. Analizados estos casos de acuerdo con las dimensiones, dos casos corresponden a la dimensión Respeto a la diversidad: reactivo 7 (R07) con una media de 3.04 y el reactivo 9 (R09) con una media de 2.77; y tres a la dimensión Compromiso socio cultural: reactivo 23 (R23) con una media de 2.98; reactivo 24 (R24) con una media de 3.02; y reactivo 26 (R26) con una media de 2.88.







Tabla 2

*Medias por reactivo*

	<b>Reactivo</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>	<b>N</b>
R01	Muestra conocimiento y respeto hacia la cultura de otros	3.65	.480	52
R02	Conoce y acepta sus propios rasgos culturales	3.56	.539	52
R03	Muestra afán por viajar y convivir con otras personas	3.27	.564	52
R04	Presenta flexibilidad y apertura a la innovación y al cambio	3.58	.537	52
R05	Defiende por igual los valores de las mayorías y de las minorías	3.35	.764	52
R06	Reconoce los derechos relativos a la diversidad	3.58	.605	52
R07	Se muestra con madurez, motivación y control emocional	3.04	.593	52
R08	Muestra sensibilidad hacia los sentimientos y personalidad ajenos	3.38	.690	52
R09	Se distingue por su particular estilo de vida multicultural	2.77	.731	52
R10	Muestra empatía, se pone en los zapatos de las demás personas	3.37	.627	52
R11	Ejerce un liderazgo democrático y participativo	3.29	.696	52
R12	Motiva a colegas, grupos y comunidades	3.31	.579	52
R13	Tiene inteligencia interpersonal, se relaciona en forma óptima	3.38	.530	52
R14	Se integra positivamente e interactúa en grupos diversos	3.69	.544	52
R15	Presenta un alto nivel comunicativo, a nivel verbal, no verbal, contextual y corporal	3.58	.537	52
R16	Es una persona exitosa en la resolución creativa y justa de conflictos individuales, grupales y sociales	3.33	.648	52
R17	Asume la voz de personas discriminadas o marginadas	3.08	.682	52
R18	Promueve la convivencia, viajes y actividades multiculturales hacia otros	3.25	.622	52
R19	Establece relaciones dialógicas con facilidad y de manera no discriminatoria	3.54	.541	52
R20	Rechaza cualquier tipo de manipulación, es persona honesta y directa	3.38	.690	52
R21	Estudia, conoce y se interesa apasionadamente por la diversidad cultural	3.37	.658	52





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

	Reactivo	Media	Desviación típica	N
R22	Identifica y utiliza con facilidad redes de apoyo	3.21	.605	52
R23	Mantiene y hace explícitas sus posiciones ideológicas	2.98	.671	52
R24	Compagina sus intereses con los de la comunidad o grupo social	3.02	.754	52
R25	Se incorpora en las dinámicas político-sociales, ejerce una ciudadanía participativa	3.13	.687	52
R26	Se desempeña y le gusta el trabajo y las actividades que exigen el dominio de la competencia	2.88	.704	52
R27	Conoce las perspectivas de los grupos dominantes	3.13	.486	52
R28	Practica y promueve la formación continua y diversa	3.40	.534	52
R29	Es un individuo gestor del cambio mediante proyectos y participación activa	3.40	.664	52
R30	Tiene disposición para el trabajo en asociaciones y grupos de apoyo	3.58	.605	52

Desv. Típ.= desviación típica o estándar

N= número de informantes

R= número de reactivo

El análisis psicométrico midió la calidad del instrumento de auto reporte en cuanto a su confiabilidad y validez; se obtuvo un Coeficiente Alfa de Cronbach de 0.883 para todo el instrumento, el cual demuestra un rango de confiabilidad aceptable.

Con respecto a la primera dimensión analizada, *Respeto a la diversidad* se obtuvo un Coeficiente Alfa de Cronbach de 0.674. Para la segunda dimensión analizada, *Capacidad de interacción grupal* se obtuvo un Coeficiente de Cronbach de 0.806; finalmente, la tercera dimensión, *Compromiso socio cultural* obtuvo un Coeficiente de Cronbach de 0.756.

Existe una diferencia significativa entre el coeficiente general del instrumento en relación con el resultado de cada una de las dimensiones por separado. Inclusive, dos de ellas están por debajo del rango de confiabilidad aceptable, lo que indica, claramente, confiabilidad en cuanto a la medida de la competencia y no así, respecto de los reactivos utilizados para identificar dos de las dimensiones.

Dado que el objetivo planteado fue determinar rasgos para la competencia en sí misma, el resultado confirma su logro. Una descripción más acertada de las dimensiones significativas de la competencia queda como reto para futuros esfuerzos por conocer mejor la estructura interna de esta.



El análisis de correlaciones, efectuado complementariamente para ahondar en la validez de constructo y determinar si los constructos propuestos como dimensiones están bien delimitados, revela que la correlación entre las tres dimensiones es relativamente alta y muy significativa (tabla 3), lo que permite inferir que los constructos se refieren a una variable única, a saber la *Competencia para interactuar en ambientes multiculturales*.

Tabla 3

*Matriz de correlación entre las dimensiones*

	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3
Dimensión 1	1.00	0.53	0.61
Dimensión 2	0.53	1.00	0.46
Dimensión 3	0.61	0.46	1.00

Finalmente, el análisis de relaciones de la competencia con las variables, edad, género y grupo de procedencia no presentó diferencias significativas respecto de la edad y el sexo. En cuanto a la relación con grupos de procedencia, sí existe un comportamiento diferente en Limón, respecto de San Ramón, en la dimensión *Compromiso social*.

## Discusión de resultados

Para discutir los resultados obtenidos se tuvo como punto de valoración las preguntas de investigación.

Ante la pregunta principal: ¿Qué atributos distinguen a las personas competentes en interactuar en espacios multiculturales, de otras que no lo son?, el estudio realizado identificó una detallada cantidad de rasgos que dieron sustento a los treinta reactivos caracterizadores incluidos en el instrumento de auto reporte preliminar.

Resulta confirmada la afirmación de diversos autores y fuentes (Alonso-Martín, 2010; Collins y Arthur, 2010; Martín-Barbero, 2003; OCDE, 2005; Pedersen, 2001), en el sentido de la dificultad de caracterizar en un solo individuo determinada competencia, inclusive, de definir la competencia en todos sus extremos, pues se trata de un concepto complejo que engloba múltiples facetas. En realidad, es difícil tipificar la competencia en estudio, pues esta, además, engloba tres aspectos coincidentes: la multiculturalidad, la interacción y los grupos humanos. No obstante esa dificultad, el estudio de casos permitió ratificar casi la mitad de los rasgos obtenidos en el resumen previamente elaborado; los cuales confirmaron la coincidencia en aspectos fundamentales del perfil con respecto a la teoría elaborada.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

El análisis cuantitativo permitió valorar la pertinencia del instrumento de auto reporte, desde el punto de vista de la capacidad de las personas elegidas para contestarlo y de su propia confiabilidad como instrumento, objetivo principal planteado para la parte cuantitativa de la investigación.

El análisis comparativo de medias según grupo de procedencia mostró que el grupo de Limón presenta una desviación ligeramente mayor a la de los otros dos; grupo cuyo comportamiento responde a características diferentes de los otros dos, lo cual corresponde a que es el grupo con menor número de participantes, con mayor edad y con un nivel universitario más alto; y perteneciente a una sociedad multicultural por naturaleza, por historia y por su situación socio cultural.

El análisis de las medias reactivo por reactivo, en términos generales confirmó la validez de estos. Solamente cinco de ellos se alejaron del promedio; la menor pertinencia de estos rasgos se puede atribuir a la redacción de algunos de ellos, que resultó ser larga y compuesta por más de un rasgo, lo cual tendió a confundir.

El Coeficiente Alfa de Cronbach aplicado demostró que el instrumento tiene una confiabilidad aceptable, vale decir, los rasgos contenidos en cada reactivo sí corresponden a la descripción de la competencia en estudio. Las diferencias presentadas al analizar cada una de las dimensiones comprueban que la complejidad de los rasgos caracterizadores de una competencia dificulta una agrupación válida en determinado número de dimensiones.

Respecto de las preguntas subordinadas se amplió el margen de resultados más allá del objetivo puntual, efectivamente logrado según los datos presentados. De esta manera, ante la pregunta ¿Cómo han desarrollado esos atributos?, las respuestas permitieron validar algunos rasgos de la competencia no percibidos mediante la primera pregunta. De hecho, algunos aportes expertos enriquecen la visión inicial de la competencia.

Las respuestas obtenidas confirman las teorías y postulados de [Sternberg \(1998\)](#) sobre la realización experta y los caminos hacia esta: muestran dominios de la competencia y campos de acción, estrategias para enfrentar problemas y secuencias para su resolución; en fin, revelan algunas de las características del personal experto en la competencia recogidas por las personas autoras, como posesión de esquemas ricos de conocimiento de carácter declarativo acerca del dominio, visión adelantada de la solución de los problemas, y posesión de mecanismos propios para la vivencia de la competencia.

Resultan destacables las sugerencias de períodos largos de convivencia real, igualmente, la cotidianidad en ambientes multiculturales como fundamentales para desarrollar la competencia, la riqueza de los viajes al exterior y la práctica multicultural tanto en lo académico, lo laboral como en lo personal.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.19>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

La pregunta: ¿Hacia cuál dirección o actividad enfocan sus mejores esfuerzos? Permitió conocer el tipo de actividades, acciones u orientaciones que impulsan el desarrollo de la competencia en estudio. Los individuos expertos entrevistados coinciden al señalar que la competencia se desarrolla en la práctica, hasta convertirse en una forma de vida cotidiana que resulta fundamental para el buen ejercicio laboral, facilita la investigación y refuerza la orientación hacia la acción comunitaria, el estudio y el crecimiento profesional.

Igualmente, ante la pregunta: ¿Qué las motiva a interactuar en grupos multiculturales? destaca la unanimidad de criterio entre las personas expertas en cuanto al papel que brindan las experiencias multiculturales en el aprendizaje, la apertura y la cooperación como fuentes de motivación, lo cual refuerza los planteamientos de la UNESCO (2005) y de otros autores (Delors, 1996; OCDE, 2010), específicamente, en cuanto a nuevos tipos de aprendizaje, de investigación, de interacción y autonomía en la actuación, todos estos aspectos relacionados con el concepto de una sociedad de conocimiento.

El énfasis de los individuos expertos en el gusto y el placer que produce ejercer la competencia, coincide con el aprender a ser y a hacer, en vez de reciclar conocimientos enlatados, y con el actuar con un sentido ético del género humano, uno de los postulados de Morin (2001). Las motivaciones identificadas magnifican la pasión, el sentimiento y la identificación con la gente diversa; principio básico para un cambio de mentalidad y un compromiso de lucha contra la discriminación por razones de etnia, género, de poder, de religiones y otras que tienen en notoria preocupación a los organismos internacionales.

Respecto de la pregunta: ¿Cómo ha logrado superar los conflictos culturales más significativos que ha enfrentado?, los resultados reafirman la importancia de la comunicación en términos personales y hacia los grupos como instrumento que profundiza o resuelve conflictos. La asertividad en las comunicaciones, el desarrollo de la escucha, la promoción de los valores de cada uno de los grupos, en vez ahondar las diferencias, contribuirán a disminuir el enfrentamiento entre los grupos diversos

Conforme con los resultados obtenidos ante la última pregunta: ¿Cuál considera una manera efectiva de desarrollar esta competencia en otras personas?, el personal experto coincide en señalar que la actual coyuntura mundial de inmediatez de las comunicaciones, de posibilidad de comunicación interpersonal permanente, de la existencia de redes de información y de mecanismos de acceso a todo tipo de actividad, acontecimiento, descripción, lugar, conocimiento específico o de cualquier campo, exige propiciar constantemente la convivencia, los viajes y las experiencias vivenciales como los medios para desarrollar la competencia; lo cual resulta congruente con la necesidad de enfrentar las incertidumbres que han aparecido en las ciencias, y fomentar el desarrollo de estrategias para afrontar riesgos, lo inesperado, lo incierto, sobre todo por parte de aquellos que tienen a su cargo la tarea educativa (Morin, 2001).

Los resultados justifican la proposición de la teoría de principiantes y personal experto como una propuesta curricular válida para experiencias de formación y desarrollo de la competencia.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## Conclusiones

Agrada haber partido de aspiraciones ya encaminadas por la ONU y la UNESCO, que a finales del siglo pasado empezaron a promocionar nuevas formas de entender la finalidad de los sistemas educativos, hablando de la búsqueda de sociedades de conocimiento, con metodologías de aprender a aprender, aprender a conocer y sobre todo aprender a ser.

Se destaca la presencia de esfuerzos por incorporar en los programas escolares –así consta en cuanto al sistema educativo costarricense– temas transversales (Bustos y Richmond, 2007; Segura, 2006), pero no se ha dado el paso realmente necesario, a saber, eliminar la esclavitud de la asignatura, el látigo de una evaluación sumativa de conocimientos y la importación de políticas y lineamientos camuflados bajo el signo de la colaboración o la asesoría técnica, orientados a reproducir la situación de injusticia y marginación social. Situación que requiere el aporte de líderes competentes para movilizar mayorías y minorías hacia la verdadera sociedad de conocimiento y desarrollo independiente y justo.

El aporte brindado al detallar una sola de las múltiples posibles competencias, modesto ante la magnitud del reto de reformar totalmente los programas vigentes para centrarlos en el mayor desarrollo posible en cada estudiante, profesional, trabajador o trabajadora, en cuanto a sus propias competencias, significa un paso más hacia esa ansiada meta de una educación distinta, que sea fermento para liderazgos de cambio, desde los estratos más humildes a los más altos claustros universitarios.

Es fundamental, para el desarrollo de la competencia analizada, la vivencia de experiencias reales de interacción multicultural; existe consenso en que para llegar a la condición de experticia, la competencia debe ser un verdadero estilo de vida. La mediación académica puede ayudar, pero, en todo caso sería complementaria. Este conocimiento refuerza la pertinencia de la estrategia educativa del paso de aprendiz a la realización experta, la cual resulta confirmada plenamente por los resultados obtenidos en la investigación cualitativa.

Es conmovedora la manifestación de las personas expertas en cuanto al apasionamiento por lo que hacen, el gusto y placer que les causa el vivir esa competencia, la identificación que produce ante los grupos diversos o marginados, la actitud diáfana, dialogal y constructiva para resolver los conflictos; todas ellas expresiones que solidifican la necesidad de un cambio en la formación educativa, capaz de producir tal efecto. Sería la confirmación del sueño expuesto por la UNESCO cuando promociona el desarrollo y la formación alrededor de las competencias transversales. El aporte de la investigación en estos aspectos es innegable.

Se tiene plena consciencia de la especificidad de los resultados por cuanto se trata de una competencia; pero se muestran caminos ciertos para ampliar la metodología a otras competencias, e inclusive para interrelacionarlas cada vez más hasta formar un cuerpo curricular



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.19>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

libre y abierto para la formación y el enriquecimiento del comportamiento humano, necesario en la coyuntura actual de la humanidad.

El estudio realizado genera una inimaginable cantidad de expectativas relativas a una posible reforma curricular educativa en los países en vías de desarrollo. Quedan latentes campos de investigación propicios sobre: cómo evaluar competencias, cómo relacionar las competencias con los requerimientos del desarrollo; cómo agrupar instituciones públicas, privadas o de otra naturaleza alrededor de programas formativos basados en competencias; cómo definir perfiles formativos para determinadas profesiones, trabajos, o actividades comunes; qué tipo de instituciones podrían asumir la responsabilidad de desarrollar esas competencias; cómo darle la debida acreditación a los esfuerzos de formación basados en competencias... en fin, el abanico de posibilidades y de necesidad de realizar nuevos intentos queda totalmente abierto y es un verdadero estímulo para quienes buscan nuevas formas de organización social equitativa y sana.

## Referencias

- Alonso-Martín, P. (Enero-junio, 2010). La importancia y el nivel de desarrollo de las competencias en psicología. *Psicología desde el Caribe*, 25, 84-107. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/40/607>
- American Psychological Association. (2002). *Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologists [Directrices sobre la educación multicultural, la formación, la investigación, la práctica y el cambio organizacional para los psicólogos]*. Recuperado de <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guideline.pdf>
- Bustos, I. y Richmond, V. (2007). Fundamentos del enfoque de competencias para la vida y de la transversalidad en el Ministerio de Educación Pública. *Revista Electrónica Educare*, 11 (2), 45-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194119273004>
- Byram, M. (2000). Assessing Intercultural Competence in Language Teaching [La evaluación de la competencia intercultural en la enseñanza de idiomas]. *Sprogforum*, 18(6), 8-13. Recuperado de <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>
- Collins, S. y Arthur, N. (2010). Culture-Infused Counselling: A Model for Developing Multicultural Competence [Consejería con infusión cultural: Un modelo para el desarrollo de la competencia multicultural]. *Counselling Psychology Quarterly*, 23(2), 217-233. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09515071003798212>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

- Ericsson, K. A., y Smith, J. (1991). Prospects and Limits of the Empirical Study of Expertise: An Introduction [Perspectivas y límites del estudio empírico de la expertez: Una introducción]. En K. A. Ericsson y J. Smith (Eds.), *Toward a General Theory of Expertise* (pp.1-38) [Hacia una teoría general de la expertez]. Nueva York: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiples Intelligences* [Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples]. New York: Basic Books.
- Gilar, R. (2003). *Adquisición de habilidades cognitivas. Factores en el desarrollo inicial de la competencia experta* (tesis de doctorado). Universidd de Alicante Alicante, España. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9906/1/Gilar%20Corbi,%20Raquel.pdf>
- Goldman, S. (2003). Learning in Complex Domains: When and Why do Multiple Representations Helps? [El aprendizaje en dominios complejos: ¿Cuándo y por qué las múltiples representaciones ayudan?]. *Learning and Instruction*, 13(2), 239-244. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00023-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00023-3)
- Hernández, G. y Guzmán, J. (1993). *Fundamentos del desarrollo de la tecnología educativa I. Bases socio-psicopedagógicas*. México: ILCE-OEA.
- Hoffman, R. R. (1998). How Can Expertise be Defined? Implications of Research from Cognitive Psychology [¿Cómo se puede definir la expertez? Implicaciones de la investigación de la psicología cognitiva]. En R. William, W. Faulkner y J. Fleck (Eds.), *Exploring Expertise. Issues and Perspectives* [Explorando la expertez. Problemas y perspectivas] (pp. 81-100). Londres: Macmillan. Recuperado de [http://www.culik.com/1180summer2013/Paper-1\\_files/Defining%20Expertise.pdf](http://www.culik.com/1180summer2013/Paper-1_files/Defining%20Expertise.pdf)
- Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (Octubre, 2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time has Come [La investigación de métodos mixtos: Un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado]. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. Recuperado de <http://www.tc.umn.edu/~dillon/CI%208148%20Qual%20Research/Session%2014/Johnson%20&%20Onwuegbuzie%20PDF.pdf>
- Lee, C. C. (2012, primavera). A Conceptual Framework for Culturally Competent Career Counseling Practice. [Un marco conceptual para la práctica culturalmente competente en el asesoramiento profesional]. *Career Planning & Adult Development Journal*, 28(1), 7-14.
- Marbán, J. (s. f.). Ventajas y retos en el trabajo multicultural de hoy. *Istmo Liderazgo y valores*, 29), 1-2. Recuperado de [http://istmo.mx/2008/11/ventajas\\_y\\_retos\\_en\\_el\\_trabajo\\_multicultural\\_de\\_hoy-2/](http://istmo.mx/2008/11/ventajas_y_retos_en_el_trabajo_multicultural_de_hoy-2/)
- Martín-Barbero, J. (Febrero-julio, 2003). Competencias transversales del sujeto que aprende. *Sinéctica*, 22, 30-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817932005>





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.19>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193. Recuperado de <http://docs.google.com/viewer?url=http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Mérida, R. (2006). La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en educación infantil. *Revista de Educación*, 341, 663-686. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341\\_27.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_27.pdf)
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook [El análisis de datos cualitativos: Una guía de recursos ampliada]* (2ª Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO. Recuperado de [http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria\\_edu/2021082/und1/anexos/sietesaberes.pdf](http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021082/und1/anexos/sietesaberes.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary [La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo]*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. España: Instituto de Tecnologías Educativas. Recuperado de [http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades\\_y\\_competencias\\_siglo21\\_OCDE.pdf](http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf)
- Pedersen, P. (2001). Multiculturalism and The Paradigm Shift in Counselling: Controversies and Alternative Futures. [Multiculturalismo y el cambio de paradigma en la consejería: Controversias y alternativas futuras]. *Canadian Journal of Counselling*, 35(1), 15-25. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ622695.pdf>
- Pereira, Z. (Enero-junio, 2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Poblete, M. (2006). Las competencias, instrumento para un cambio de paradigma. En M. P. Bolea, M. Moreno y M. J. González (Coords.), *Investigación en educación matemática: Actas del X Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática* (pp. 1-23). Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2264720>
- Posner, M. (1988). Introduction: What is it to be an Expert? En Chi, M. T. H., Glaser, R. y Farr, M. J. (Eds.), *The Nature of Expertise* (xxix-xxvi) [La naturaleza de la expertez]. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Real Academia de la Lengua Española. (2001). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE)*. Recuperado de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

- Ruiz, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (Serie Ciencias Sociales, Vol. 15, 2ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, M., Jaraba, B. y Romero, L. (2008). La formación en psicología y las nuevas exigencias del mundo laboral: Competencias laborales exigidas a los psicólogos. *Psicología desde el Caribe*, 21, 136-157. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21302108.pdf>
- Segura, M. (2006). *Los valores en el planeamiento didáctico eje transversal del currículo costarricense*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. Programa Nacional de formación en Valores. Comisión institucional de valores. Recuperado de <http://www.educadem.oas.org/documentos/boletin3/valoresyplaneamiento%20costa%20rica.pdf>
- Schein, E. (1980). *Organizational Psychology [Psicología organizacional]* (3ª ed). New York, USA: Prentice-Hall.
- Sternberg, R. J. (1998). Abilities are Forms of Developing Expertise [Las habilidades son formas de desarrollar la expertez]. *Educational Researcher*, 27(3), 11-20. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X027003011>
- Tejada, C. y Tobón, S. (Coords.). (2006). *El diseño del plan docente en información y documentación acorde con el espacio europeo de educación superior: Un enfoque por competencias*. Facultad de Ciencias de la Documentación. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/6005/1/MANUAL.pdf>
- Ulloa, A., Durlak, J. A. y Juárez, S. (Abril, 2002). Developing Multicultural Counseling Competencies in Undergraduate Students [El desarrollo de las competencias de consejería multicultural en los estudiantes de pregrado]. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 30(2), 110-123. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/j.2161-1912.2002.tb00483.x>
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>



### Cómo citar este artículo en APA:

Viquez-Moreno, D. M., Valenzuela-González, J. R. y Compeán-Aguilar, M. D. (Mayo-agosto, 2015). Identificación de competencias transversales para reformas curriculares: El caso de la multiculturalidad. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 333-358. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.19>

**Nota:** Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>

