**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

ALONSO TEJADA ZABALETA

**ANÁLISE DE UM MODELO INTEGRAL BASEADO NO PARADIGMA DA
COMPLEXIDADE PARA A COMPREENSÃO, DEFINIÇÃO, AVALIAÇÃO E
APLICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS**

São Paulo
2008

ALONSO TEJADA ZABALETA

ANÁLISE DE UM MODELO INTEGRAL BASEADO NO PARADIGMA DA
COMPLEXIDADE PARA A COMPREENSÃO, DEFINIÇÃO, AVALIAÇÃO E
APLICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS

*Tese apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Doutor em
Psicologia*

Programa: Psicologia Social

*Orientador: Professor Associado Sigmar
Malvezzi*

São Paulo
2008

FOLHA DE APROVAÇÃO

ALONSO TEJADA ZABALETA

**ANÁLISE DE UM MODELO INTEGRAL BASEADO NO PARADIGMA DA
COMPLEXIDADE PARA A COMPREENSÃO, DEFINIÇÃO, AVALIAÇÃO E
APLICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS**

*Tese apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de Doutor
Programa: Psicologia Social*

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

A mis hijas Liz y Cristy, a mi nieta Sarita y a Sasha

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Sigmar Malvezzi por acompanhar-me, por seu apoio, guia e amizade.

RESUMO

ZABALETA, Alonso Tejada. *Análise de um modelo integral baseado no paradigma da complexidade para a compreensão, definição, avaliação e aplicação das competências*. São Paulo, 2008, 263p. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

O presente trabalho tem por objetivo apresentar e analisar criticamente um modelo para o estudo das competências que viabilize sua definição, compreensão, avaliação e aplicação em contextos individuais, organizacionais e sociais. Este estudo foi desenvolvido a partir do paradigma da complexidade, que implica ver as competências de um ponto de vista holístico e interdisciplinar. Esta proposta se contrapõe ao estudo tradicional das competências que tem seguido padrões determinísticos de caráter, dualista, reducionista, mecanicista e fragmentário. Esta abordagem tradicional tem limitado a investigação racional e apropriada do conceito de competência. O olhar sobre a competência como totalidade implica numa análise crítica que envolva os aspectos histórico, ontológico, epistemológico, axiológico, ideológico, teórico, metodológico, instrumental e interdisciplinar. Estas dimensões caracterizam os principais aspectos através dos quais o conhecimento humano é exposto. Através dessa análise esta tese desenvolveu quatro objetivos: a avaliação do estado atual do conceito de competência; a estruturação de bases para a proposta de um modelo integral compreensivo das competências; a prova e socialização do modelo pela sua confrontação com diferentes contextos acadêmicos e sociais; e a reconstrução do modelo a partir dos resultados obtidos em provas e socializações.

Palavras-chave: competências, complexidade, interdisciplinaridade, totalidade, conhecimento.

ABSTRACT

ZABALETA, Alonso Tejada. *Analysis of integral model based on complexity paradigm for comprehension, definition, assessment and application of the competencies*. São Paulo, 2008, 263p. Thesis – Institute of Psychology. University of São Paulo, São Paulo.

This thesis aims at presenting and analyzing a model for the study of competences assumed as effective for their understanding, definition, assessment and application within individual, organizational and social contexts. It was grounded and developed within the paradigm of complexity by assuming competences from the holistic and interdisciplinary points of view. That model poses itself in confrontation with traditional deterministic models which have complied with dualism, reductionism, mechanicism and fragmentation. These traditional approaches have limited the rational and adequate development of the concept of competence. The view of competence as a totality implies a critical analysis comprising the historical, ontological, epistemological, axiological, theoretical, methodological, instrumental and interdisciplinary dimensions. These dimensions constitute the main aspects through which human knowledge is scrutinized. On these groundings, the scrutiny of the proposed model accomplished four objectives: the assessment of the concept of competence; the search of the basis required by a practical and comprehensive way for the handling of competences; the scrutiny and socialization of the model within distinct academic and social contexts; and the reconstruction of the model from the outcomes of these confrontations.

Key-words: competencies, complexity, interdisciplinary, totality, knowledge

RESUMEN

ZABALETA, Alonso Tejada. *Análisis de un modelo integral basado en el paradigma de la complejidad para la comprensión, definición, evaluación y aplicación de las competencias*. São Paulo, 2008, 263p. Tesis (Doctorado) – Instituto de Psicología, Universidade de São Paulo, São Paulo.

El presente trabajo se centra en realizar una propuesta de un modelo integral que posibilite la comprensión, definición, evaluación e implementación de las competencias en contextos individuales, organizacionales y sociales. La propuesta se realiza desde las miradas del paradigma de la complejidad, que implica ver a las competencias desde perspectivas holísticas e interdisciplinarias. Este planteamiento se defiende por considerar que el estudio de las competencias se ha venido realizando siguiendo los patrones determinísticos tradicionales de carácter dualista, reduccionista, mecanicista y fragmentario, y son estas miradas, en parte, las que no han permitido un acercamiento racional y pertinente al concepto de competencia. El mirar como totalidad implica un análisis crítico que involucre lo histórico, lo ontológico, lo epistemológico, lo axiológico, lo ideológico, lo teórico, lo metodológico, lo instrumental, lo aplicado y lo disciplinario o multidisciplinario de las competencias. Esas dimensiones señaladas, caracterizan a las principales dimensiones del conocimiento humano, al menos desde la perspectiva del conocimiento científico actual. Así, la propuesta del modelo se estructura para cumplir fundamentalmente cuatro objetivos: la evaluación del estado del concepto competencia; la estructuración de las bases para una propuesta de un modelo integral comprensivo de las competencias; la prueba y socialización del modelo por puesta en común en diferentes contextos académicos y sociales; y la reconstrucción del modelo a partir de los resultados obtenidos en las pruebas y socializaciones.

Palabras claves: competencias, complejidad, interdisciplinariedad, totalidad, conocimiento

SUMÁRIO

I.	INTRODUÇÃO	10
II.	A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA NA HISTÓRIA DO PENSAMENTO: UMA EVIDENCIA DE SUA COMPLEXIDADE	20
III.	A PESQUISA	131
IV.	A PROPOSTA E SUA ANÁLISE: UM MODELO INTEGRAL BASEADO NO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE PARA A COMPREENSÃO, DEFINIÇÃO, AVALIAÇÃO E APLICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS	138
V.	DISCUSSÃO	247
VI	BIBLIOGRAFIA	256

CAPITULO I

1. INTRODUCCION

1.1. PROBLEMA

El problema de este proyecto se centra en dos preguntas que es el constructo “competencias”, tan popular en los días actuales, y cuales son las posibilidades de su desarrollo a partir de la perspectiva del individuo, de la organización y de la sociedad, desde la perspectiva del análisis de una mirada del reconocimiento la complejidad de las condiciones del trabajo en el mundo globalizado? El objetivo de este estudio es basar el trabajo futuro en la definición, evaluación e implementación de competencias.

De forma sumaria la pregunta queda: ¿Cómo comprender las competencias, de tal forma que se puedan fundamentar de modo consistente propuestas de su desarrollo, a partir de una mirada integral en el concepto que asuma su carácter de elemento complejo?

1,2, JUSTIFICACION DEL PROBLEMA

El problema se justifica por varias razones. En primer lugar, el proponer que la mirada se hace desde el paradigma de la complejidad implica una posición crítica hacia las aproximaciones que intentan comprender a las competencias desde miradas dualistas, reduccionistas, mecanicistas y fragmentalistas, que por ser concepciones dominantes, han permitido que la comprensión y definición del concepto competencia sea ambiguo, disperso y fragmentado. La hipótesis que subyace a la defensa de la complejidad en éste trabajo, es que una nueva postura, acorde con las nuevas realidades y desafíos que presenta la modernidad, podrá facilitar un acercamiento a las competencias más contextual, integral y complejo. Y la razón de ello es, como se sostendrá a lo largo del trabajo, que las competencias son complejas, variables, relativas flexibles, dinámicas y que por lo tanto es desde la complejidad y desde las metodológicas que abordan la incertidumbre, desde donde se proponen abordarlas.

Desde una perspectiva similar, otra justificación a este trabajo, es el posible valor que se puede alcanzar, al intentar comprender a las competencias desde diferentes aproximaciones en el conocimiento y no restringiendo a una de ellas. El tratar de analizar a las competencias desde diferentes disciplinas, en diferentes ámbitos, desde diferentes dimensiones del conocimiento, desde diferentes áreas de aplicación e intervención y el de intentar a la vez de integrar todo esto en una propuesta de estructuración de un modelo, se considera por lo menos un posible aporte que posibilite otra mirada de discusión sobre las competencias.

Adicionalmente, y ya en el terreno de lo metodológico y lo aplicado, se espera también que este estudio provea criterios de definición, evaluación e intervención, que se puedan dar dentro de un marco unificado que intente ser total, para así acercar a la congruencia, la coherencia y la consistencia y evitar el panorama disperso que se muestra en la actualidad.

1.3. ESTRATEGIA

1.3.1. ESTRATEGIA GENERAL:

Proponer y analizar la estructuración de un modelo integral basado en el paradigma de la complejidad, para la comprensión del concepto competencia y para ofrecer otra posibilidad en la definición, evaluación e implementación de las competencias en diferentes contextos.

1.3.2. METAS ESPECÍFICAS:

1. Evaluar el estado del concepto competencia desde las dimensiones histórico-crítica, filosófica (ontológica, epistemológica, axiológica e ideológica), teórico-conceptual, metodológico-investigativa y técnico-aplicada.
2. Estructurar las bases de la propuesta del modelo de competencias, sustentadas en las dimensiones filosófico-reflexiva (ontológica, epistemológica, axiológica e ideológica); teórico-explicativa; metodológico-investigativa, tecnológico-instrumental y técnico-aplicada para los contextos individual, organizacional y social
3. Probar y socializar a partir de la puesta en común, las bases del modelo en diferentes contextos académicos y sociales
4. Reconstruir la estructuración del modelo a partir de las socializaciones y pruebas por puesta en común

Estas metas y objetivos se formulan de manera procesal, de tal manera que permitan ir desarrollando la propuesta paso a paso, lo que no significa una mirada lineal, pues el logro de cada objetivo, debe permitir la confrontación con los objetivos anteriores y la preparación de los subsiguientes.

De allí, que se considere al análisis crítico la fuente procesal de la propuesta. Se define aquí análisis crítico al proceso de descomposición de los conceptos en sus elementos constitutivos, estableciendo sus relaciones, cambios y variaciones de manera contextual y dialéctica; es decir, estableciendo las contradicciones, confrontaciones, situacionalidad e historicidad del concepto sobre si mismo y sobre conceptos relacionados

Para presentar una abstracción visual sobre los elementos de regularidad que constituyen la estructura y la ruta crítica de la propuesta se presenta la siguiente figura, en la que aparecen los objetivos organizados en tres fases, que constituyen el proceso investigativo.

1.4. ESTRUCTURA Y RUTA CRÍTICA DE LA PROPUESTA

FIGURA # 1: Estructura y ruta crítica de la propuesta

1.3.1 Las Bases Contextuales de la presente propuesta:

El primer planteamiento que se presenta, consiste en referenciar desde que perspectivas se van a plantear las discusiones, argumentos y conceptualizaciones, es decir “desde donde se habla” en esta propuesta.

1.3.1.2. Elementos contextuales relacionados con la propuesta:

Para analizar los elementos que constituyen la posición de éste trabajo y permitir desarrollar la propuesta, se establece una estructura que permita ir dilucidando las definiciones, análisis y explicaciones alrededor de los conceptos constitutivos de lo que se va a entender aquí por competencias.

Una alternativa de análisis, y es la que se propone aquí, es desarrollar los conceptos desde la perspectiva de las Dimensiones del Conocimiento, aproximación que permite estructurar el estudio de una forma de conocimiento desde sus aspectos más abstractos hasta los más concretos, a partir de un análisis multidimensionado.

Desde esta perspectiva se irá avanzando por cinco dimensiones que se constituyen a su vez de diferentes bases y que pretenden establecer una argumentación sólida sobre las competencias:

- DIMENSION HISTÓRICA
 - Base etimológica
 - Construcción histórica del concepto

- DIMENSION FILOSOFICA:
 - Base Ontológica y Epistemológica
 - Base Axiológica
 - Base Ideológica

- DIMENSION TEÓRICA
Base Conceptual y Explicativa
- DIMENSION METODOLÓGICA
Base Metodológico-Investigativa
Base Tecnológico-instrumental en la investigación
- DIMENSION APLICADA
Base Tecnológico-Instrumental en la intervención
Base Técnico-Aplicada

LA DIMENSION HISTORICA

Es el nivel de mayor abstracción, que permite reconocer críticamente y hacer referencia a la DEFINICION Y DESARROLLO DEL OBJETO en una disciplina. Al hablar del desarrollo y definición del objeto, es importante tener una visión contextualizada y crítica de la historia; para esto el concepto de *zeitgeist*, será de gran utilidad en la comprensión de la evolución del concepto competencia. El tratar de entender una historia relativizada, que caracterice las contradicciones y confrontaciones que se han dado en la estructuración de la definición del objeto, los valores, concepciones e intereses que han incidido en la toma de posturas y decisiones respecto a una disciplina, a través del tiempo y el espacio. .

LA DIMENSIÓN FILOSÓFICA

La dimensión filosófica se refiere a las CONCEPCIONES QUE SE TIENEN DEL OBJETO DE UNA DISCIPLINA Y QUE SUBYACEN A ÉSTE.

Se entiende aquí como dimensión filosófica a las concepciones individuales y colectivas alrededor de la reflexión sobre el ser, el conocimiento y la realidad. En ese sentido, la referencia a la base ontológica gira sobre el eje de la reflexión sobre las concepciones que pueden tener en la actualidad sobre el ser humano, su papel como entidad fundamental en la

naturaleza y en lo social y particularmente en las concepciones sobre el nuevo papel del individuo en la organización como ser transformador. La base epistemológica hace referencia a las concepciones que se tienen sobre el conocimiento y su desarrollo. Tanto la Teoría del Conocimiento como la Filosofía de la Ciencia constituyen sus formas de estudio. Aquí, las concepciones sobre el conocimiento han tenido dramáticas transformaciones. Las formas como se conocen y se entiende el conocimiento, han cambiado tanto que han significado nuevas miradas sobre la construcción humana. La base axiológica, se centra en las concepciones alrededor de los valores o sistemas de valoración individuales, colectivos y sociales. Los sistemas de valoración o valores se están entendiendo cada vez más como piedras nodales del desarrollo humano y particularmente se han convertido en formas de actuación y explicación de los procesos organizacionales y los sociales. En términos de comportamiento y de formas disciplinarias, el comportamiento moral y la ética serían la fundamentación de la base axiológica. La Ética se entiende aquí, como una actividad profesional que se refiere a la conducta moral de un profesional respecto al medio en el cual actúa, es decir en el cual desempeña su responsabilidad social como profesional y como ser social. La base ideológica, hace referencia a las concepciones sociales y políticas, que se constituyen en formas compartidas de control social, a partir de los paradigmas que se convierten en determinantes y dominadores en diferentes momentos históricos y en diferentes espacios o geografías.

LA DIMENSION TEORICA

A diferencia del nivel anterior, que se refiere a la discusión y análisis de las concepciones, el nivel teórico es aquel encargado de las EXPLICACIONES QUE SE TIENEN DEL OBJETO. Así, el nivel teórico, es el nivel de formalización, el nivel que plantea las proposiciones lógicas que regulan una forma de conocimiento y que de alguna manera deben basarse en aspectos explícitos y empíricos, como también en constructos e inferencias basadas en los resultados de procesos investigativos. El nivel teórico es por sí (al hablar de formalización), el que plantea el valor de pertenencia a; es decir que agrupa a los elementos constitutivos de un fenómeno en un sistema abstractivo y formal. De allí, que es aquí en donde se explicitan las teorías o cuerpos teóricos de una disciplina

Este nivel entonces, provee las bases conceptuales del corpus de conocimiento y por lo tanto, sería el nivel eje que alimenta y es alimentado por todas las otras dimensiones especificadas.

LA DIMENSION METODOLOGICA

Es el que se refiere a los PROCESOS Y PROCEDIMIENTOS DE INVESTIGACION DEL OBJETO. En otras palabras es el nivel encargado de la investigación, de validar los procesos de sistematización y verificación a través de los métodos investigativos, de los procesos de descubrimiento, indagación, comprobación, corroboración y solución a través de alternativas rigurosas y sistemáticas.

Esta dimensión incluye una sub-división que es la Tecnológico-Instrumental, que posibilita el reconocimiento de los medios instrumentales tanto para evaluar como para investigar en las problemáticas de una disciplina

La sub-división tecnológica se refiere a los SISTEMAS DE INSTRUMENTACION DEL OBJETO; es decir, los instrumentos que una disciplina utiliza como medios o apoyo ya sea tanto para investigar aspectos del objeto, como para aplicar y solucionar problemas del mismo. La tecnología gira alrededor de dos tipos de instrumentación: la tecnología apropiada, que es la que retoma una disciplina de otras formas de conocimiento y disciplinas; y la tecnología propia, que es la que una disciplina ha logrado desarrollar para sí misma.

En síntesis, es el nivel que permite determinar, reconocer y evaluar los métodos de investigación propios y apropiados por una disciplina y sus elementos relacionados.

LA DIMENSION APLICADA

O Técnico-Aplicada. Es el último nivel y el que tiene el mayor grado de concreción. Se refiere a los PROCEDIMIENTOS DE APLICACION PARA RESOLVER O

SOLUCIONAR PROBLEMAS DEL OBJETO. Representa el desempeño profesional, o acción profesional. La actividad profesional se desarrolla a partir de áreas o campos de aplicación e intervención

En síntesis, es el nivel o dimensión que posibilita determinar, reconocer y entender el manejo de los procedimientos de intervención para intentar resolver los problemas del objeto de una disciplina. También aquí se establece una sub-división tecnológico-instrumental, referida a los sistemas y medios de instrumentación pero en los procesos de intervención y cambio.

Estas diferentes dimensiones serán el eje conductor tanto de la revisión sobre el estado de lo que son las competencias, como de la propuesta de un modelo que posibilite la redefinición del concepto y constructo competencia

CAPITULO II

LA EVOLUCION DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA EN LA HISTORIA DEL PENSAMIENTO: UNA EVIDENCIA DE SU COMPLEJIDAD

INTRODUCCIÓN:

El presente capítulo presenta el estado del concepto competencia desde una revisión de la literatura referente a los siguientes aspectos: un análisis histórico que parte de la definición etimológica del concepto, para facilitar la comprensión del mismo desde las raíces de definición del término; a continuación se abordará la construcción histórica del concepto, iniciando desde las raíces del pensamiento griego, pues se considera para éste trabajo, que las concepciones que los griegos tuvieron sobre el concepto de razón, son a la vez la génesis del concepto competencia, y desde los griegos se irá avanzando en las tres etapas de dominación histórica que se postulan en este trabajo: la razón, la inteligencia y la competencia. Al final de esta sección se presenta los juicios críticos que se hacen desde este trabajo, a la construcción histórica del concepto. Lo anterior dará pie al análisis filosófico en donde se cualificarán las concepciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas e ideológicas que subyacen al concepto competencia; luego se revisaran las bases conceptuales, en donde se expondrán aspectos referentes a las teorías y sistemas explicativos del concepto y esto se relacionará con aspectos metodológicos y de aplicación de las competencias.

2. EL ESTADO DEL CONCEPTO COMPETENCIAS

Como es objetivo de esta propuesta la construcción conceptual del constructo competencias, en el presente proyecto se presentará un encuadre del constructo y su contextualización que serán profundizadas y desarrolladas ya en la investigación en si.

2.1. ANÁLISIS HISTÓRICO

2.1.1. LA BASE ETIMOLOGICA DEL CONCEPTO

Según el Diccionario de la Real Academia Española, el término *competencia* se refiere a un sustantivo femenino que significa aptitud, capacidad, idoneidad, pericia, suficiencia.

La raíz del término proviene del latín *competere* que significaba originalmente “ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir” (Corominas 1987, citado por Prieto, 1997) Así, Prieto (1997) señala que “se trataba de un verbo intransitivo, a partir de expresiones latinas como “*si ita competit ut*”, *actionem competens*” empezó a adquirir el sentido de “responder a”, “ser propio de”, “ser aplicable a”. Acabo usándose también como transitivo expresando la idea de “tratar de alcanzar juntamente con”, “pedir en competencia”. Por su origen común, pertenecen a la misma familia semántica verbos como “pedir”, “apetecer”, “despedir”, “repetir”, “perpetuar”, donde la clave está en el verbo latino “*petere*” que significaba “dirigirse a”, “pedir algo” (Prieto, 1997, pag. 1)

El mismo Prieto plantea que a partir del siglo XV, en español (lo mismo que en portugués), “*competere*” vino a significar “pertenecer a”, “incumbir” dando lugar al sustantivo “competencia” y al adjetivo “competente” para indicar “apto”, “adecuado”

En este último sentido, el Diccionario de Autoridades de la Lengua Española de 1780 señala respecto al término “competente” que usado como sustantivo “En la primitiva iglesia se llamaba así al catecúmeno ya instruido y mas aprovechado en los dogmas de la religión cristiana, para diferenciarle de los menos instruidos a los cuales llamaban *oyentes* hasta que

pedían el bautismo y pasaban por los siete exámenes, entrando entonces en la clase de los *competentes. Cathecumenus in competentium numero adscitus, constitutus*” (pag. 248,3)

El término competencias es un término polisémico (que tiene diferentes significados) que es probablemente la primera gran dificultad que se tiene al entender el concepto competencia. Se puede señalar que existen por lo menos siete acepciones y se pueden identificar estas acepciones de la siguiente manera:

1. **Competencia como autoridad:** relacionada con términos como autoridad, jurisdicción, legalidad, etc. El concepto está por lo tanto más referenciado a las disciplinas jurídicas.
2. **Competencia como formación:** relacionada con términos y conceptos como preparación, formación, capacitación, desarrollo, evolución: Así el concepto es más cercano a disciplinas como la educación y la psicología
3. **Competencia como competición:** relacionada con conceptos como rivalidad, oposición, confrontación, disputa, contienda
4. **Competencia como cualificación:** relacionada con conceptos como cualidades, atributos, rasgos, características, desempeño
5. **Competencia como calificación:** relacionada con conceptos como puntuaciones, baremos, medidas, puntajes
6. **Competencia como incumbencia:** relacionada con conceptos como pertenencia, incumbencia
7. **Competencia como suficiencia:** relacionada con conceptos como aptitud, capacidad, idoneidad, pericia, suficiencia, dominio, habilidad, destreza, experticia, talento

En los contextos actuales varias de estas acepciones aparecen combinadas y se superponen, lo que genera otra dificultad en la definición del concepto.

2.1.2. LA CONSTRUCCIÓN HISTORICA DEL CONCEPTO

El uso del concepto competencias es relativamente reciente, de hecho su utilización como un concepto de interés para el conocimiento de las ciencias sociales y humanas y para los contextos sociales, es propio del siglo XX. Sin embargo, mirando retrospectivamente, se puede determinar que desde los planteamientos de los grandes pensadores griegos, existen conceptos relacionados al de competencias, que fueron para ellos de gran significación. Conceptos como Razón e Inteligencia se constituyeron en fundamentales en los planteamientos de los clásicos griegos.

Al evaluar el proceso histórico del concepto, se puede encontrar que éste se deriva y se constituye desde tres tipos de dominios históricos. El dominio de la RAZON, el dominio de la INTELIGENCIA y finalmente el dominio de la COMPETENCIA. El término de dominio se dá en función de la prevalencia y determinación que cada concepto ha tenido en su *zeitgeist* particular; es decir a partir de las condiciones históricas, sociales, contextuales, económicas, políticas, etc., que se dieron y que permitieron la adquisición de dicho valor de dominio en un entorno y momento particular de la historia del conocimiento. (Se usa aquí el término *zeitgeist* desde la definición de Boring (1980) que se refiere a como las propuestas, planteamientos, descubrimientos y su aceptación “están limitados por los hábitos de pensamiento que se presentan en la cultura de cualquier región o periodo” (pág. 23)

Realizando una reconstrucción de los textos de Boring (1983), Kantor (1990) y Keller (1979), que se centran en la historia y definición de la psicología, se analiza a continuación el desarrollo de los conceptos de razón e inteligencia:

El dominio de la Razón

El dominio de la razón se cimenta desde los planteamientos filosóficos de los grandes pensadores griegos. Particularmente en las posiciones de Sócrates y Platón se constituye el

dominio de la razón. Los dos dan importancia suprema a ésta, considerándola la fuente principal de la naturaleza humana

De Sócrates no existen escritos y todas las referencias a él parten de Platón, quien fue su abanderado y mejor discípulo. Sin tratar de tomar toda la filosofía socrática, que en sí es muy extensa, se plantean aquí los referentes que posibilitan entender el papel de Sócrates en la fundamentación de la razón como eje central de la condición humana. Reale y Antiseri (2007), señalan que la discusión de Sócrates se plantea en la pregunta de ¿Cuál es la esencia del hombre?, pregunta que entra en contradicción y confronta los planteamientos de filósofos anteriores especialmente los defensores de la filosofía naturalista, que centraba la discusión en la *physis*, es decir en el carácter natural y físico y también los planteamientos de los sofistas, quienes centraban el problema filosófico en la sabiduría pero fundamentada principalmente en la retórica. Sócrates se centra en la *psyche*, o estudio del alma. Sobre la pregunta referida, los autores mencionados señalan que para Sócrates “el hombre es su alma, desde el momento en que el alma lo diferencia de cualquier otra cosa. Por ‘alma’, Sócrates entiende nuestra razón y la sede de nuestra actividad pensante y éticamente operante” (pág. 151). Así, “el alma es la conciencia y la personalidad intelectual y moral y sobretodo razón y conocimiento” (Reale y Antiseri, 2007; pág. 171)

Pero además de valorar a la razón como la esencia del ser humano, Sócrates provee un propósito y es el de posibilitar que esa razón se alimente, se enriquezca, se perpetúe por acción del mismo individuo. “Si el hombre es el alma, la virtud del hombre se actúa con el ‘cuidado del alma’ y procurando que ella se realice del mejor modo posible” (Reale y Antiseri, 2007; pág. 147)

Ese cuidado del alma, se basa en un precepto, que según Gaarder (1995) aparecía en el templo de Apolo en Delfos en el que se leía en una inscripción: “conócete a ti mismo” y que según el autor influyó a Sócrates, quien lo retomó pues significaba reconocer la verdad de la razón y establece un propósito, que es el “persuadir” sobre ella a través de la educación. (Reale y Antiseri, 2007), lo que posibilitaría alcanzar la virtud a través de la

razón. Con sus planteamientos Sócrates establece el germen del platonismo y le dará pie a los escolásticos para legitimar el subjetivismo, fundamentado en la razón.

En Platón la razón alcanza la trascendencia pues creía en la inmortalidad del alma, basada ésta en la razón y según él, el alma constaba de tres partes:

1. La razón, que sería la parte suprema, y que se localizaba en el cerebro.
2. La emoción y la voluntad, que ocupaban la posición intermedia y que se localizaban en el corazón, y
3. Los deseos y apetitos sensuales, situados en el nivel inferior y que se localizaban en el hígado.

La parte racional del alma existía antes del nacimiento; cuando el alma entraba en el cuerpo humano, ésta adquiriría las dos partes irracionales (emoción-voluntad y apetitos-deseos) al morir, la razón permanecería como característica inmortal e inmanente. Para Platón el cerebro era así la base de la mente y el intelecto. Por lo anterior, Platón representa la tendencia más fuerte del intelectualismo y se considera el padre del idealismo, dando así a la razón un valor de trascendencia

En Aristóteles la razón vuelve al naturalismo y deja la trascendencia y la jerarquización. Su teoría es de tipo deductiva, partiendo del concepto de que el universo estaba formado por la materia (Hyle) y la forma (Morphe), en un modelo claramente naturalista, basado en lo concreto y objetivo. Así, en lo humano, el cuerpo era la materia y el alma, la forma. El alma funcionaba a tres niveles: vegetativo, sensorial y racional.

Para Aristóteles, la base de la vida estaba en el corazón (Aristóteles fue el más firme postulator del concepto de vida; de ahí que a su filosofía también se le denominó como vitalista) que era la sede del alma, relacionando al corazón con la mente; planteando que el alma era una unidad libre, lejos de un propositivismo. Fue el primero en establecer en cinco la división de los sentidos (audición, visión, olfato, gusto y tacto) afirmando que el tacto era el más complejo en el humano.

Como se planteó, la relación materia-forma fue objetiva, ya que éstas las consideraba inherentes a los objetos; por esto, se considera a Aristóteles padre del empirismo a partir de su concepto de "Tabula rasa" en el que planteaba que la mente era algo así como una hoja en blanco la cual se imprimía a partir de la experiencia, lo que permite ubicar a la razón como parte del proceso de adquisición del conocimiento a través de la experiencia y el aprendizaje. Consecuentemente, también se le considera iniciador del asociacionismo, al plantear los tres (o cuatro) leyes de asociación como principios básicos de la memoria y la experiencia: Similitud, Contigüidad (temporal y espacial) y Contraste o Diferencia.

Según lo anterior, el conocimiento partía de los sentidos y se iba estructurando por medio de la inteligencia. La sensibilidad recibía impresiones del ambiente y la memoria las almacenaría. Aquí se observa una clara teoría sobre los procesos de construcción del conocimiento en los que la razón es vista a partir de la estructuración del conocimiento.

La psicología Aristotélica por lo tanto además de empirista, asociacionista y vitalista es naturalista, en la que los fenómenos psíquicos se entroncan en el sustrato biológico y en el que el alma es el ente vital humano. Así, la energía vital, permite la integración humana y el pensamiento.

En conclusión al relacionar estos tres filósofos alrededor de la razón encontramos que, tanto Sócrates como Platón dieron un valor central al intelecto y la razón. Para Sócrates, el intelecto es una condición fundamental del ser humano y es lo que en gran medida lo determina y significa. Para Platón, la razón es la esencia del universo y constituye la dimensión central de lo humano. También Aristóteles establece la razón como uno de los niveles de la condición humana (junto a lo vegetativo y lo sensorial), pero desde una perspectiva natural, objetiva y no trascendente; además, Aristóteles valora a la experiencia como el proceso de constitución de lo inteligente en el ser humano.

Siguiendo la propuesta platónica, Zenón funda la escuela Estoicista o Estoica. Por estoicismo se significaba a la fortaleza o dominio sobre la propia sensibilidad; es decir, ser fuerte ante la desgracia, guiándose por la razón. Así la psicología estoica de Zenón

planteaba que la sensación y la percepción se dividen en un sistema clasificatorio polar de dos dimensiones: de lo sensible a lo insensible y de lo racional a lo irracional. Zenón escribe un libro llamado "Las Pasiones" planteando que éstas se dividen en cuatro: pesar, miedo deseo y placer. El pensar lo define como una contracción irracional de la mente; el miedo como la expectativa de un mal; el deseo como apetitos irracionales y el placer como exaltación irracional. Su planteamiento, que como señaló, sigue la tradición del Platón, supone que a partir del sufrimiento y la fortaleza, el individuo puede abandonar las pasiones y acercarse a la razón.

Plotino fue un filósofo que desarrolló su posición no en el auge de la cultura griega, sino durante la dominación Romana y sobre todo como preámbulo a la aparición del pensamiento cristiano en la filosofía. En su obra Eneadas se observa lo que ha sido llamado Neoplatonismo, lo que demuestra su raíz y su clara adhesión al pensamiento platónico. Respecto a su vinculación con la razón, Plotino plantea que la percepción sensible es el todo; así todas las partes conforman el todo, una unidad. Así, para él la sensación tiene su objeto fuera de sí misma; lo que brinda es simplemente una imagen, una apariencia, que puede originar una "opinión" pero no una verdadera "Ciencia", por eso, en el razonamiento el alma alcanza a los objetos, pero se pierde pues la verdadera naturaleza de la mente no es ser discursiva, sino intuitiva, siendo por lo mismo la sede permanente de la verdad y de las cosas; así, la mente sería un acto perpetuo e inteligente, lo que se constituyó en la simiente del neoplatonismo.

En la edad media y con motivo del desarrollo y dominio del pensamiento cristiano, la razón se teologiza y es a partir de San Agustín quien, en alguna medida basándose en los planteamientos de Plotino y del desarrollo de las formas religiosas cristianas, que plantea una posición en donde desde la perspectiva de Platón, no renuncia a la interioridad de la conciencia; el alma humana aparece al igual que Platón, refugio de la verdad, con la diferencia de que no es una idea abstracta, sino está determinada por el "verbo divino", mismo que ilumina al hombre, trascendiendo la idea platónica. En conclusión, San Agustín asume una actitud platonizante: la interioridad de la conciencia como reservorio de la verdad y luego postula la teoría de la iluminación divina, en que la razón está supeditada a

la divinidad. Y define a la mente humana en términos de que “el conocimiento y la Ciencia están contenidos en dos de estos tres: en la memoria y el entendimiento, pero la voluntad debe estar presente para poder disfrutarlas y usarlas. Las tres no son tres vidas, sino una vida; no son tres mentes, sino una mente; no tres sustancias sino una sustancia”.

Desde una perspectiva diferente, pero bajo la misma lógica de legitimar a la razón desde lo teológico, Santo Tomás de Aquino desarrolla sus trabajos con una raíz fundamentalmente Aristotélica. Santo Tomás de Aquino planteaba la tesis de que el alma se superponía a todas las funciones vitales de los órganos, morfología, movimiento, nutrición, procreación, percepción, deseo, etc. Así que trató de encaminar la escolástica por un riguroso Aristotelismo. Su psicología plantea que el sentido está en relación con los objetos externos, tal como están dados por su individualización material; sin embargo, la verdad es aprehendida únicamente por el intelecto, y esta es la esencia misma o razón de las cosas, reafirmando que en la racionalidad está la esencia total del hombre.

Por lo tanto, su psicología se revela intelectualista y determinista: el principio del movimiento volitivo, precede al pensamiento, que anticipa con sus valores, la acción práctica. Así, supo unir el material Neoplatónico y Aristotélico con que trabajó dentro del principio animador del cristianismo: la subjetividad, tanto divina como humana. Sin embargo, también es claro, que Santo Tomas supedita el pensamiento aristotélico al platónico. Creó un monismo psicológico, que condensa en la racionalidad las jerarquías aristotélicas (la forma) y el neoplatonismo (alma humana principio incorpóreo y completamente sustancial).

Desde la Edad Media hasta el Renacimiento, razón e inteligencia van siendo estudiadas desde diferentes perspectivas, pero es evidente que es durante este recorrido en donde surgen los tres paradigmas que van a ser determinantes en el pensamiento humano: el mentalismo o subjetivismo; el fisicalismo que concluye en el objetivismo y el dualismo.

Con Descartes, el dualismo alcanza su valor paradigmático y en ese sentido, la dicotomización del ser humano en una mente (o alma) y un cuerpo, se constituye en patrón

dominante del pensamiento humano, hasta la actualidad. Descartes institucionaliza a la razón y la homologa definitivamente al alma, a la mente, a la inteligencia y a la especificidad de un pensamiento exclusivamente humano, dando naturalización a la diferencia entre lo racional y lo irracional (diferencia que se venía consolidando desde los albores del cristianismo).

Dos de sus planteamientos son importantes pues se relacionan con el desarrollo y determinación de la razón:

1. Concibe la realidad humana constituida por dos partes, haciendo una distinción entre la mente (sustancia sin dimensiones) y el cuerpo (sustancia limitada); dicha distinción ha sido llamada dualismo interactuante, pues consideraba que las dos sustancias interactuaban. Respecto a la mente o alma (como ya se señaló, Descartes relaciona los dos conceptos) solo el hombre la posee.
2. La mente era aquello que "piensa", la ubicación principal de esta actividad estaba en el cerebro y podía no ocupar un espacio físico. Así, infirió que "si uno piensa, existe, si uno existe, entonces Dios existe y el mundo es real"; su planteamiento sobre la relación del pensamiento y la existencia, genera su Duda Metódica, o sea la posición de que solo a través de la duda se resuelve el problema de la existencia; generando así su método: la introspección.

De acuerdo a lo anterior, insistió en la existencia de ideas innatas, tales como la idea de Dios, del infinito y de los axiomas geométricos. Respecto al cuerpo, consideró que el mismo (al igual que los animales) son estrictamente máquinas o autómatas. Así, el cuerpo era una "sustancia extendida", clara, objetiva, mecánica en su acción y que obedecía a todas las leyes conocidas de lo inanimado. Su modelo del funcionamiento del cuerpo hacía referencia a la existencia de "espíritus animales" (vapores sanguíneos) en los nervios sensitivos, que se encargaban de llevar la información proveniente del exterior, a través de unos tubos con filamentos. Los vapores llegaban al corazón, pasaban por la "caverna

central" llegaban a la glándula pineal y después hasta los músculos produciendo el movimiento corporal.

Thomas Hobbes, filósofo inglés, que vivió en la misma época de Descartes y Locke, fue influido por Galileo y llegó a la conclusión de que el sentir humano, el pensar humano y los motivos humanos podían ser reducidos a un denominador físico común: el movimiento, concluyendo que "todo lo que existe, es materia, todo lo que ocurre es movimiento". Los planteamientos de Hobbes se refieren al empirismo: "No hay ninguna concepción en la mente del hombre, que no se haya adquirido, ya sea total o parcialmente por los órganos de los sentidos. El resto son derivados de ese original". También se le considera un asociacionista pues habla de "sucesiones del pensamiento". Así, aquellos movimientos que se suceden inmediatamente uno a otro en el sentido, permanecen juntos después de sentirlos, propone así una nueva idea: algunas sucesiones de pensamiento son guiadas por un deseo o propósito; otras son "no guiadas, sin metas y aparecen sin relación la una con la otra, como en un sueño". El planteamiento anterior hace referencia a factores motivacionales, hablando de apetitos y aversiones. Afirmó que hay dos clases de movimiento: uno vital, como el respirar y otro voluntario, como el hablar o el moverse. A este último lo considera el más importante, que aparece como pequeños comienzos de movimiento (intentos). Cuando el intento se dirige hacia un objeto, se llama apetito o deseo; cuando previene de algo, se denomina aversión. Esta clasificación de las motivaciones es seguida por otro principio: "de los apetitos y aversiones algunos nacen con los hombres (comida por ejemplo) el resto, que son apetitos o aversiones de cosas específicas, provienen de la experiencia".

Con John Locke, filósofo británico, considerado el padre del empirismo inglés, la razón se centra en las ideas, así el objeto no es tanto la razón misma, sino uno de sus derivados, las ideas. En su libro "Un Ensayo Concerniente al Entendimiento Humano" se extrae su principio fundamental: "Todas las ideas provienen de la experiencia" como contradicción y confrontación al planteamiento cartesiano de las ideas innatas, y como recuperación del pensamiento Aristotélico. Así, de la misma manera que Aristóteles, Locke comparó la

mente, en su estado puro, con una hoja de papel en blanco sobre el cual se escribe la experiencia (el concepto de *tabula rasa* aristotélico).

Para Locke, las ideas son “unidades de la mente”; una idea es el "objeto del pensamiento". Las ideas serían cosas como las expresadas por las palabras que las representan y que se establecen por medio de la experiencia. De esta manera las ideas son conceptos lógicos (lo que actualmente, se llamarían “significados”). Son unidades del conocimiento. Según Locke, si se puede dividir en varios componentes lo que se sabe conscientemente en un cierto momento, se encuentra que lo que tenemos son ideas. Este sería el significado de idea que se puede tener en la frase “asociación de ideas” Según Locke, la idea es un “elemento”; de esta manera, la mente puede ser analizada en ideas. Decía que habían dos “fuentes” de ideas: la sensación y la reflexión. En la sensación, a través de los sentidos, llegan a la mente ciertas “cualidades sensibles” que proceden de los cuerpos externos y en la mente producen percepciones. Con la reflexión (que llamó sentido interno), la mente obtiene el conocimiento de sus propias “operaciones”, de esta manera, la sensación es una fuente primaria de ideas y la reflexión una fuente secundaria.

Señaló que las ideas también pueden ser “simples” y “complejas”: las simples no son analizables, pero las complejas pueden analizarse en ideas simples. La combinación de las ideas complejas a partir de las simples es una de las operaciones de la mente llevada a cabo por medio de la reflexión. Por esto, la doctrina asociacionista de Locke, es la doctrina de la “combinación de las ideas”.

Además, introdujo los conceptos de “cualidades Primarias y Secundarias” de los objetos (al referirse a las cualidades sensibles). Las primarias son inherentes a los cuerpos y son las que perciben los sentidos en forma individual; constituyen la principal vía de contacto entre la mente y el mundo exterior (dichas cualidades serían la de extensión, solidez, figura y modalidad). Las cualidades secundarias de un objeto son poderes que este posee para producir ideas que no están en los objetos mismos, sino en la forma como son percibidos (colores, sabores, etc.). Posteriormente, Locke agregó una tercera categoría: los “poderes”, planteando que los objetos tienen el poder de afectar otros objetos, además de los órganos

de los sentidos, que también son objetos, es decir, todos los objetos poseerían la propiedad de afectar a otros objetos

George Berkeley, filósofo Irlandés, niega la materia como tal y afirma que la mente es la realidad inmediata que se basa en la experiencia dada por el juicio que se establece de ella. Por esto se conoce su doctrina como "Idealismo Subjetivo" y su teoría, la de la percepción espacial visual, que podría llamarse también teoría del "Significado". En ésta teoría la percepción es la realidad y el concepto de realidad inmediata y la experiencia definen su empirismo. Para Berkeley, de lo único que se está seguro es de las ideas. Para sustentar su planteamiento, empezó analizando la distancia: "La distancia en sí misma e inmediatamente, no puede verse, ya que siendo la distancia una línea dirigida hacia el ojo, proyecta solo un punto en el fondo de éste, punto que permanece siempre el mismo independientemente de que la distancia sea mayor o menor". Así, la percepción de la distancia es "más bien un acto de juicio basado en la experiencia"; con lo anterior queda clara la posición de que es el significado (o juicio en palabras de Berkeley) lo que determina la realidad y que dicho juicio depende de la experiencia que el sujeto tenga. Al dar solución al problema del significado, lo resolvió en términos de la relación o conexión que existe entre las ideas.

En el momento histórico en que coinciden Descartes, Locke y Berkeley, el problema de la razón se ubica entre los siguientes extremos: Para Descartes el problema consistía en saber cómo la mente se relacionaba con la materia (dualismo interactuante cartesiano); para Locke el problema consistió en cómo la materia genera la mente, y el problema para Berkeley se situó en cómo la mente genera la materia.

David Hume, filósofo, historiador y estadista escocés, discute a Berkeley. Para Hume, lo único real eran las sensaciones y las ideas; haciendo una clara distinción entre las sensaciones (que llamó "Impresiones") y las ideas (que llamó "Imágenes"); con lo anterior, estableció que las impresiones eran la causa de sus correspondientes ideas o imágenes. Así, establece la importancia de la relación Causa - Efecto en la adquisición de la experiencia (aclarando el concepto de poder en Locke). Para Hume, dicha relación era una

secuencia de eventos mentales que ocurrían con tanta regularidad y en orden tal, como para dar la ilusión de que hay una “relación necesaria” entre dos cosas del mundo objetivo. También Hume asume una posición asociacionista, al resaltar la noción de Locke de que las ideas simples se combinan para formar ideas complejas.

El Empirismo Ingles dio paso al Asociacionismo Ingles, cuyo probable pionero fue David Hartley, un médico y filósofo inglés, que lo instaure como doctrina.

Hartley tomó el capítulo de la "Asociación de Ideas" del libro de Locke y lo utilizó para bautizar su ley fundamental. Además del trabajo de Locke conoció también el de Newton y así, su psicología es el resultado de la fusión de la teoría de Locke sobre la asociación de ideas y la teoría de Newton en la física, sobre las leyes del movimiento, específicamente la correspondiente a la vibración. De acuerdo a lo anterior, Hartley formula una Teoría Asociacionista Vibracional, y al igual que a Descartes, le preocupó el problema mente-cuerpo resolviéndolo en un Dualismo de tipo Paralelista y de la misma forma que Descartes su interés se dio a partir de la fisiología.

Hartley probablemente fue el primero en indicar las partes del cuerpo que tenían que ver con la mente: el cerebro, la medula espinal y los nervios que tendrían que ver con la sensación y los movimientos, pero las ideas dependerían únicamente del cerebro. En cuanto al sistema nervioso, acepta la noción de Newton sobre la “acción vibratoria” (en lugar de la teoría del flujo de espíritus animales por tubos dentro del cuerpo, formulada por Descartes, y que fue duramente criticada por Hartley). Según Hartley, existen en la sustancia nerviosa "vibraciones de las partículas medulares más pequeñas, podemos decir que infinitesimales. Estas vibraciones son longitudinales que en los nervios producen las sensaciones y el movimiento, y dentro del cerebro pueden existir vibraciones aún más pequeñas que forman la contraparte fisiológica de las ideas". Así, las vibraciones de los nervios activarían a las del cerebro.

Respecto a su asociacionismo, Hartley sostiene que "las sensaciones, al repetirse con frecuencia, dejan ciertos vestigios, clases o imágenes de sí mismas". De aquí se plantean

sus leyes de asociación: para explicar el Dualismo Paralelista mente-cuerpo, apeló fundamentalmente al principio de “contigüidad” y pensaba que la asociación podía ocurrir entre sensaciones, entre ideas, entre movimientos y entre todos ellos. Existía además de la sola contigüidad otro principio asociacionista: La “repetición”, que planteaba que las sensaciones, las ideas, los movimientos, las vibraciones deberían asociarse unas con otras "un número de veces suficiente". Con esto, hizo notar la validez de las asociaciones simultáneas y sucesivas, convirtiendo así la asociación en una explicación adecuada para el flujo de pensamientos y también para la fusión de las ideas en un complejo.

Con James Mill, historiador, filósofo y diplomático británico, el asociacionismo fue entendido como principio explícito de los compuestos mecánicos, por lo que a su teoría se le llamó de “Mecánica Mental”. Así, defendió el presupuesto de los "compuestos mentales". Su conceptualización mecánica y asociacionista se revela en el siguiente planteamiento: "no solamente las ideas simples pueden formar ideas complejas por asociaciones fuertes: una idea compleja... puede entrar en combinación con otras ideas tanto simples como complejas". Con lo anterior, hace de las sensaciones y las ideas las clases de elementos fundamentales. Para Mill, la sensación era primaria y la percepción se deriva de ella: "Las sensaciones son el estado primario de la conciencia y las ideas son el otro estado".

Mill iguala la palabra “imagen” con la palabra “copia”, planteando que estas obedecen a sensaciones de lo simple o complejo. De esta manera, la asociación para Mill, es simplemente una cuestión de concurrencia o contigüidad especialmente temporal. Negó la validez de la relación causa-efecto para la asociación planteada por Hume y la remitió exclusivamente a la contigüidad temporal. Planteó que las asociaciones de las ideas pueden ser “sincrónicas o sucesivas”. Sincrónicas: Por ejemplo, la vista y el sonido de un violín o el color, la dureza, la forma, el tamaño y el peso de una piedra. Las Sucesivas se ven mejor en la secuencia habitual de palabras en el pensamiento.

Estableció unos “Criterios de Fuerza de Asociación”: Permanencia (entre más permanentes sean las asociaciones, más fuertes deben ser). Certeza (predicción y confianza subjetiva con

la cual aparece la asociación). Facilidad (espontaneidad o falta de esfuerzo en la formación de asociaciones).

John Stuart Mill (hijo de James Mill), filósofo, lógico y economista político inglés. Estuvo de acuerdo con su padre en dar importancia al principio de asociación al explicar las ideas complejas, pero a diferencia de su padre apeló más a la experiencia que a la lógica en su análisis.

Mientras para James, una idea compleja se constituía por muchas ideas simples bajo un concepto aditivo (mecánica metal); para John Stuart las ideas más simples generaban otras más complejas, basándose en el concepto de fusión y no en el de suma. A su posición se le llamó de acuerdo a lo anterior “Química Mental” y resultó ser una explicación más o menos convincente para el pensamiento creativo y productivo. Aceptó de sus predecesores la sensación (o impresión) y la idea como elementos sistemáticos. Al presentar las leyes de asociación añade la similitud a la contigüidad como principio de la asociación. Igualmente que su padre, fue claro al demostrar que la contigüidad es un principio efectivo que depende de la frecuencia de las ocurrencias y en 1865 llamó “frecuencia” a otra ley: La asociación es frecuencia de contigüidades. También crea otra ley que denominó “inseparabilidad”: cuando la contigüidad no admite excepciones y la frecuencia es grande, la asociación se torna indisoluble. Finalmente plantea 4 principios de asociación en las ideas: similitud, contigüidad, frecuencia e inseparabilidad.

Mill insiste en ir a donde se pueden encontrar pruebas, a los hechos de la observación: la experiencia y el experimento. Así, es probable que se encuentre aquí otro elemento contextual importante en el desarrollo del dominio de la razón. La razón pasa a ser una condición que debe ser estudiada por el conocimiento científico.

Alexander Bain, filósofo de la ciencia, es considerado como el sistematizador del pensamiento asociacionista. Representó la culminación del asociacionismo y los comienzos de su absorción en la Psicología Fisiológica; es decir marca el paso de la psicología del asociacionismo empírico al experimentalismo fisiológico.

Herbert Spencer, es considerado el representante del Asociacionismo Evolucionista. Introdujo el concepto de “sentimiento”, que eran los datos conscientes de las ideas como contraparte de las sensaciones. Distinguió entre los sentimientos iniciados desde el centro (emociones) y los sentimientos iniciados periféricamente (sensaciones orgánicas y externas); entre sentimientos primarios (sensaciones y emociones propiamente dichas) y sentimientos secundarios (reavivamiento ideativo más débil que los primarios) estableciendo relaciones entre sentimientos. Así, en cuanto a la asociación, creyó que abarcaba tanto sentimientos como relaciones, planteando como principio fundamental la similitud, porque la asociación se lleva a cabo entre términos de la misma clase. La novedad de la posición de Spencer, es su doctrina evolucionista que busca mostrar que la ley de la Frecuencia Asociativa opera filogenéticamente: "La asociación, cuando se repite con frecuencia conlleva una tendencia hereditaria que en generaciones sucesivas se vuelve acumulativa". Spencer argumentó que las asociaciones mentales y físicas adquiridas en una generación podrían producir una tendencia a asociaciones similares en la próxima.

Charles Darwin, biólogo inglés y padre de la Teoría Evolucionista, enuncia y desarrolla la teoría de la evolución por selección natural a partir del origen de las especies.

Como elementos fundamentales de su teoría plantea el concepto de evolución como forma modificable, transformable en la especie, que cambia para adaptarse al medio y para permitir la supervivencia de la misma. Respecto al ser humano, Darwin demuestra que éste proviene del tronco común de los primates, señalando su cercanía estructural y funcional con otras especies. Los planteamientos de Darwin cambian de manera total las concepciones de lo humano que hasta su época existían. La determinación de la teoría creacionista, que fue el paradigma dominante durante varios siglos, quedó en entredicho y cuestiona de alguna manera el radicalismo de la diferencia entre seres racionales e irracionales.

Con George John Romanes, canadiense y amigo personal de Darwin, el concepto de “inteligencia” empieza a adquirir naturalización en el estudio de los procesos complejos. En su libro, "Inteligencia Animal" (1882), acumuló mucha información conductual de

múltiples especies, a fin de demostrar que los animales tienen en diversos grados, similitudes a la vida mental del hombre y Conway Lloyd Morgan, profesor post-darwiniano de zoología, geología, psicología y teoría de la evolución, en su libro "Vida Animal e Inteligencia" (1890-1891), influyó para que se estudiara en serio y con rigor la conducta animal, en términos experimentales y con una sobria evaluación.

Leonard Trelawney Hobhouse, sociólogo inglés influido por Darwin llegó a teorizar extensamente acerca de la conducta social del hombre y de la estructura de la sociedad, desde una perspectiva evolucionista. Su libro "Mente en Evolución" (1901) discute varios tipos de ajuste en animales y hombres, desde el instinto y el reflejo hasta los más altos niveles de adaptación inteligente.

En su estudio de la inteligencia muestra afinidad con Thorndike; porque para Hobhouse, la Inteligencia trabaja de dos maneras:

- Por Asimilación, en donde hay un estímulo, una reacción y una consecuencia. Esta asimilación implica la modificación selectiva a través de confirmación o inhibición.
- Por Juicio Práctico, que es la habilidad de los animales y el hombre de tratar con las Relaciones que existen entre los objetos de su mundo.

Con Emmanuel Kant, se llega al momento en que la razón es cuestionada y criticada. Kant, fundador del Idealismo Alemán, es considerado uno de los más grandes filósofos de la historia. Fue discípulo de Leibniz y fue influenciado por el Escepticismo de Hume. Su producción filosófica fue muy grande, pero se destaca su trilogía bibliográfica de la "Crítica de la Razón Pura" (1781 - 1787), "Crítica de la Razón Práctica" (1788) y "Crítica del Juicio" (1790). Sus críticas se dirigieron especialmente al Racionalismo Empirista y Asociacionista que se daba en Inglaterra durante su tiempo. En estas críticas favoreció al "subjetivismo", en contraposición a la corriente "objetivista" inglesa, conservando viva la fe en la importancia de aquellos fenómenos mentales que no pueden reducirse a procesos cerebrales o corporales. Sostuvo que sólo "podemos tener una noción de los fenómenos de la conciencia, mientras que de la sustancia psíquica no conocemos nada; de la misma

manera que solo podemos tener una ciencia de los fenómenos físicos y no de la sustancia que se supone está debajo de ellos".

Con lo anterior, niega la posibilidad de una "ciencia" de lo psicológico (entendida en su momento como la derivada de la demostración fáctica y empírica), particularmente criticando y demoliendo el "racionalismo" objetivista desarrollado en Gran Bretaña. Así, según Kant, la psicología podría ser una "disciplina", pero nunca una ciencia y no sería mucha la suerte que correría la Psicología Empírica, puesto que, en palabras de Kant, no sería posible aplicar a los procesos psíquicos la matemática y la experimentación.

A pesar de su escepticismo respecto a la importancia y oficio de la psicología, Kant logra establecer un concepto teórico cognoscitivo, planteando que las sensaciones deben ser ordenadas, y que este ordenamiento es la obra de una actividad interna que Kant llamó la "forma de pensamiento". Según él, pensamiento tiene dos formas: una, para los datos de los sentidos, que es la "intuición sensible"; la otra, por el contrario se refiere al "intelecto" y está constituida por los conceptos. La primera se subdivide en los conceptos de espacio y tiempo. Estas formas expresan la "síntesis" interna que sufren los datos de la experiencia.

De éste modelo teórico-cognoscitivo, Kant plantea así la naturaleza del intelecto: en primer lugar, se tienen las categorías del entendimiento, atributos tales como los de la unidad, la totalidad, la realidad, la existencia, la necesidad, la reciprocidad y la causa. En total había categorías en las que se ordenan los datos de la experiencia.

Con Friedrich Hegel, el Idealismo de Kant alcanza su mayor altura en la Filosofía del Espíritu. Para efectos de ésta presentación, de su filosofía, es importante destacar su famosa idea trídica, que posteriormente sería la base para enunciar la dialéctica como método o proceso del conocimiento. La "idea trídica" de Hegel, plantea que ante la formulación de una "tesis" surge como contradicción otro enunciado o "antítesis"; de la confrontación de estos dos enunciados se da necesariamente una "síntesis". (Marx, dará a la dialéctica el sentido y valor social y profundizará el análisis de la contradicción, la confrontación, la crisis y el conflicto)

Arthur Schopenhauer convierte la crítica a la razón en un rechazo a su supremacía. Schopenhauer, filósofo alemán, es considerado en su época como un anti-intelectualista y representante del pesimismo filosófico. Para él, lo más importante, lo más íntimo en el hombre es la voluntad; nombre con el cual engloba el complejo de los impulsos que tienen su raíz en nuestra naturaleza moral y fisiológica, y sobre los cuales la razón o inteligencia no tienen ningún poder. Así, el oficio de la inteligencia no es iluminar la voluntad, de donde el hombre se conoce a fondo mediante ella (la inteligencia) pero sin ninguna esperanza de modificar la propia esencia íntima. Esa tendencia a vivir, a perdurar, la transporta a la voluntad ciega, que sólo aspira a dominar y a expandirse; el hombre, según Schopenhauer, cree que se dirige según su propia inteligencia o razón, pero esto es una ilusión; en realidad "no hacemos más que seguir los propios impulsos, que únicamente podemos dirigir muy débilmente". De esta manera, su dualismo plantea que la Psiquis aparece dividida en dos secciones: la "voluntad", que domina absolutamente en el universo y que es la esencia más profunda y verdadera de la conciencia. La segunda sección es la "inteligencia", reducida a un oficio pasivo de espectador impotente de la voluntad.

Friedrich Nietzsche es considerado uno de los más grandes filósofos alemanes contemporáneos. Sigue la línea de Schopenhauer, planteando el concepto de voluntad e instinto, lo que lo lleva a plantear la importancia de buscar un modelo de superhombre caracterizado por el deseo de "poder", altivo, audaz y sin escrúpulo. En ese superhombre "el esfuerzo se hace para lograr poder, para lograr más poder" y la felicidad sería sólo un sentimiento de poder obtenido. De acuerdo a lo anterior, la única realidad es "la voluntad de todo centro de poder para volverse más fuerte".

Hasta aquí se ha intentado mostrar el proceso de desarrollo histórico de la razón como objeto explicativo fundamental de la naturaleza y especificidad humana. Un recorrido de más de 20 siglos en donde la razón fue el paradigma dominante.

La grafica siguiente muestra de manera sintética el proceso que se ha señalado, significando los momentos más importantes de éste recorrido:

Figura # 2: Representación sintética del proceso histórico del concepto de razón

El dominio de la Inteligencia

Con la aparición del pensamiento científico en la edad moderna y particularmente con los trabajos de Charles Darwin, respecto al origen de las especies, la validación de la evolución como condición procesal de cualquier especie viva y los estudios sobre las similitudes entre las especies a partir de la evolución desde troncos comunes, adquiere una importancia significativa en el conocimiento humano. En este contexto, vale la pena resaltar los trabajos de Galton en 1869, cuando intenta, desde la perspectiva de los planteamientos de Darwin, determinar los factores que podrían estar involucrados en la herencia de la genialidad, escribiendo un libro titulado *Hereditary Genius* (1869). De alguna manera los planteamientos de Galton tendrán que ver con la preocupación de **medir la inteligencia**, que se constituye en un objetivo fundamental de la Psicología entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

Anastasi y Urbina (1998) consideran que el biólogo francés Francis Galton “fue el principal responsable del inicio del movimiento psicométrico” (pág. 35), pues a partir de su interés por la herencia humana, sus investigaciones lo llevaron a establecer la importancia de medir las características de las personas que estaban o no emparentadas. Galton influye en instituciones educativas para que llevaran registros antropométricos sistemáticos de los estudiantes de dichas instituciones. Esto llevo entre otras cosas, además de proveer formas de evaluación de funciones humanas, a que Galton fuera pionero en aplicación de escalas de calificación y cuestionarios.

Fue la Psicometría, la rama de la psicología que se encargó de adentrarse en la preocupación sobre la medición de la inteligencia. Así Cattell (1890), Spearman (1904), Binet y Simon (1905), Terman (1912), Thurston (1938), Wechsler (1939) y Cattell, P (1940), centraron sus trabajos en la medición de la inteligencia a partir del *coeficiente intelectual* (CI o IQ, por sus letras iniciales en ingles).

Carson (en Rychen y Salganik, 2004) plantea que “Uno de los primeros intentos importantes de definir y medir la competencia humana clave fue el trabajo realizado a

principios del siglo XX en Gran Bretaña, Francia, Alemania y los Estados Unidos acerca de la medición mental, intentos que dieron como resultado la producción y difusión del concepto moderno de inteligencia, el *intelligense quotient* (IQ), y de los instrumentos necesarios para medirla” (pág. 74)

El mismo Carson considera que ésta fue quizá la primera medida universal estandarizada en las ciencias mentales y que fue propuesta por primera vez por el psicólogo alemán Wilhelm Stern y adoptada posteriormente por el estadounidense Lewis M. Terman. También que como respuesta a una solicitud gubernamental respecto a los niños que se atrasaban en la escuela, los psicólogos franceses Alfred Binet y Théodore Simon construyeron la Escala de Inteligencia Binet-Simon para mostrar las deficiencias en la habilidad intelectual general. La escala fue creada en 1905 y revisada en 1908 y valoraba como resultado final la edad mental del sujeto: su nivel intelectual comparado con las normas de grupos de otros sujetos de la misma edad. Terman, en 1916 hace una revisión de la escala de Binet-Simon, e introduce el concepto de coeficiente intelectual propuesto por Stern, en la que se determina un radio de edad mental con respecto a la mental cronológica de Stern. Si antes de la primera guerra mundial las pruebas de inteligencia se restringían a investigaciones psicológicas y a aplicaciones clínicas, durante la guerra se administraron pruebas mentales y se aplicaron a un millón setecientos cincuenta mil reclutas del ejército norteamericano, estableciendo así la aplicación de pruebas psicológicas a gran escala y al público en general. En la post-guerra escuelas e industrias, especialmente de Estados Unidos y Gran Bretaña recurrieron a las pruebas de evaluación como un instrumento para evaluar a los alumnos y al personal. (Carson, en Rychen y Salganik, 2004)

Así, “se siguieron desarrollando nuevos instrumentos, de manera que para finales de la década de los veinte la inteligencia y su evaluación ya estaban establecidas en los Estados Unidos y en parte de Europa” (Carson, en Rychen y Salganik, 2004, pág. 76)

Al igual que Carson, Anastasi y Urbina (1998) realizan un recuento sobre los antecedentes históricos de las pruebas psicológicas y en particular al referirse a las pruebas de inteligencia, señalan que en el siglo XIX se empezó a dar en la sociedad una alta

preocupación por el cuidado de las personas con problemas mentales y se “hizo evidente la necesidad de contar con criterios uniformes para su identificación y clasificación, necesidad que se volvió verdaderamente urgente con la proliferación de instituciones sociales dedicadas a estas personas en todo el mundo” (Anastasi y Urbina, 1998, pág. 33)

Así, continúan las autoras citadas, se debía primero distinguir entre personas “insanas” y los que padecían de retardo mental, pues así se podían diferenciar los trastornos emocionales de aquellos que se caracterizaban por deficiencias intelectuales. Para mostrar esta distinción, en 1838 el médico francés Esquirol publica un trabajo al respecto. Esquirol desarrolló varias clasificaciones y probó varios procedimientos y “llegó a la conclusión de que el habla proporciona el criterio más confiable del nivel intelectual del individuo” (Anastasi y Urbina, 1998, pág. 33)

También hacen referencia a las contribuciones de otro médico francés, Seguin, quien rechazó la idea dominante que planteaba que el retardo mental era incurable y para controvertir esa idea, creó en 1837 la primera institución dedicada a la capacitación y educación de niños con retardo mental. Algunos de los procedimientos que Seguin estableció, se incorporaron posteriormente a los test de inteligencia no verbal o de ejecución (Anastasi y Urbina, 1998).

En estas circunstancias es que aparecen los trabajos de Galton, ya citado, quien tuvo en Karl Pearson, uno de los discípulos más eminentes en la aparición de la psicometría.

También el psicólogo norteamericano James McKeen Cattell ocupará un lugar significativo en el desarrollo de las pruebas psicológicas. A través de sus estudios sobre la medición de diferencias individuales, Cattell introdujo el término de “test mental” en 1890 al describir una serie de pruebas aplicadas a estudiantes universitarios anualmente para determinar su nivel intelectual (Anastasi y Urbina, 1998)

Kraepeling en 1895 organizó una serie de pruebas para medir lo que él llamó “factores básicos en la caracterización del individuo” (Anastasi y Urbina, 1998) y Ebbinghaus en

1897, “aplico a escolares pruebas de cálculo aritmético, memoria y complementación de oraciones; esta última, que era la más compleja, fue la única que mostró una clara correspondencia con el desempeño escolar” (Anastasi y Urbina, 1998, pág. 36)

Luego, a partir de 1904 vinieron los trabajos de Binet ya descritos al principio de esta sección, sobre el surgimiento de los test de inteligencia.

Hasta las pruebas desarrolladas por Binet, las escalas tenían la característica de ser individuales, en el sentido de que solo podían aplicarse a una persona de manera individual y separada. En 1917, con motivo de la primera guerra mundial, se desarrollaron pruebas grupales para satisfacer la necesidad práctica de evaluar a la gran cantidad de aspirantes que se alistaban como soldados. Para esto la APA (American Psychological Association), nombro una comisión encabezada por Robert M. Yerkes, para que se evaluara y clasificara rápidamente el nivel intelectual general de un millón y medio de reclutas. En esta situación se estructuró el primer test colectivo de inteligencia, a partir de las formulaciones de Arthur S. Otis. Estas pruebas se conocieron “como Army Alpha y Army Beta (pruebas Alfa y Beta). La primera se ocupaba de las pruebas generales de rutina, mientras que la segunda era una escala no lingüística utilizada con reclutas iletrados o procedentes de países cuyo idioma no era el inglés” (Anastasi y Urbina, 1998, pág. 39)

A partir de esto, se notó que aunque los test de inteligencia fueron diseñados para cubrir una amplia variedad de funciones, su alcance era muy limitado, pues no todas las funciones quedaban realmente representadas; tanto así, que lo que se medía básicamente era habilidad verbal y en menor orden se medían habilidades simbólicas y abstractas. De allí que se paso de los test de inteligencia a la evaluación con test o *pruebas de aptitudes especiales*, que tuvo su uso fundamentalmente en la orientación vocacional y en selección y clasificación de personal tanto en la industria como en el campo militar. (Anastasi y Urbina, 1998)

El uso indiscriminado durante los años veinte, de las pruebas de inteligencia y sobre todo el uso colectivo de las mismas, mostró la gran variabilidad individual ante las pruebas, lo que apoyó el desarrollo de pruebas aptitudinales particulares, específicas o especiales, pero

también llevó a la preocupación de la validación de las pruebas mediante procesos estadísticos. El psicólogo inglés Charles Spearman entre 1904 y 1927 y posteriormente T.L. Kelley, en 1928 y L.L. Thurstone, entre 1938 y 1947, desarrollaron y pusieron en práctica el *análisis factorial*, que permitió determinar diversos factores o rasgos relativamente independientes. Esto posibilitó el desarrollo de las *baterías de aptitudes múltiples*, que posibilitaban la medición de la posición del individuo en una serie de rasgos. Así, “en lugar de una puntuación total o CI, estos instrumentos obtienen una puntuación aparte para rasgos...lo que permite realizar el análisis intrasujeto o análisis diferencial en el mismo sujeto” (Anastasi y Urbina, 1998, pág. 41)

Si esto ocurría en el campo laboral y militar, por el lado investigativo y educativo, pasaban situaciones relacionadas, desde épocas muy anteriores. De hecho Anastasi y Urbina (1998), citando a Bowman (1989), plantean que ya desde el año 150 A.C. los funcionarios del imperio chino usaban sistemáticamente exámenes en el servicio civil.

Una de las implicaciones importantes en el dominio de la inteligencia, está fundamentada en los exámenes escolares, cuya historia es muy antigua, extensa y evolutiva. Sin embargo, uno de los cambios más importantes en éste sentido, lo dieron las escuelas de Boston en 1845, cuando sustituyeron los interrogatorios orales hechos por examinadores visitantes, por exámenes escritos individuales. Así, al iniciar el siglo XX, aparecen las primeras pruebas estandarizadas para evaluar los resultados de la instrucción escolar y gracias a los trabajos de E. L. Thorndike “las pruebas empleaban principios de medición tomados del laboratorio psicológico” (Anastasi y Urbina, 1998, pág. 42)

Esto permitió la aparición de las *pruebas de aprovechamiento* iniciadas por la aparición de la Prueba de Aprovechamiento de Stanford en 1923, cuyos autores fueron T. L. Kelley, G. M. Rush y L. M. Terman y que permitía medidas comparables de ejecución en diferentes materias escolares, evaluadas en términos de un solo grupo normativo.

Esto llevo a que entre 1930 y 1960 se posibilitara un gran desarrollo relacionado con los procesos de evaluación escolar, desde la instrumentación de pruebas, la calificación por medio de máquinas, el desarrollo de las llamadas pruebas objetivas, hasta la constitución de

entes estatales, regionales, nacionales e internacionales de evaluación, particularmente en Estados Unidos y Europa.

El dominio de la inteligencia, su evaluación y su control, encuentra su crisis fundamental en 1973, cuando el psicólogo norteamericano David McClelland, nacido en 1917, escribió el artículo *Testing for Competence Rather Than for “Intelligence”* (Evaluando por competencia mejor que por “inteligencia”), en donde cuestiona el CI (IQ) como medida de evaluación, haciendo una fuerte crítica a sus limitaciones e implicaciones, como también a su claro reduccionismo. Así plantea que las pruebas basadas en el CI son incapaces de predecir los resultados importantes de la vida real de los individuos; por ejemplo no permiten predecir el éxito laboral o la capacidad de actuar efectivamente en la vida y propone a las competencias como la posibilidad para dichas predicciones

El Dominio de las Competencias

Aun cuando en términos de procesos históricos y sociales no existe linealidad, ni los procesos son discretos, es decir no tienen un inicio y un final claramente definible, o están determinados por una única circunstancia; en el caso de el dominio de las competencias en el contexto mundial, se pueden señalar circunstancias relativamente explícitas para explicar ese dominio.

Por un lado, las tendencias a la globalización, al efectivismo económico y empresarial que adquiere auge entre los finales de los sesentas y principios de los setentas, los efectos de la confrontación entre comunismo y capitalismo y otras variables sociológicas, políticas, económicas y sociales que serán analizadas más adelante en la sección sobre las bases epistemológicas, ontológicas, axiológicas e ideológicas, apoyaron la introducción de una condición de poder en la perspectiva de las competencias.

Como se verá, el concepto de las competencias adquiere relevancia y uso desde finales de los años cuarenta y particularmente en la década de los cincuenta, centralmente en el campo

de la educación, que por su carácter pedagógico y formativo necesariamente tenía que hacer énfasis sobre el ser competente.

También en las áreas sociales y organizacionales, en los problemas de medición de la inteligencia en la psicometría y en los procesos de producción, y particularmente en la eficiencia y capacidad de la educación académica para la formación para la productividad y para la vida. Son en estas condiciones, en donde ocurre una situación específica que impacta y lanza como condición de dominio a las competencias.

Antes de mostrar el proceso histórico de la evolución de la definición del concepto competencias a partir de las formulaciones de McClelland, que como se señaló anteriormente, parecen dan significado a una ruptura paradigmática fundamental, se presenta un recorrido que pretende señalar que entre 1901 y 1973 hubo un gran interés en proponer e investigar aspectos que estaban claramente concatenados con las preocupaciones, definiciones y aplicaciones relacionadas con las competencias. Particularmente desde la Educación, la Sociología de la Educación, la Educación Superior, la Formación de enfermeras y la búsqueda de políticas de cualificación del trabajador a partir de la post-guerra, se muestra una preocupación evidente de abordar las problemáticas desde las competencias.

Así, en 1901 aparece en la revista *The American Naturalist*, una reseña de un artículo de Manouvrier (1900), en el que plantea circunstancias y problemas en la formación antropológica, específicamente en el área de la Antropometría en la Escuela de Antropometría de París.

Los problemas señalados obedecen a las dificultades de los estudiantes en el entrenamiento biológico, en el aprendizaje práctico de las técnicas de medición, que deben realizarse con un profesor competente. Así, los datos inadecuados, los observadores incompetentes, los instrumentos imperfectos, la laxitud y falla de las técnicas sirven solo para el retardo y el descredito de la ciencia, por lo que deben ser subsanados, plantea el autor

La revisión bibliográfica muestra que probablemente la primera disciplina y profesión que se involucró realmente en formar competentemente a sus estudiantes y asumió el concepto de formación por competencias desde hace muchos años, es la enfermería. Mitchell (1902), plantea en un artículo sobre las enfermeras y su educación, que las mujeres que estudian enfermería deben tener disciplina y un entrenamiento en una educación realmente competente. Señala que además de la formación específica como enfermeras, para poder ser competentes, se debe incluir también en su formación, una combinación de cualidades morales y mentales y sugiere el desarrollo de procesos de sí mismo como la auto-crítica y la auto-devoción.

En el mismo sentido, Tyler (1951) aboga por un curriculum funcional para las enfermeras, que permita estar, (1) decidiendo en los objetivos, (2) seleccionando experiencias de aprendizaje que contribuyan a los objetivos, (3) organizando las experiencias de aprendizaje para maximizar ese efecto acumulativo y (4) divisoando vías para evaluar la efectividad del curriculum. Considera que la educación se debe basar en un proceso de cambio de la conducta de los estudiantes en direcciones deseables y plantea que se usa “el termino conducta en sentido extenso e incluye pensamiento, sentimiento y acción. Cuando el estudiante es educado, adquiere ideas, hábitos, vías de pensamiento y habilidades profesionales” (Tyler, 1951, pág. 736) y estas deben ser desarrolladas en la resolución de problemas prácticos, que pueden ser evaluados no solo con las estrategias de evaluación académicas tradicionales, sino también a través del análisis del trabajo, que el autor reconoce que aun cuando son propias de los sectores laborales, complementan la información para cumplir los objetivos.

Así que el autor propone una formación basada en el aprendizaje de las competencias que involucren las definiciones precisas de las medidas y sus registros, el uso adecuado de los instrumentos de conocimiento práctico de las técnicas de medición, las habilidades para ejercitar la propia discreción individual en conexión con las varias irregularidades encontradas y la capacidad para una correcta interpretación biológica de las condiciones y los datos.

De la misma manera, Gwynn (1952), plantea unos principios básicos en la construcción de un curriculum en enfermería, que posibiliten la búsqueda de mejores profesores y el desarrollo de las habilidades de las estudiantes. Lo propone organizando los materiales de aprendizaje y las actividades correspondientes; planeando para las diferencias individuales y evaluando las habilidades desarrolladas.

Por otro lado, los sociólogos de la educación, también mostraron una preocupación temprana por la formación basada en las competencias. Las siguientes investigaciones y trabajos señalan dichas preocupaciones.

Cox (1928) propende por el diseño e implementación de un curriculum emergente, centrado en el desarrollo de habilidades superiores. Hace un análisis de la educación media en los Estados Unidos y señala que los nuevos cambios de transformación de la sociedad y la economía, deben permitir pasar del curriculum tradicional con énfasis en lo lingüístico – gramática, retorica y dialéctica- a un nuevo currículo emergente. Así plantea, que además de ver las materias tradicionales, el estudiante debe preocuparse por una mejor salud, por tener comando sobre su formación y sobre las herramientas sociales, ser un mejor miembro en el hogar, un mejor ciudadano, mejorar su situación económica, usar el tiempo libre mas adecuadamente. Considera que ese nuevo curriculum debe promover actitudes y competencias; debe desarrollar virtudes activas, como auto-confianza, iniciativa, originalidad e independencia.

Snedden (1930) establece que el progreso hacia lo sociológico está basado en la educación cívica y para esto, se centra en la formación de valores logrando comportamientos deseables con instrucción en conocimientos, estimulación de los ideales, formación de hábitos, fijamiento de actitudes tales como las representadas por los aprovechamientos practicables concretos. Así, centra las competencias en la formación de ciudadanos.

De manera similar, de nuevo Cox (1939), señala que la democracia y la educación democrática, prospera en un mundo emergente. Por eso plantea que la escuela debe enseñar socialmente conocimientos, habilidades y actitudes para una vida institucional de ayuda

mutua, tolerancia en la diferencia y de relaciones amigables entre el maestro y el pupilo. Por esto, los esfuerzos deben estar dirigidos para movilizar y coordinar grupos cívicos que promuevan bienestar en la comunidad, involucrando éxitos y participaciones satisfactorias en procesos democráticos de cooperación, manejo de conflictos, propuestas, compromiso, planeación y ejecución o acción.

Siguiendo el mismo camino de la legitimación de procesos democráticos, Baum (1957) plantea que para desarrollar competencias en liderazgo de grupos democráticos, la sociedad necesita profesores efectivos en relaciones humanas. Por lo tanto, se necesita gente con habilidades para ejecutar creativamente en el acto de guiar, dirigir o influenciar a los otros. Así, se necesita un entendimiento perceptivo de la naturaleza del individuo y del desarrollo del grupo. Considera Baum que el conocimiento es importante, pero la experiencia práctica en el liderazgo del grupo es esencial si conocimiento y teoría se pueden sintetizar en acción efectiva.

Y volviendo a las críticas a la educación tradicional desde la perspectiva de la sociología educativa, Dodson (1948) señala que el repensar las competencias del profesor se debe dirigir a hacer un fuerte énfasis en las relaciones humanas y en centrarse en las necesidades del niño. Dice que las competencias de los profesores en el pasado estaban sentadas en la escolástica y el conocimiento se obtenía solo de los libros y que ya que la psicología había demostrado la relación entre conocimiento y conducta, se debía aprovechar dicho descubrimiento. Por lo tanto, considera que las competencias que se deben desarrollar deben incluir: la capacidad para la organización comunitaria, el conocimiento de y las habilidades demostradas en dinámicas de grupos y la evaluación del trabajo en términos de los objetivos planteados.

También en la Educación Superior se ha venido mostrando interés por las competencias desde los años treinta. Por ejemplo Snedden (1931), analiza las funciones de la universidad particularmente norteamericana, haciendo una evaluación crítica. En su análisis señala que dentro de las funciones de la universidad está la de formar competentemente no solo a nivel vocacional, sino como persona y como ciudadano. El mismo Snedden (1933) realiza una

interesante serie de anticipaciones o proyecciones de lo que serían los “colleges” y las universidades norteamericanas en 1980, y dentro de sus anticipaciones señala que la formación debería establecerse desde diferentes niveles de competencias y el entrenamiento estaría dirigido a desarrollar lo que él llama “full competency”.

Love, et. al. (1940), proponen realizar evaluaciones a nivel educativo basadas en factores de competencia y Oberteuffer, et. al. (1940) señalan que los estudiantes adquieren experiencia con procedimientos experimentales, asistiendo y observando a los miembros del *staff* dedicados a la experimentación. Esas experiencias se logran tanto estudiando los procedimientos como ejercitando sus propias habilidades en el laboratorio. Los autores sostienen que lo anterior permite que los estudiantes desarrollen actitudes experimentales y adquieran experiencias en hipótesis avanzadas, en analizar críticamente los datos y en acertar conclusiones tentativas, que son establecidas y guiadas por la acción. De esta manera, los estudiantes deben desarrollar clases de competencias que deben demostrar en una examinación comprensiva, así como para comprenderse a sí mismo y para generar discusiones grupales sobre problemas de interés.

De la misma manera, Presley, et. al. (1940), muestran que los programas de laboratorio y las experiencias en el campus permiten el desarrollo de competencias en estudiantes de psicología.

Un poco más adelante, Wattenbarger (1953) explicita la necesidad de desarrollar las competencias requeridas por los maestros. Determina una lista de 48 competencias, extractadas de artículos escritos entre 1948 y 1951, publicados por investigadores de la educación en Norteamérica. Esta lista fue organizada en tres categorías: competencias relacionadas con el pre-servicio en educación, competencias en el salón de clase y competencias como miembros del grupo de la facultad.

Y Long (1953) se centra en las competencias necesarias para el administrador educativo desde la mirada del profesor de administración. Long plantea que la competencia es entendida como un adjetivo que conlleva la posesión de un conocimiento sustentable, en

este caso, de la escuela de administración. Así, adquirir competencias sugiere un proceso de corrección de aprendizaje, en donde ser competente implica que se está realmente cualificado.

La mayoría de los estudios presentados arriba, son de autores norteamericanos y fueron realizados en los Estados Unidos; sin embargo en Gran Bretaña, Francia, España y Alemania, como efecto de la post-guerra, el concepto competencias también se dinamiza, en este caso, en los medios productivos.

Como lo señala Cannell (2007), la post-guerra fue un periodo de total empleo y se generó, principalmente en Gran Bretaña, el concepto de que los empleadores deberían tener una mayor responsabilidad en el entrenamiento de sus empleados; en este contexto aparece el Reporte Carr en 1958, llamado “Entrenamiento para las destrezas” que estableció la necesidad de un cuerpo nacional que posibilitara revisar y regular el aprendizaje y el entrenamiento de los empleados. Carr plantea que en esos momentos existían muy pocos sistemas de cualificación formal y en los que existían ponían limitaciones artificiales sobre la edad de entrada, tenían pobres métodos de entrenamiento, los procesos de aprendizaje se desarrollaban a muy largo término y los aprendizajes sobre el campo de trabajo también eran muy pobres. Gracias al Reporte Carr, en 1959 el Ministerio de Educación publicó el Reporte Crowther y en 1960 se estableció un consejo de entrenamiento industrial de carácter voluntario. Esto mostró que la tendencia a separar la “educación” del “entrenamiento” debía revisarse y se debía buscar la forma de relacionarlas. Esto los llevo a darse cuenta que la educación técnica y el entrenamiento vocacional estaban mejor integrados en otros países de Europa Occidental y que era un ejemplo a seguir.

Hasta aquí se ha realizado una revisión de experiencias y estudios relacionados con la construcción del concepto de competencias, que podríamos definir como antecedentes a su condición de dominio social y de conocimiento. El interés fue mostrar como ciertas disciplinas estuvieron implicadas con el concepto y probablemente posibilitaron su inclusión en el panorama de relevancia para los actuales momentos.

Desde este punto, este trabajo se dirige para realizar el recorrido histórico en la definición y evolución del concepto competencias en si, como su foco de análisis, desde distintas perspectivas para evidenciar como la capacitación para el trabajo y para el actuar humano es objeto de distintas miradas, revelando su complejidad.

Para realizar la tarea se sugiere avanzar en un recorrido histórico que aunque complejo por sus diversos matices, variantes y aristas, posibilite ir viendo la evolución del concepto y sus temas relacionados.

Lo que se ha planteado hasta el momento y lo que viene a continuación se intenta mostrar de manera general en el siguiente cuadro en la figura 3. Para mejorar su comprensión, el cuadro contiene tres Ámbitos fundamentales de desarrollo: el ámbito psicológico, el ámbito educativo y el ámbito laboral. Se consideran estos ámbitos los ejes de desarrollo del concepto competencias y se suponen que “geográficamente” ellos se van irradiando en diversos sentidos hasta tocarse y fundirse entre ellos mismos. Además y de manera correlativa con los ámbitos, aparecen las disciplinas fundamentales que se han involucrado de lleno con el concepto competencias (no se desconocen otras disciplinas que se verán más adelante, pero se consideran aquí de menos peso): la Psicología y sus sub-ordenes disciplinarios, psicometría, psicología clínica, psicología educativa, psicología cognitiva, psicología general, psicología comunitaria, psicología social y organizacional; la Lingüística, la Pedagogía, la Sociología, la Economía y la Administración.

Figura # 3: Representación del desarrollo histórico del concepto competencias desde sus ámbitos, disciplinas y autores

Así cómo es posible intentar organizar los antecedentes y probables raíces de la definición de las competencias desde las perspectivas sociológica, educativa, laboral, también se puede intentar encontrar los antecedentes desde la Psicología y sus sub-disciplinas.

Ya se había planteado anteriormente la relación de la psicología con el dominio de la inteligencia, en particular en el campo de la Psicometría y en algunos aspectos con la Psicología Clínica. Ahora se puede intentar relacionar el concepto con la Psicología General y la Psicología Experimental; y con la Psicología Educativa y la Psicología Cognitiva.

Desde la Psicología tanto Experimental, General y Educativa, como desde la Psicometría, se pueden reconocer los trabajos de E.L. Thorndike, quien desde finales del siglo XIX, realizó contribuciones importantes como la Ley del Efecto en el aprendizaje, señalando el valor que las consecuencias tienen sobre las asociaciones que posibilitan el aprendizaje; así como la Ley del Ejercicio que señalaba el valor de la practica en el aprendizaje. Por ejemplo Erev y Roth (1998) plantean que ya en 1898, en la primera versión de *Animal Intelligence*, publicada posteriormente en 1911 (Thorndike, 1911), Thorndike ya había definido con claridad la ley del efecto y la había demostrado experimentalmente. Además de sus aportes al aprendizaje, cuyo valor es fundamental en la comprensión de las competencias, Thorndike también se involucro directamente con el concepto de competencias. Así, como lo señalan Kihlstrom y Cantor (2000), Thorndike en 1920 en un artículo llamado “Inteligencia y su uso” (*Intelligence and its use*) define el concepto de inteligencia social como las habilidades que tiene una persona para entender y manejar a otros. De ésta manera, divide a la inteligencia en tres facetas: La Inteligencia Abstracta, caracterizada por las capacidades para entender y manejar ideas; la Inteligencia Mecánica, caracterizada por las capacidades para entender y manejar objetos concretos y la Inteligencia Social, caracterizada por las habilidades para entender y manejar a la gente; considerando a este tipo de inteligencia como un acto de sabiduría en las relaciones

humanas. Erev y Roth (1998), también citan a Blackburn (1936), quien retomando la ley del efecto de Thorndike y a través de investigaciones experimentales estableció la relación entre habilidad y aprendizaje. Blackburn incluye dentro de la ley del ejercicio una nueva ley que denomina “el poder de la ley de la práctica” en las que las curvas de aprendizaje muestran sistemáticos incrementos progresivos en los procesos de adquisición y van avanzando por pasos inicialmente. Así, la consideración es que Blackburn muestra que la capacidad o habilidad, se da por el incremento del aprendizaje, de manera gradual y continua, sobre largos periodos de práctica. Demostraciones realizadas experimentalmente y mostradas en curvas de aprendizaje.

Vale la pena también mencionar a L. Vigotsky, quien es reconocido en los estudios de competencias particularmente en el medio europeo y también particularmente, en el campo de la educación. Vigotsky, entre 1920 y 1930 desde una perspectiva socio-histórico-cultural plantea que la educación es fundamentalmente un proceso social y que por lo tanto los procesos de construcción del conocimiento están mediatizados por los procesos de socialización. Un concepto central en su teoría y que se relaciona con las competencias es el de los Procesos Psicológicos Superiores, que se estructuran y originan en la vida social y que se organizan en la participación del sujeto en las actividades compartidas con otros; en este sentido, los Procesos Psicológicos Superiores se dan a partir de la internalización de prácticas sociales específicas, lo que se asocia con el concepto de movilización de recursos como estrategia para la construcción del conocimiento.

Otro de los grandes psicólogos a mencionar dentro de la psicología tanto educativa como experimental es Piaget quien desarrolló la Teoría Genética Experimental, y en la que la relación con las competencias queda entendida en la forma como Piaget entiende el desarrollo de la inteligencia. A partir de lo que el definió como las Invariables Funcionales, que incluyen los procesos de Adaptación y Organización y ésta a su vez los de Asimilación y Acomodación, la inteligencia se va estructurando (de allí su énfasis en la estructura de la inteligencia) y va trasegando desde el desarrollo de operaciones concretas, hacia el desarrollo de operaciones formales y simbólicas; lo que va posibilitando así la

estructuración del pensamiento complejo y el equilibrio en las interacciones cognitivas del sujeto.

Hay un pensador que sin ser psicólogo, ha influenciado a autores psicólogos; es Gilbert Ryle. Un filósofo que descolló como profesor de filosofía metafísica de la Universidad de Oxford, que fue director de la revista *Mind*, y que es considerado como uno de los fundadores de la filosofía analítica. Ryle escribe en 1949 el libro “El concepto de lo mental”, en lo que centralmente realiza una crítica al paradigma dominante dualista cartesiano, (esta discusión se realizará más adelante al analizar los aspectos epistemológicos y ontológicos del concepto competencias, ya que para el presente trabajo, los planteamientos críticos de Ryle, constituyen la ruptura paradigmática más importante). Sin embargo y tal como lo plantea Ribes (1990), Ryle aporta de una manera significativa a la definición del concepto competencias, particularmente en el capítulo referente al “saber hacer y saber qué...” (Ryle, 1949 de la versión en español 2005). En primer lugar, al analizar el concepto de intelecto, que él considera es mejor definido por las aptitudes y acciones intelectuales de las personas, critica el supuesto dominante de que pensar y actuar sean dos formas o procesos separados y que tengan un supuesto orden lógico, en el que primero se piensa y luego se actúa, planteando que “la práctica inteligente no es hijastra de la teoría. Por el contrario, teorizar es una práctica entre otras, que puede ser llevada a cabo con inteligencia o con estupidez” (Ryle, 2005, pág. 41). Ribes (1990), señala que para Ryle, competencia es un factor disposicional que tiene que ver con el logro y por lo tanto lo asimila a capacidad. No equivale al concepto de habilidad ni se identifica con una forma concreta de comportamiento, sino que designa un conjunto de habilidades en potencia, y es por ello que el término se emplea en función de la historia de un individuo (Ribes, 1990). Como todo término disposicional, no alude a variables, actos u ocurrencias; sino que se emplea a partir de ellos (Ryle, 1949). Así pues, designa capacidad de un modo genérico, y por lo tanto no refiere un episodio concreto.

Para la comprensión del concepto competencia, Ryle (1949) diferencia entre capacidades inteligentes (que corresponderían a competencias) y hábitos. Señala que la “aptitud (capacity) para aplicar reglas es el resultado de la práctica,...son disposiciones adquiridas...La habilidad (ability)...” (pág. 56), se refiere a hábitos. Así, “es de la esencia

de la acción meramente habitual ser una réplica de las anteriores. Es de la esencia de la acción inteligente ser modificada por las que la preceden. El sujeto está siempre aprendiendo” (Ryle, 2005, pág. 56)

Como síntesis al pensamiento de Ryle sobre las competencias, Jiménez e Irigoyen (1999), dicen que él señala una distinción esencial entre saber acerca de algo (saber qué) y como instrumentarlo (saber hacer). Así desde la perspectiva de Ryle, un individuo es competente cuando aprende a hacer cosas de manera efectiva sistemáticamente. “Es hablar de ejecuciones que alcanzan ciertos niveles o satisface determinados criterios; pero ser inteligente no consiste solo en satisfacer criterios, sino también, en aplicarlos (en el primer caso, el individuo es hábil, en el segundo es competente). Ser competente no se identifica con una ejecución puntual, esto consiste en el despliegue de habilidades en situaciones variadas” (Jiménez e Irigoyen, 1999, pág. 56)

Otros autores que van a influenciar el pensamiento psicológico de las competencias a partir de otras disciplinas tiene que ver con el desarrollo principalmente de la lingüística, la epistemología lingüística, la sociolingüística y la psicolingüística. Estas ramas disciplinarias van a influenciar fundamentalmente a la psicología evolutiva o del desarrollo y a la psicología educativa, y en el caso de las competencias van a generar un movimiento muy fuerte tanto en la psicología como en la educación, derivado en varios sentidos de la teoría piagetiana.

El autor con mayor reconocimiento en estos aspectos es Noam Chomsky, lingüista, filósofo y activista norteamericano, nacido en 1928. Es profesor emérito del Instituto Tecnológico de Massachusetts y el interés de este trabajo es mostrar sus aportes en la lingüística en general y en las competencias en particular.

Se toma la fecha 1957, como inicio de su teoría, porque en dicho año sale publicado “Estructuras Sintácticas”, que fue un resumen de su tesis doctoral “Estructura Lógica de la Teoría Lingüística”, que inició en 1955, pero que apareció publicada en 1975. En síntesis, para Chomsky, el lenguaje tiene una base biológica (para algunos autores, innata), que se

estructura y organiza en unos Principios que son universales y compartidos por cualquier idioma, a partir de un patrón de reglas que constituyen la gramática; y de unos Parámetros que establecen las variaciones en el lenguaje. Los procesos de interacción entre estos componentes, posibilitan la generación de nuevos procesos lingüísticos a través de una lógica transformacional, constituyendo la complejidad del lenguaje en un idioma o contexto común. Así, la competencia es la capacidad para generar un conjunto infinito de oraciones, lo que constituye la gramática generativa. De acuerdo a Perrenoud (1999), para Chomsky “la competencia lingüística es una capacidad de producción infinita; así la competencia sería esa capacidad de continuamente improvisar e inventar algo nuevo, sin tomarlas de una lista preestablecida. En esa perspectiva, la competencia sería una característica de la especie humana, constituyéndose en la capacidad de crear respuestas sin tomarlas de un repertorio” (pág. 20).

Es importante aclarar que Chomsky diferencia entre competencia y desempeño o actuación (competence-performance). Planteando que las dos son módulos diferentes de la mente y son separados, y que no necesariamente deben tener una correspondencia. Al respecto Pilleux (2001) señala que para Chomsky “La competencia lingüística es el conocimiento tácito de la lengua de un hablante oyente ideal que posee un grupo limitado de reglas para producir un número infinito de oraciones en esa lengua. La *actuación* lingüística, por su parte, es el uso real de esa lengua en situaciones concretas.” (pág. 144).

Por la misma línea de la lingüística, pero más centrado en la sociología y particularmente con la semiótica, están los planteamientos del argentino Eliseo Verón, quien entre 1969 y 1970 acuñó el concepto de competencia ideológica. Verón (1971), le da el carácter de ideológico a la competencia pues considera que esta se debe entender como potencialidad y como posibilidad productiva y define a la competencia como una capacidad intrínseca de los individuos que se establece en una relación hablante oyente ideal. Esa relación se da para producir e interpretar un número infinito de frases en una lengua particular. Esta definición lo acerca claramente a los planteamientos de Chomsky, lo que Verón explícitamente acepta; sin embargo critica a Chomsky en cuanto a que niega el carácter de institución social de la lengua.

La continuidad dentro de la gran rama de la lingüística y su relación con la competencia, se da en las formulaciones de Dell Hymes, norteamericano nacido en 1927 y formado en Antropología, Sociolingüística y Etnografía. Hymes ha desarrollado a partir de 1971, el concepto de competencia comunicativa, que como señala Tobón (2006), la competencia comunicativa hace referencia al empleo efectivo del lenguaje y de la lingüística en situaciones específicas de comunicación. Ese uso efectivo del lenguaje se hace de acuerdo a las demandas del entorno.

Fernández-Salinero (2006) complementa la definición planteando que según Hymes “una persona competente en el lenguaje, es aquella que lo emplea en un contexto de relación con los otros, entendiendo y haciéndose entender” (pág. 134).

Para Hymes conocer una lengua implica la asimilación de una forma de ver y entender el mundo y participar de una cultura. Su propuesta de una competencia comunicativa la hace ante la insatisfacción que le produjo la insuficiencia de la definición del concepto de competencia lingüística o gramatical de Chomsky, pues Hymes considera que además de las reglas gramaticales se deben determinar las de uso que dicen cuando hablar o callar, en donde, como, con qué actitud. En otras palabras, Hymes da relevancia a que el conocimiento se encuentra determinado por un contexto social específico. De ésta manera, la competencia comunicativa es diversa según el medio y es cambiante a partir de los contactos sociales y culturales (Losada y Moreno, 2001).

La crítica a Chomsky se puede resumir en que Chomsky define la competencia como un “concepto abstracto, universal e idealizado”, Hymes la define “como la capacidad de realización situada y afectada por el contexto en que se desenvuelve el sujeto y la actuación misma” (Losada y Moreno, 2001, pág. 14)

Otro de los aportes significativos a las competencias desde la perspectiva de las ciencias del lenguaje, son los de Jurgen Habermas al desarrollar el concepto de competencia interactiva comunicativa. Habermas nacido en Alemania en 1929 y formado en filosofía, política, psicología, sociología y literatura alemana y reconocido investigador social, forma parte de

la segunda generación de los grandes filósofos alemanes y es uno de los integrantes de la llamada Teoría Crítica, conjuntamente con Benjamin, Horkheimer y Adorno.

Desde 1976 inicia el desarrollo de la Teoría de la Acción Comunicativa, pero esta solo es publicada hasta 1981. En ella define y construye el concepto de competencia desde su perspectiva de la intersubjetividad mediada por la comunicación.

Para Habermas (1989) la competencia es la capacidad de actuar comunicativamente, esto lo logran los individuos ajustando recíprocamente sus acciones y buscando un entendimiento mutuo e intersubjetivo como principio generador del conocimiento y de su socialización. Esta competencia incluye la capacidad de entender y producir mensajes que son emitidos y también la capacidad de establecer y entender las formas de comunicación con el medio o contexto externo que es donde se da el habla. Así es una intersubjetividad inserta en el contexto. En ese sentido, la competencia interactiva comunicativa implica el esfuerzo de darse a entender y por comprender al otro, en una ética del discurso, en la que el discurso representa una forma de comunicación en la medida en que su fin es lograr el entendimiento mutuo, el acuerdo entre las personas. Esto le da carácter de social a la intersubjetividad.

Habermas da a esta competencia un carácter universal, es decir la determina como independiente de una cultura u otra y las relaciona con las competencias del lenguaje y del conocimiento cuando se desarrollan en contextos normales.

Hasta aquí se ha intentado organizar tanto cronológica como disciplinariamente el concepto competencia desde las miradas de la ciencias del lenguaje; y a partir de los autores citados de va a desarrollar un movimiento de definición de las competencias centradas en lo cognitivo y en los procesos lingüísticos. En la medida en que se avance en esta presentación se mostraran otros autores posteriores en el tiempo quienes mantendrán sus tentaciones en estas formas de conocimiento.

Antes de entrar de lleno en las definiciones más actuales y directamente relacionadas con lo psicológico, vale la pena presentar otro aporte disciplinario a las competencias y es

directamente desde la economía y la sociología; son los aportes que se desprenden de los planteamientos de Braverman.

Harry Braverman (1920-1976), norteamericano nacido en Brooklin, New York. No tuvo una educación formal secuencial, debido a que desde muy joven se dedicó a trabajar; solo en los años sesenta logró terminar su formación universitaria, graduándose en investigación social en 1963. Sin embargo fue un gran intelectual desde joven y conoció de forma directa la condición del trabajador norteamericano tanto antes de la segunda guerra como en la post-guerra. Estas experiencias lo llevaron a conocer y difundir las ideas marxistas y a legitimarse dentro del socialismo. En 1974 publica “Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century” (Trabajo y Monopolio Capitalista: la Degradación del Trabajo en el siglo XX), en el que realiza una fuerte crítica a los sistemas de producción capitalistas, particularmente estructurados alrededor del taylorismo y el fordismo. Dentro de estas críticas aparece la relación de su trabajo, que se hace desde las miradas de la política, la sociología y la economía, con el concepto de competencia.

Según García (2005), la obra de Braverman es un tratado sobre la des-cualificación del trabajo capitalista y esto se da porque el control de la fuerza de trabajo en el proceso productivo no solo se da por la división del trabajo, sino especialmente, por la extracción de las habilidades o saber-hacer (aquí los conceptos de habilidades y saber-hacer se homologan contextualmente con el concepto de competencias) que poseen los trabajadores. Esa extracción de las competencias, se da por parte de la gerencia y es la que conlleva a la des-cualificación y precarización del trabajo. Además, de acuerdo a Braverman, la mecanización y automatización del trabajo extendería aun más el control de la gerencia sobre el trabajo. Dice García (2005) que “se han desarrollado métodos de trabajo que llevan a la reducción del trabajo a fracciones minúsculas y con ello a la pérdida de de saber-hacer y del uso discrecional de habilidades y destrezas en el trabajo” (pág. 94); está es la tesis de des-cualificación de Braverman. En conclusión la explotación, la des-cualificación y el control del proceso productivo, a través de ciertos métodos dirigidos a extraer las competencias de los trabajadores y concentrarlos en la gerencia, es lo que para Braverman constituyen las metodologías derivadas del taylorismo y el fordismo.

En la revisión de la obra de Braverman, realizada por Rodríguez (1978), se plantea que para el autor existe una tajante división del trabajo intelectual y manual. Por un lado está la gran cantidad de obreros dedicados directamente a la producción, en actividades rutinarias y fragmentadas, desprovistas de contenido; por el otro, un pequeño grupo que posee el conocimiento científico-técnico, con el que planea, diseña, calcula y concibe el proceso productivo aun antes que se comience. En esta condición el trabajador no solo fragmenta su trabajo, sino que se des-cualifica y se des-habilita (deskilling o tendencia al deterioro de sus competencias), lo que lo lleva a reducir su cualificación y la calificación correspondiente y finalmente lleva al abaratamiento de su fuerza de trabajo.

Desde el punto de vista de la capacitación del trabajador, Trojan (2005) cita a Braverman que se refiere a la concepción de cualificación desde la perspectiva capitalista y dice que "ésta concepción de cualificación está centrada en tareas de puesto de trabajo y no en los atributos el trabajador... aquí la formación de la mayoría de los trabajadores industriales – que se concentra en una línea de montaje- está centrada en el entrenamiento de determinadas habilidades psicomotoras que pueden ser adquiridas por la rutinización de operaciones mecánicas" (pág. 103)

Braverman ha recibido grandes respaldos pero también fuertes críticas desde diferentes sectores. Ha sido criticado de catastrófico, de que sus planteamientos tuvieron validez en la época industrial, pero ya son obsoletas en la post-industrial; que no tuvo en cuenta los procesos de resistencia del trabajador en la labor sobre la gerencia, etc. Sin embargo, es indudable que como señala Aneesh (2001), Braverman fue uno de los primeros en señalar y analizar las dinámicas de transformación de las competencias en el mundo productivo, generando un considerable debate e investigación en la sociología y la economía.

El mismo Aneesh (2001), sostiene que lo que al final se ha dado es una "saturación de las competencias, un fenómeno caracterizado por una absoluta predictibilidad del procedimiento y del objetivo, resultando así, en un exhaustivo ordenamiento de varios

componentes de competencias y en la eliminación de todos los espacios irregulares del trabajo” (pág. 364).

Plantea también, que con el desarrollo de las tecnologías de la información, la cuestión de las competencias asume diferentes dimensiones. Una es crear presión por una profunda re-habilitación (re-skilling) y señala que trabajadores vinculados a plantas automatizadas los procesos de re-habilitación, multi-habilitación (multi-skilling) y sobre-habilitación (up-skilling), así, estos trabajadores son re-entrenados con una amplia base de competencias. (Aneesh, 2001).

Retornando a la disciplina psicológica, también se encuentran aportes a las definiciones pioneras del concepto, desde la perspectiva de la psicología social, específicamente desde la psicología comunitaria. Es el caso de Foote y Cottrell, quienes en 1955 establecieron relaciones entre identidad y competencia interpersonal en investigaciones en el campo de la familia. Leslie (1956) realiza una revisión del trabajo de Foote y Cottrell, en el que señala, que para estos autores la competencia interpersonal es un concepto clave, pues lo consideran más dinámico que otros como compatibilidad, ajuste o maduración. Competencia interpersonal denota el desarrollo continuo de capacidades para formular medios y fines para comportarse en un mundo cambiante. Los autores presentan la competencia separada en componentes: salud, inteligencia, empatía, autonomía, juzgamiento y creatividad. Esta lista procede para cualquier ejecución interpersonal. La idea es que los individuos y los grupos incrementen su auto-entendimiento e incrementen sus capacidades para interacciones efectivas sobre los efectos reflexivos de las evaluaciones que otra gente hace de sí mismo. Todo esto lo centran en los grupos familiares desde la perspectiva de las ciencias sociales y en donde uno de los planteamientos fundamentales es dirigirse hacia una meta que es el incremento de la competencia interpersonal. Según Leslie (1956), Foote y Cottrell plantean que esto se hace bajo un proceso de planeación democrática en una “experimentación participante” (Leslie, 1956, pág. 390).

Otro artículo clásico, en este caso desde la psicología general y desde la motivación en particular, es el artículo del profesor de la Universidad de Harvard, R. W. White, quien en

1959 lo escribió para la revista *Psychological Review* y se tituló “Reconsiderando la motivación: el concepto de competencia”. White (1959) plantea que la “competencia se refiere a la capacidad de un organismo para interactuar efectivamente con su medio ambiente” (pág. 297) y refiere a que esa capacidad en los mamíferos y especialmente en los humanos, se logra por prolongados procesos de aprendizaje. A partir de esto asocia el concepto de motivación con el de competencia y señala que la motivación necesaria para lograr una competencia puede no derivarse de fuentes de energía corrientemente conceptualizadas como impulsos o instintos. White realiza una exhaustiva revisión de las teorías de la motivación, incluyendo teorías dinámicas y también experimentales para mostrar que prácticamente todas se centran en un concepto de motivación primario, basado en los conceptos de impulso y/o instinto. Así, a través del análisis del concepto competencia, llega a su propuesta sobre una forma diferente de conceptualizar la motivación. A continuación se intenta una síntesis de los conceptos desarrollados por White.

Como se señaló, al evaluar el concepto competencia plantea que el concepto promueve una interacción efectiva con el medio ambiente. White considera “que es necesario para ser competente un concepto motivacional; este es una *motivación competente*, tal como la competencia en su mayor sentido familiar de capacidad alcanzada” (White, 1959, pág. 318). Esa motivación competente la define como “Efectancia” (effectance), “y la caracteriza la experiencia producida por el *sentimiento de eficacia*” (pág. 329). En otras palabras, señala que existen clases de comportamientos que no pueden ser exitosamente conceptualizados en términos de impulsos primarios, como la exploración visual, la codicia, la atención y la percepción, el lenguaje y el pensamiento, la exploración de objetos y espacios nuevos, la manipulación de situaciones y la producción efectiva de cambios en el medio ambiente. White sostiene que estos comportamientos tienen en común una significancia biológica: forman parte de los procesos de aprendizaje para interactuar efectivamente con el medio ambiente.”La palabra *competencia* es escogida como apropiada para indicar esta propiedad común” (White, 1959, pág. 329). A partir de esto, señala que la competencia no puede ser adquirida sobre conductas instigadas por impulsos. Las competencias “reciben sustanciales contribuciones desde actividades que, si bien son de

carácter ejecutorio y exploratorio, al mismo tiempo muestran dirección, selectividad y persistencia en la interacción con el medio ambiente. Tales actividades en el servicio ultimo de la competencia, pueden de todas maneras, ser concebidas por ser motivadas dentro de ellas mismas. Esto es propuesto para designar ésta motivación con el término efectancia y para caracterizar la experiencia producida como un *sentimiento de eficacia*” (pág. 329).

White plantea que en las conductas de ejecución e investigación de animales jóvenes o niños se pueden demostrar en ellas transacciones naturales constantes, y sobre esto hace referencia a Piaget. Señala que éstas involucran continuas cadenas de eventos que incluyen estimulación, cognición, acción, efectos en el medio ambiente, nuevas estimulaciones, etc. Estas son llevadas con considerable persistencia y con un énfasis selectivo en partes del medio ambiente que proveen cambios y retroalimentación en conexión con el esfuerzo desarrollado. “La motivación efectante puede ser concebida para involucrar satisfacción – un sentimiento de eficacia- en transacciones en que la conducta tiene un carácter exploratorio, variado, experimental y produce cambios en el campo de estímulos. Teniendo este carácter, la conducta guía al organismo para hallar como el medio ambiente puede ser cambiado y que consecuencias surgen de esos cambios” (White, 1959, pág. 329)

Otra área de la psicología que interviene en la definición del concepto competencia, es la de la psicología organizacional, que se viene configurando y estabilizando probablemente desde los trabajos de Elton Mayo en los años 30, con la aparición de la teoría de las Relaciones Humanas, en las que se da importancia al “empoderamiento”, al trabajo en equipo, a la motivación psicológica y a la satisfacción de los empleados en las organizaciones. Sin embargo, según Felice (1999), ya desde 1913 se empieza a hablar de una Psicología Industrial, dando importancia a lo individual y humano en las empresas, y considera que el trabajo pionero fue de un psicólogo experimental de la Universidad de Harvard llamado Hugo Munsterberg que contribuyó con métodos para analizar los trabajos en términos de sus requerimientos mentales y emocionales y desarrolló pruebas para ayudar a la gente a mejorar la ejecución de su trabajo.

Pero ya directamente con las competencias, los trabajos de Chris Argyris a partir de 1962 son más precisos. Argyris desarrolla su trabajo desde la psicología, la economía y la sociología; inicio su trabajo en la Universidad de Yale y a partir de 1971 trabaja en la Escuela de Graduados de Harvard de Educación y Administración de Negocios. En 1962 Argyris publica “Competencia Interpersonal y Efectividad Organizacional”. Según Etzioni (1962), en este libro, Argyris analiza la relación entre la competencia interpersonal de los ejecutivos y la efectividad de las organizaciones; planteando que las organizaciones impiden que las personas realicen todo su potencial. De la misma manera Scott (1962), al referirse al libro de Argyris, dice que las organizaciones mantienen valores que enfatizan la racionalidad y las competencias técnicas, pero inhiben la expresión de sentimientos y el desarrollo de las competencias interpersonales. Volviendo a Etzioni (1962), Argyris señala que las mismas organizaciones deben asegurar que la motivación y el potencial de las personas sean planamente desarrolladas y bien direccionadas. Para esto, provee un modelo que posibilite el estudio de las relaciones interpersonales y las organizaciones formales. Centra la competencia en la comunicación, planteando que los ejecutivos deben desarrollar procesos de comunicación asertiva y afectiva. Argyris concluye que sus investigaciones muestran que la conducta es afectada por otros y que el incremento de la competencia interpersonal por parte de los ejecutivos, incrementa la efectividad organizacional.

Se llega aquí a un punto que se considera central en el presente trabajo, la aparición de la propuesta de David McClelland, que desde la perspectiva del análisis que se viene realizando, constituye una ruptura paradigmática fundamental en la transición entre el concepto inteligencia, que era el concepto dominante y la consolidación del concepto competencia. McClelland (1917-1998), fue profesor de Psicología de la Universidad de Harvard, dedicado inicialmente a la psicología de la motivación, termina aportando a muchos campos tanto de la psicología, como de la administración, la economía y la educación. En 1973 escribe “Evaluando por Competencia mejor que por Inteligencia” (“Testing for Competence Rather Than for Intelligence”) (1973), en donde realiza una fuerte crítica a los sistemas de evaluación tradicionales fundamentados en el IQ o CI (coeficiente intelectual). Señalo que las pruebas tradicionales que pretendían medir la inteligencia y las aptitudes, así como las notas escolares y las pruebas y credenciales

académicas de conocimientos no eran efectivas para predecir el éxito en el trabajo ni en la vida diaria. Como lo señala Blackburn (1999) “demostró que los exámenes académicos tradicionales no son predictivos de la ejecución académica en el trabajo o en el éxito en la vida” (pág. 3); además de eso, más adelante aceptó que a menudo estas pruebas están sesgadas afectando a las minorías, al género o a grupos económicamente menos favorecidos. Propone en cambio, la evaluación de las competencias como factor predictivo. Para esto plantea que para predecir con mayor eficiencia es necesario evaluar directamente a las personas en sus trabajos y para ello comparó grupos de personas que tenían un desempeño sobresaliente o exitoso, con grupos de personas cuyo desempeño era promedio o tenían un desempeño más pobre. Complementariamente, implementó la técnica de “Entrevista de Eventos Conductuales” (“Behavioural Event Interview”), una variación de también llamada Entrevistas de Incidentes Críticos de Flanagan, que McClelland había desarrollado con Dayley en 1972 (Fernández, 2004), en la que se identifican procesos de pensamiento relacionados causalmente con experiencias reales vividas por las personas y que a través de su reconstrucción analítica y crítica posibilitaran reconocer formas de actuación ante problemas y/o situaciones determinadas. La comparación de los grupos exitosos y los que no y el complemento de las entrevistas, permitieron tener una estrategia de evaluación más cercana a los procesos reales que los que posibilitaban las pruebas tradicionales.

McClelland en realidad no parece tan preocupado por la definición del concepto competencia (es decir la determinación del Qué?), sino mas bien en el Cómo? (cómo identificarlas, definirlas y utilizarlas). De hecho muchos atribuyen a McClelland la definición de Boyatzis en 1982 (definición que se presentará más adelante, en el aparte correspondiente a ese autor), pero el mismo McClelland aclara la situación en la famosa entrevista que le realizó Adams en 1997, un año antes de su muerte. En ella, dice McClelland que Boyatzis fue el primero que dio una noción de competencia en la forma en que ellos venían trabajando y que en ese sentido las competencias son variables que predicen éxito en el trabajo, variables que incluyen motivos, rasgos, habilidades, etc. Así “competencia fue un término que se acuñó para reemplazar al restringido término habilidad (skill)” (pág. 3)...”nosotros llamamos competencia porque es obviamente más que

habilidad, éste (la competencia) cubre una variedad de tipos de actos...” (pág. 4) (Adams, 1997).

Sin embargo, lo que si intentó dejar en claro McClelland fue que el éxito en el trabajo se podría predecir a través de la evaluación de las competencias.

En la línea de las definiciones de las competencias desde la perspectiva de las organizaciones, que posiblemente fue uno de los campos que más impactó McClelland, esta Robert L. Katz, quien escribió un artículo pionero en 1955 en el *Harvard Business Review*, llamado “Skills of an effective administrator” que traduciremos aquí como “Competencias de un Administrador Efectivo”. El artículo parece no tuvo suficiente impacto en ese momento, pero desde su reedición en 1974, se convirtió en uno de los trabajos más representativos sobre las competencias, probablemente por el efecto producido por los planteamientos de McClelland.

Katz (1974), plantea que la administración efectiva depende de tres competencias personales básicas, pues para desempeñar las funciones de administrador y para asumir los múltiples roles, los administradores deben convertirse en competentes. En este contexto es que Katz identifica las competencias esenciales para una administración exitosa. Son la Competencias Técnicas, Humanas y Conceptuales. La competencia técnica involucra procesos de conocimientos técnicos y proficiencia, el conocimiento especializado, la comprensión de métodos; en otras palabras, el administrador usa los procesos, procedimientos, técnicas, herramientas e instrumentos de un área específica. La competencia humana involucra la habilidad para interactuar efectivamente con la gente, aprende a trabajar en grupo y equipo, tiene consciencia de sus propias actitudes, opiniones, concepciones y convicciones, aprende a ser flexible; en conclusión, el administrador interactúa y colabora con sus empleados. Finalmente la competencia conceptual, involucra la formulación y desarrollo de ideas, aprende a considerar a la organización como un todo, promueve el bienestar general, los administradores entienden las relaciones abstractas, resuelven problemas de manera creativa. Así, concluye Katz, la competencia técnica tiene

que ver con cosas, la competencia humana concierne a la gente y la competencia conceptual tiene que ver con ideas.

También Gullander (1974, citado por Barrett, 1991), desarrolla un modelo referido a las competencias, en este caso a las competencias de los instructores de programas de entrenamiento. Gullander sostiene que el instructor ideal debe ser totalmente consciente del proceso de entrenamiento y de sus pasos; de allí que a su planteamiento también se la ha llamado de la competencia consciente. Según Barrett (1991), el modelo de Gullander de consciencia y competencia, es un modelo cognitivo del aprendizaje, que se organiza en cuatro etapas del proceso y que se estructuran en una matriz: 1. Incompetencia inconsciente; 2. Incompetencia consciente; 3. Competencia consciente y 4. Competencia inconsciente. Según Gullander, cualquier proceso de aprendizaje pasa por esto cuatro estadios o fases

A mediados de los años setentas, Malcon Knowles desarrolla una serie de planteamientos en la psicología tanto educativa como organizacional y en la educación; planteamientos relacionados con su preocupación por los procesos de aprendizaje de los adultos. A partir de sus investigaciones definió y popularizó dos conceptos y procesos fundamentales relacionados con el aprendizaje: la andragogía y el aprendizaje auto-dirigido.

Según Miner y cols. (2005), en la andragogía y el aprendizaje auto-dirigido, el concepto del aprendiz es un adulto auto-dirigido y poco dependiente; el rol de la experiencia del aprendiz se basa en la acumulación y crecimiento de las experiencias que colaboran en su aprendizaje. Knowles sugiere que esto se hace usando técnicas experienciales que le permiten adquirir competencias para el proceso de desarrollo de nuevas y distintivas experiencias de aprendizaje que involucren aplicación práctica de competencias básicas o esenciales. Así, argumenta que las personas que logran procesos de auto-dirección del aprendizaje, lo hacen porque han desarrollado competencias de auto-dirección, lo que les permite ser efectivos en su sitio de trabajo. También Knowles (1974) plantea un modelo para el Desarrollo Organizacional (DO); dentro del modelo, propone que se cambie el currículo tradicional por un sistema de aprendizaje flexible, engranado en el desarrollo de

competencias. Como primer paso, considera que el diagnóstico de necesidades se debe dar desde la construcción de un modelo de la conducta deseada, del desempeño y de la competencia. Plantea como segundo paso a partir de los procesos diagnósticos, la evaluación de las discrepancias entre las competencias especificadas en el modelo y su nivel presente en el desarrollo de los aprendices.

Desde esta perspectiva plantea una tipología de las competencias en la que establece que los componentes de la competencia son: el conocimiento, el entendimiento, la habilidad, la actitud y la valoración.

A finales de los años setenta George Klemp (1979, citado por Roberts, 1986) en un artículo sobre la identificación, medición e integración de la competencia, investiga y propone tres competencias críticas específicas: la competencia para organizar información diversa, la competencia para ver muchas caras de una situación compleja y la competencia para aprender en experiencias aplicadas a nuevas situaciones. Conjuntamente con Spencer, Klemp (1980) define a las competencias como características que son causalmente relacionadas con un desempeño efectivo y superior en el trabajo y propone el uso de un modelo de competencias enfocado en el conocimiento, las habilidades y las actitudes, atribuyendo los desempeños excelentes en una categoría de trabajo dado o en un área del aprendizaje.

La década de los años ochenta, es probablemente una de las más ricas en cuanto al elevado número de aportes a la definición y desarrollo del concepto competencia y eso crea un problema muy serio para la presente revisión, puesto que se debe decidir sobre lo que se considera más pertinente y relevante para ser consignado aquí. Por lo tanto quedaran muchos autores y planteamientos sin referenciar, pero no puede hacerse de otra manera, se tomaran aquellos que a juicio de este trabajo, contribuyan a la comprensión tanto del concepto como de lo que se quiere sustentar y defender en éste trabajo.

John R. Anderson, psicólogo nacido en Vancouver, Columbia Británica, representa la continuación del fortalecimiento del concepto de competencias, desde la perspectiva de los

movimientos cognoscitivos, que por lo tanto, dan prevalencia a las competencias cognitivas. Anderson publica en 1982 un artículo titulado “Adquisición de habilidades cognitivas” (Acquisition of cognitive skill, 1982), en donde muestra las relaciones de la competencia con los procesos metacognitivos y desde una perspectiva de la adquisición de competencias, en contraposición al modelo imperante en la actualidad que es de carácter construccionista.

Desarrolla una teoría que llamo Teoría ACT, en la que intenta explicar los niveles altos de cognición humana y propone que ésta surge de la interacción de las estructuras de conocimiento declarativo y procedimental. Ya en los años noventa, revisa la teoría y la redefine como Teoría ACT-R, en la que involucra las reglas de la mente y los procesos de tutoría cognitiva, al integrar sus conceptos sobre la arquitectura cognitiva.

En el artículo sobre la adquisición de competencias señalado arriba (Anderson, 1982), estudia la estructura del conocimiento y encuentra que esta depende del refinamiento de las competencias, ese refinamiento progresa en función del tiempo dedicado a ella. Los procesos de adquisición se dan así, a partir del desarrollo de estrategias cognitivas que posibilitan planear los procesos facilitados por métodos de organización y procedimentación.

Al referirse a la competencia en sí, Anderson (1993), plantea que la competencia cognitiva “depende de la disponibilidad de estructuras simbólicas (por ejemplo, patrones mentales o imágenes mentales) creadas para responder a la experiencia” (pág. 98). Por ello Anderson demostró que “toda competencia compleja contiene implícitamente un elevado número de componentes del conocimiento, para cuyo dominio se necesita bastante ejercitación... para aprender una competencia compleja es preciso aprender sus numerosos componentes” (pág. 116); por esto concluye que “lo que se aprende es mas o menos proporcional al tiempo que se dedica a ello” (pág. 117).

Richard Boyatzis, psicólogo social y organizacional norteamericano, formado en el MIT y en la Universidad de Harvard, forma parte del grupo de investigación, asesoría y consultoría McBer, filial del grupo Hay Group, creado entre otros por McClelland. Es uno

de los representantes más fuertes del llamado movimiento conductual de las competencias, conjuntamente con McClelland, Spencer y Spencer, Woodruffe, Goleman, Kolb, McKee, etc.

Sus primeros trabajos sobre competencias se remontan a 1970 cuando inició su primer modelo de competencias laborales en procesos de supervisión de capellanes de la armada norteamericana. Se dedicó a la evaluación y medición de las competencias a partir de su preocupación por saber qué es lo que la gente busca para desarrollarse a sí misma al tener un cambio (Crisp, 2003).

En 1982 escribe “El administrador competente: Un modelo para el desempeño efectivo” (“The competent manager: A model for effective performance”), en el que sienta las bases de sus trabajos sobre competencias. En él realiza su primera definición de competencias que se dirige a una característica subyacente de un individuo que es causalmente referida a una ejecución efectiva o superior en un trabajo (Boyatzis, 1982 citado por Boyatzis y Sala, 2004). Boyatzis realiza esta definición dentro de un contexto teórico más amplio que llamó Teoría Contingente de la Acción y Desempeño en el Trabajo (Boyatzis, 1982; citado por Boyatzis, 2000), en la que plantea la relación entre tres conjuntos que interactúan. Uno, el Individual, que incluye visión, valores, filosofía, conocimientos, habilidades (competencias), estadios y ciclos de vida y carrera, estilos e intereses. El segundo conjunto, referido a las Demandas del Trabajo, que incluye tareas, funciones y roles. Y el tercero, se refiere al Medio Ambiente Organizacional, que incluye cultura y clima, estructura y sistemas, maduración de la industria, posición estratégica de la organización y el gran contexto o entorno. Los tres se intersectan en un área de mejor idoneidad (best fit), que se refiere a un área de máxima estimulación, cambio y desempeño.

En términos de la integración del modelo, Blackburn (1999) señala que Boyatzis define el desempeño efectivo en la perspectiva de alcanzar unos resultados específicos sobre acciones específicas que se mantienen en las políticas, procedimientos y condiciones del medio ambiente organizacional. Distingue entre competencias umbral, y competencias superiores o distintivas. Las competencias umbral son las esenciales para desempeñarse en

un trabajo, en una vía mínimamente adecuada, pero que no dirige hacia un desempeño superior; las competencias superiores o distintivas, si implican un desempeño de alto nivel. Complementariamente, Gunz (1983), señala que las competencias umbral incluyen pensamiento lógico, autoevaluación y conocimiento especializado, y que las competencias distintivas o superiores, que están asociadas al desempeño efectivo, incluyen conceptualización, manejo de procesos de grupo, objetividad perceptual, autocontrol y adaptabilidad. Así, las competencias umbral se refieren a las características mínimas que necesita una persona en el desempeño de su labor, y las superiores son las que permiten una distinción entre desempeño alto y medio de una persona.

Blackburn (1999) plantea que para Boyatzis, conocimientos, habilidades, auto-concepto (actitudes y valores), motivos y rasgos son todos considerados en las competencias. Por ello él identifica seis grandes grupos (clusters) de competencias conductuales: para los administradores en general: Meta y Acción Administrativa; Liderazgo; Manejo del Recurso Humano; Dirección de Subordinados; Foco en los Otros; Conocimiento Especializado. Estos grupos están también asociados a otros procesos conductuales como la empatía, el manejo del conflicto, la construcción de vínculos y la comunicación oral.

En la actualidad Boyatzis está trabajando desde las competencias, en dos grandes líneas: los procesos de auto-dirección, que los configura como la dimensión central de la competencia, y la inteligencia emocional, que realiza conjuntamente con Goleman.

De Montmollin, centra sus desarrollos en la psicología del trabajo y desde la mirada de la ergonomía, que es un movimiento muy fuerte en Francia que trabaja el concepto de las competencias. De Montmollin (1984) plantea que la competencia hace referencia a la capacidad de un trabajador de realizar de manera eficaz y coherente un conjunto de tareas que se presentan en el ejercicio de su oficio. Así, las competencias son una agrupación o conjunto estable de saberes, saber-hacer, comportamientos tipo, procedimientos estándares, tipos de razonamiento, etc., que se pueden poner en práctica sin que se den nuevos aprendizajes.

Robert Sternberg. Psicólogo cognitivo norteamericano, formado en las Universidades de Yale y Standford muy reconocido por sus trabajos sobre la inteligencia, especialmente su modelo de inteligencia plena, como conjunto de estrategias para que los individuos logren formas exitosas en su vida cotidiana. Sternberg también como McClelland, es muy crítico al énfasis y difusión del coeficiente intelectual (CI o IQ), pero desde una perspectiva muy diferente a la de McClelland, pues éste realiza la crítica desde una perspectiva conductual, mientras que Sternberg lo hace desde una perspectiva más cognitiva. Respecto a las competencias, que él las relaciona con capacidades, ha venido trabajando desde finales de los años setenta, pero es en 1996, cuando publica “Inteligencia exitosa: cómo la inteligencia práctica y creativa determinan el éxito en la vida” (“Successful Intelligence: How practical and creative Intelligence determine success in life”), su modelo de competencia adquiere una gran consistencia y sistematización.

Sternberg y Grigorenko (2003) señalan que Sternberg en 1997 y 1999, identifica las capacidades de pensamiento analítico, creativo y práctico como componentes de lo que él llamó inicialmente inteligencia exitosa, pero que después replanteo como inteligencia plena, al menos para las traducciones de sus libros en América del Sur. Sternberg señala que ha observado que las personas bien sucedidas utilizan las tres capacidades para llegar al éxito.

Dice que la “inteligencia plena es un conjunto integrado de capacidades necesarias para que el individuo pueda obtener éxito en la vida, independientemente de cómo lo defina, en su contexto sociocultural. Las personas son plenamente inteligentes cuando reconocen sus fuerzas y las aprovechan al máximo, y al mismo tiempo en que reconocen sus debilidades y descubren maneras de corregirlas o de compensarlas...se adaptan a, modifican y seleccionan ambientes por medio del empleo equilibrado de sus capacidades analíticas, creativas y prácticas”(Sternberg y Grigorenko, 2003, pág. 16). Define la capacidad analítica como la que es usada cuando la persona analiza, evalúa, compara o contrasta; la capacidad creativa es usada, cuando la persona crea, inventa o descubre y la capacidad práctica es empleada cuando la persona coloca en práctica, aplica o usa aquello que aprende.

Gillet (1986, en Le Boterf 2003) dice que la “competencia es un sistema de conocimientos conceptuales y procedimentales, organizados en esquemas operatorios y que permiten, dentro de una familia de situaciones, la identificación de una tarea problema” (pág. 56)

Dreyfus y Dreyfus (1986) desde la perspectiva del campo de la educación y de la formación laboral, proponen una jerarquía de etapas similar a la señalada por Gullander, ya presentado arriba. En ella se identifican 5 etapas o estadios del desarrollo de la competencia en el aprendizaje humano: novicio, avanzado iniciado, competente, proficiente y experto. Y desarrollan una matriz en la que comparan los niveles de competencia representados en los estadios señalados, con variables del contexto, perspectiva, formas de decisión y compromiso de cada nivel (Barrett, 1999)

Albert Bandura, psicólogo norteamericano fue uno de los iniciadores del movimiento del aprendizaje social y en 1986 en su libro “Pensamiento y acción: fundamentos sociales” (“Social Foundations of Thought and Action”) plantea la teoría cognitivo social como el fundamento de su posición; de ella deriva dos conceptos, el de autoeficacia, que es su concepto central y el de agenciación que es derivado de la autoeficacia.

Sobre las competencias Bandura (1987, del original 1986) plantea que “lo que constituye un funcionamiento competente varia con el tiempo, el medio y la esfera de actividad: La competencia implica experiencias de aprendizaje adecuadas, no la aparición espontánea de habilidades. Por tanto, el individuo desarrolla distintos patrones de competencias y los despliega selectivamente en función de las demandas del entorno” (pág. 437). Bandura relaciona las competencias con su concepto de autoeficacia ya que a partir de éste, un individuo es eficaz y efectivo en la medida que logra regular los procesos y llevarlos a un nivel de construcción significativo para él, lo que le permite fortalecer sus creencias sobre sus posibilidades; por lo tanto “solo cuando el individuo posee las competencias necesarias, la creencia en la determinación personal de los resultados inducirá en él una sensación de dominio” (pág. 439). Esto se logra, según Bandura, cuando las creencias en sus propias capacidades para alcanzar logros importantes favorecen la perseverancia para el éxito; por

el contrario, la falta de seguridad puede inducir al fracaso, “cuando el individuo se equivoca en sus autoevaluaciones, generalmente es en el sentido de sobrestimar sus capacidades” (pág. 247). Se nota en los planteamientos de Bandura una clara relación entre competencia y autorregulación.

Lo que parece quedar claro en las descripciones de los autores precedentes, es que las décadas de los sesenta a los ochenta, fueron la era de la germinación y estructuración sistemática del concepto competencia; se podría decir que aquí están los pioneros, los que siembran, los que de alguna manera confrontaron los paradigmas existentes, sean que hayan logrado una ruptura de los mismos o sea que por lo menos removieron sus cimientos, aun cuando sea temporalmente, porque posiblemente varios de ellos no se pudieron desprender de su zeitgeist. Al final de esta sección se establecerá una discusión crítica de esto.

Pero la década de los noventa y los años posteriores si muestran una situación diferente; bien sea por la moda de las competencias, o por la proliferación de modelos, definiciones, conceptos, procesos etc., relacionados con las competencias, ahora el panorama se hace muy difícil de describir y analizar. Y eso es lo que ocurre a continuación; la superposición de conceptos, lo difuso de los límites contextuales, teóricos, metodológicos, ideológicos, filosóficos, etc., hace que no se pueda seguir el mismo ritmo de presentación que se venía dando hasta ahora; de tal manera, que se desarrollaran a continuación las diferentes definiciones intentando seguir más una lógica cronológica que conceptual o disciplinaria, pero eso sí, intentando mantener en la presentación de cada autor, la descripción del ámbito de desarrollo de la competencia, el contexto geográfico, la (o las) disciplina(s) con las que se relacionan y en fin los elementos que posibiliten una mejor comprensión del desarrollo de definición de las competencias.

Patricia MacLagan tiene una Maestría en educación de adultos y es profesora y consultora en recursos humanos. Desde 1983 viene trabajando el tema de las competencias, pero su trabajo mas reconocido es “Competencias: la próxima generación” que publica en 1997. Establece unos elementos para la definición de competencias desde la perspectiva organizacional. Estos elementos son: Las tareas y las actividades del trabajo pueden ser

consideradas como competencias; la competencia surge de las tareas y/o las actividades del trabajo; en ocasiones, los resultados obtenidos mediante las actividades de trabajo, pueden ser considerados como competencias y los productos o servicios que las personas ofrecen, junto con las capacidades que poseen, también pueden ser considerados como competencias

MacLagan suele de la misma manera, considerar las capacidades necesarias para lograr los resultados necesarios como competencias y también las define como conocimientos, habilidades y actitudes o tareas y resultados. En fin, destaca que la competencia se compone de varios elementos y que para evaluarlas y definirlas, las competencias pueden establecerse a través de los mejores trabajadores o ejecutores

Mc Cauley (1989) define las 16 competencias referenciales, que han sido en los últimos años, de gran aceptación en los estudiosos de las competencias en los medios organizacionales. Estas competencias son: 1. Ser persona de recursos, 2. Hacer lo que sabe hacer, 3. Aprender de forma rápida, 4. Tener espíritu de decisión, 5. Saber administrar equipos eficazmente, 6. Crear climas que sean propicios al desarrollo, 7. Manejar los problemas de los colaboradores, 8. Orientación al trabajo en equipo, 9. Aprovechar el talento y organizarlo en equipo, 10. Establecer relaciones adecuadas en la empresa, 11. Ser sensible, 12. Saber enfrentar desafíos, 13. Mantener equilibrio entre trabajo y vida personal, 14. Tener auto-conocimiento, 15. Establecer buenas relaciones y 16. Actuar de manera flexible. Como se señaló, el sistema categorial de MC Cauley es de gran aceptación en los medios organizacionales, pero sus críticos cuestionan la ambigüedad e indefinición de sus categorías.

Ribes (1990), psicólogo de la línea neo-conductual, basa su análisis de la competencia desde dos perspectivas: desde lo epistemológico, legitimando los planteamientos de Ryle, y desde lo teórico, a partir de los desarrollos en la psicología interconductual de Kantor. Así para Ribes, el concepto de competencia es un concepto disposicional, que hace alusión a una colección de ocurrencias simultáneas o sucesivas que se presentan ante una situación. Este concepto incluye criterios de logro, es decir en donde hay demandas específicas, problemas a resolver o resultados a producir. En términos generales, el concepto se refiere a

capacidad. Las competencias conductuales son clases interactivas definidas en términos de las propiedades morfológicas de los eventos de estímulo y de respuesta. En éste sentido, una misma competencia, entendida como disponibilidad interactiva respecto a morfologías de conducta y eventos, puede tener funcionalidad en diferentes niveles de organización cualitativa de la conducta (Ribes, 1990)

Mandon N, representa al movimiento francés construccionista sobre la estructuración y construcción de los procesos de trabajo. Y en particular há desarrollado un método analítico de las competencias en el lugar de trabajo, llamado ETED. Antes de presentar el método se muestra cómo define las competencias Mandon. Para él la competencia es un saber en acción y ellas corresponden a un encuentro de tipo reactivo, entre la experiencia profesional de la persona y la situación que moviliza. De tal manera que son determinantes los saberes movilizados, sobre aquellos acumulados o supuestamente movilizables, para reconocer labores de ocupación.

Mandon y Liaroutzos (1999) describen el método ETED, que parte del concepto del trabajo construido en su dinámica. El análisis construccionista enfatiza la relación de trabajo y el entorno, centrado en situaciones ocupacionales, descomponiendo los resultados esperados del ejercicio de la competencia. El método se construye en el lugar de trabajo; es un método de análisis prospectivo de los empleos que se basa en la observación, estudio y descripción de los empleos tal como son ejercitados en su ambiente y tal como vienen estructurados en la configuración productiva. Así, el método permite analizar las prácticas reales de trabajo, teniendo en cuenta que esas prácticas se reposicionan según el abordaje global del funcionamiento y trayectoria de la empresa.

Prahalad y Hamel (1990) establecen que la competencia es una aproximación que establece un alto nivel de la estrategia organizacional y de la relación de la organización con la competencia. En ese sentido, plantean que las organizaciones desarrollan fortalezas que las identifican y diferencian de la competencia. Estas competencias son definidas como “Competencias Core” (*core competence*). El término “Core” hace referencia a la raíz latina, corazón, para significar central, esencial, fundamental. Prahalad y Hamel, plantean que la competencia core es la única habilidad de la organización para desarrollar y entregar

productos y servicios. Esta habilidad es constante, es fuerte para ser copiada por otras organizaciones y es la básica para beneficiar a la organización. Delamare Le Deist y Winterton (2005) complementan lo anterior, señalando que para Hamel y Prahalad la competencia core se define también como “el aprendizaje colectivo en la organización, especialmente el referido al cómo coordinar diversas habilidades productivas e integrar múltiples corrientes de tecnología” (pág. 27)

Paul Attewell, norteamericano, es profesor de sociología de la escuela de graduados y del Centro Universitario de la Universidad de la Ciudad de Nueva York. Es fundador del programa de efectividad de dicha universidad y trabaja fundamentalmente en los efectos de la información tecnológica sobre el mundo del trabajo, sobre productividad, patrones de comunicación y sobre procesos administrativos relacionados con el uso de la tecnología de la información.

Su relación con las competencias tiene mucho que ver con el artículo que escribió en 1990, titulado “Que es la habilidad?” (“What Is Skill?”), que ha generado un muy interesante debate en el estudio de las competencias. En el artículo, Attewell (1990), plantea que la “habilidad” es importante en muchas áreas de la sociología y que en ese sentido el propósito del artículo es explorar algunos de los problemas epistemológicos y conceptuales del concepto tratando de mostrar que dicho problema afecta a los estudios de sociología. Para mostrarlo, Attewell analiza cuatro nociones de habilidad distintas, desde la sociología: la positivista, la etnometodológica, la Weberiana o constructivista social y la Marxista o Materialista Histórica, para demostrar los problemas a nivel explicativo que tiene el concepto. Antes de desarrollar estas diferentes miradas del concepto Attewell, hace una revisión del mismo desde su base etimológica, mostrando otros problemas de la definición y señalando que dichos problemas están asociados a la complejidad del concepto; a la dualización (énfasis en la físico o en lo mental); a la ambigüedad; a la distinción con otros conceptos relacionados como competencia, proficiencia, virtuosidad, etc.

Kanungo y Misra (1992) estudian la naturaleza de las habilidades administrativas, enfocándose en la diferencia entre habilidades y competencias. Para ellos las habilidades son definidas como las habilidades que encajan en un evidente sistema o secuencia

conductual y son necesarias para tareas rutinarias y programadas. Las competencias, en el otro lado, involucran el funcionamiento inteligente y las habilidades para encajar en actividades cognitivas necesarias para tareas no rutinarias y no programadas. Esto muestra que las competencias son garantía más efectiva, en la administración efectiva, que las habilidades- Las competencias indican características cognitivas que pueden llamarse recursos adecuados para administrar. Esos recursos competenciales son: competencia afectiva, competencia intelectual y competencia orientada a la acción. Ellos recomiendan que en trabajos futuros se dirija la investigación a la operacionalización, la evaluación y el entrenamiento de estos componentes de la competencia.

En conclusión Kanungo y Misra, definen a la competencia como las capacidades intelectuales que permiten realizar actividades cognitivas genéricas y que implican tareas no programadas, no rutinarias, dependientes de la persona y que se dan en un entorno complejo

Andrew Gonczi representa la visión europea, aun cuando su trabajo se centra en Australia, de las competencias laborales basadas en normas. Es decir se centra en los procesos de normalización, estandarización, formalización, acreditación y certificación de las competencias. Así su modelo se define tanto desde la perspectiva organizacional y laboral, como desde la educación y la capacitación, relacionando competencia laboral, capacitación y educación basadas en normas de competencias.

La EBNC (educación basada en normas de competencias), según Gonczi (2001) remonta su aparición inicial a la tercera década del siglo XX en los Estados Unidos, pero allí se debilitó y hace aproximadamente 20 años, se revitalizó, primero en Australia y Nueva Zelanda y luego en Europa (Inglaterra y Escocia principalmente). En América del Norte fuera de Estados Unidos son fuertes en este movimiento Canadá y México.

Gonczi inicia sus trabajos en competencias escribiendo un libro en 1990 sobre el establecimiento de competencias basadas en estándares profesionales, e inclusive su tesis

de doctorado que aparece en 1997 se refiere a la reconceptualización de la competencia basada en la educación y referida a la educación de ocupaciones en Australia.

Siguiendo a Gonczi (2001) “el punto central de éste enfoque ha sido una concepción de la competencia que vincula el saber y el hacer en una totalidad” (pág. 20). De esta manera, asimila “norma” como sinónimo de “competencia” y relaciona éstas con los conocimientos, los valores y las actitudes básicas esenciales para la adquisición de habilidades, experiencias y conocimientos técnicos. La EBNC se basa en Paquetes de Capacitación y cada paquete es un recurso integrado de formación y evaluación que abarca: Estándares de Competencia, que son los resultados individuales y que se definen como “unidades de competencia” que señalan los requisitos de desempeño en el trabajo y los criterios para evaluar la competencia; Las Reglas que rigen la agrupación de unidades de competencia en calificaciones de carácter nacional, señalando unidades de base obligatorias, mas un grupo amplio de unidades opcionales; y unas directrices para evaluar la competencia en el trabajo de acuerdo a cada paquete de capacitación.

Como uno de los objetivos de la EBNC es establecer la relación entre trabajo y educación, Gonczi plantea la necesidad de desarrollar currículos entendidos “como un documento público en el que se describa un conjunto coherente y secuenciado de experiencias de aprendizaje que, e combinación, desarrollen las competencias de una persona” (pág. 37). Gonczi (1996, citado por Gonczi, 2001) plantea que puede establecerse un plan de estudios basado en un conjunto integrado de normas de competencia en función de problemas o conceptos; es decir los conceptos teóricos se tratan de manera interdisciplinaria mediante la solución de problemas reales. Esto tiene sentido “si se acepta que la competencia consiste en la capacidad de actuar de manera inteligente y crítica en una determinada situación (de trabajo) (Gonczi, 2001, pág. 39).

Respecto a la evaluación de las competencias, que en esencia es el concepto relacionado con los procesos de calificación, normalización y estandarización, Gonczi (2001) plantea que el modelo de normas permite: establecer normas públicas, que un mayor número de aprendices puedan alcanzarlas, que las normas puedan reflejar diferentes desempeños, que

los evaluadores puedan internalizar las normas y que los evaluadores puedan juzgar diferentes desempeños de manera sistemática.

Spencer, L. y Spencer, S, escriben en 1993, “Competencia en el Trabajo” (“*Competence at Work*”), cuyo merito fundamental es que logran sistematizar el concepto de competencias desde la perspectiva conductual, siguiendo la línea de McClelland y Boyatzis. De hecho la definición de competencias que proponen es fundamentalmente la de Boyatzis. Dicen Spencer y Spencer que la competencia es una característica subyacente en el individuo que está causalmente relacionada a un criterio referenciado en la efectividad y/o en el desempeño superior en un trabajo o situación. Esas características subyacentes de la competencia son justamente profundas y una parte perdurable de la personalidad del individuo y pueden predecir la conducta en una gran variedad de situaciones y en tareas de trabajo. La causalidad permite determinar que en un momento actual, la competencia causa o predice la conducta y el desempeño. Esas características incluyen cinco tipos: motivos, rasgos, auto-concepto, conocimiento y habilidades (Spencer y Spencer, 1993)

Guy Le Boterf, francés, economista y psicólogo, Doctor en letras y ciencias humanas, Doctor en Sociología, asesor y consultor internacional. Su mirada en las competencias se desarrolla en el campo organizacional, relacionando el concepto de competencia con el concepto de profesionalismo. Le Boterf (2003 del original en francés 1997), señala que en 1994 propuso el análisis de la competencia en un ensayo que escribió y que después de su gran difusión y de los debates que originó, lo llevó a modificar sus reflexiones. Los nuevos planteamientos se resumen de la siguiente manera:

El profesional reconocido como competente es aquel que sabe hacer con competencia.

Asume una estructura fractal para las competencias; teniendo en cuenta que una estructura fractal es una combinación, “la competencia es una combinación de recursos (saber hacer, aptitudes, experiencias, etc.); el profesionalismo es reconocido por una combinación singular de competencias; la competencia colectiva de un equipo emerge de la combinación de las competencias y del profesionalismo de sus miembros; la competencia clave de una empresa es el resultado de la combinación de las competencias de sus individuos, de su profesionalismo y de las competencias colectivas de las unidades y de los equipos” Le

Boterf, 2003, pág. 13). De ésta manera, la competencia del profesional está en su saber combinatorio. Las acciones competentes son el resultado de eso. Cada acción competente es producto de una combinación de recursos y el saber combinatorio esta en el centro de todas las competencias.

Plantea también que no hay apenas una única manera de ser competente en relación a un problema o a una situación, sino que diferentes conductas pueden posibilitar los mismos resultados; lo que sí es claro es que siempre hay un contexto de uso de la competencia. La competencia como tal está vacía, si no es por dicho contexto. Cuando se trata de una competencia profesional, esta se despliega en la práctica (contexto) de trabajo.

Finalmente señala que el concepto de competencia designa una realidad dinámica y no estática. Por consiguiente ser competente es poner en marcha la competencia.

En conclusión Le Boterf define a la competencia como un saber actuar en un contexto específico de trabajo, combinando y movilizandolos recursos necesarios para el logro de un resultado con alto nivel de excelencia y que es validado en una situación de trabajo (Le Boterf, 2001)

Philippe Zarifian, nacido en 1947, de nacionalidad francesa. Estudió literatura, estudios políticos en servicios públicos; hizo el doctorado en economía y la habilitación en sociología. Además de eso es profesor universitario e investigador social.

Su trabajo se centra en la relación entre trabajo y organización, de allí derivo sus estudios y planteamientos sobre las competencias. Desde 1994 se vincula con el concepto de competencia, en un artículo sobre competencia y organización cualificante en el medio organizacional; pero su primer libro dedicado a las competencias lo publicó en 1999 con el título de “Objetivo Competencia” (“Objectif compétence”).

Zarifian (2001, del original 1999). Plantea que la competencia debe ser definida integrando varias dimensiones y formulaciones:

La primera formulación es “Una competencia es el tomar iniciativa y asumir responsabilidad desde el individuo delante de situaciones profesionales con las cuales se depara” (pág. 68). Así asumir resulta de un procedimiento personal del individuo al enfrentar una situación de trabajo y ser responsable por ella; Tomar iniciativa se relaciona con lograr una acción que modifique algo que existe, que introduzca algo nuevo, que cree y comience algo; asumir responsabilidad es responder por las iniciativas que toma y por sus efectos; y que todo lo que la persona competente hace, lo hace sobre situaciones que comportan un conjunto de elementos objetivos dados en la situación, implicaciones que fortalecen la orientación de las acciones potenciales que esa situación puede exigir y la manera subjetiva que el individuo tiene de aprender la situación, de situarse en relación con ella, de enfrentarla y determinar sus acciones en consecuencia de ella.

La segunda formulación de competencia es “una competencia es un entendimiento práctico de situaciones que se apoya en conocimientos adquiridos y los transforma en la medida en que aumenta la diversidad de situaciones” (pág. 72). El termino entendimiento práctico se refiere tanto a la dimensión cognitiva, como a la dimensión comprensiva y es práctico en el sentido de que está orientado a la acción. Se apoya en conocimientos adquiridos, porque no se entiende una competencia sin una historia de conocimientos que puedan ser movilizados en situaciones de trabajo; y dice la formulación que los transforma, se manera que la dialéctica entre competencias y conocimientos se hace precisamente, porque éstos últimos se modifican al contacto con problemas e implicaciones de la situación real de trabajo. Y finaliza la formulación señalando que cuanto mayor es la diversidad de las situaciones, más intensamente serán modificados los conocimientos.

La tercera formulación, que es una consecuencia de las dos anteriores, es “Una competencia es una facultad de movilizar redes de actores en torno de las mismas situaciones, y es la facultad de hacer que esos actores compartan las implicaciones de sus acciones y hacerlos asumir áreas de co-responsabilidad” (pág. 74)

En conclusión, la definición de competencia es una definición tridimensional que comprende la capacidad de la persona para asumir iniciativas, ir más allá de las actividades

prescritas, ser capaz de comprender y dominar nuevas situaciones en el trabajo ser responsable y ser reconocido por eso.

Es la inteligencia práctica de las situaciones, que se apoya sobre los conocimientos adquiridos y los transforma con una fuerza que depende de la complejidad de la situación. (Fleury y Fleury 2001)

Philippe Perrenoud, nacido en 1944 es Doctor en sociología y antropología, profesor de la facultad de psicología y ciencias de la educación de la Universidad de Ginebra. Ha centrado su trabajo en la educación y particularmente en la educación escolar; sus áreas de trabajo son las competencias, el currículo, las prácticas pedagógicas y las instituciones de formación. Sin embargo en los últimos años viene incursionando también en el análisis del trabajo y la construcción de competencias profesionales. En términos del desarrollo histórico que se viene realizando en este trabajo, la posición de Perrenoud es claramente afín a los movimientos cognitivos en las competencias.

Perrenoud (1999, 2000) define la noción de competencia en un primer momento (1999) “como una capacidad de actuar eficazmente en un determinado tipo de situación, apoyada en conocimientos, más sin limitarse a ellos” (pág. 7); y en un segundo momento la define como la “capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar un tipo de situaciones” (2000, pág. 15). Esta segunda definición se estructura e insiste en cuatro aspectos: 1. Las competencias no son en sí misma saberes, saber hacer o actitudes, sino que movilizan, e integran tales recursos; 2. La movilización solo es pertinente en situación; 3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, que permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación y 4. Las competencias profesionales se construyen en la formación, en el contacto con el que enseña, en la situación de trabajo o en otras situaciones.

También señala que al describir una competencia se deben tener en cuenta tres elementos: 1. Los tipos de situaciones en las cuales se da un cierto dominio; 2. Los recursos que se movilizan, los conocimientos teóricos o metodológicos, las actitudes, el saber hacer y las

competencias mas específicas y los esquemas motores, perceptuales, de evaluación, de anticipación y de decisión y 3. La naturaleza de los esquemas de pensamiento que permiten la solicitud, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes en una situación compleja y en un tiempo real. (Perrenoud, 2000)

Considera también, que es importante llamar la atención que “entre los recursos movilizados por una competencia mayor, se encuentran en general, otras competencias de alcance más limitado” (Perrenoud, 2000, pág. 16). Así, cada competencia principal se asocia a algunas competencias más específicas. A partir de este planteamiento, el modelo estructural propuesto por Perrenoud implica Dominios de competencias, que incluyen Competencias de Referencia o Principales, y estas a su vez incluyen a competencias mas Específicas.

Bunk P, representa en el movimiento de las competencias, los procesos de desarrollo y formación de en las organizaciones productivas, particularmente en la transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesional y en el entrenamiento vocacional en el medio europeo, particularmente en Alemania.

Bunk (1994), presenta una tipología en torno a cuatro tipos de competencias cuya resultante integrada final, lleva a la competencia de acción, que como tal es indivisible, es decir se constituye en una metacompetencia. Los cuatro tipos de competencia son: 1. La competencia técnica, que la posee aquel que domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello; 2. La competencia metodológica, que la posee el que sabe relacionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, que encuentra de forma independiente vías de solución y transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo; 3. La competencia social, que la posee aquel que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, y muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal y 4. La competencia participativa, que la posee aquel que sabe participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno de trabajo, es capaz de organizar y decidir, y está dispuesto a aceptar responsabilidades (Bunk, 1994)

Roland Barnett, profesor de Educación Superior del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, en 1994 publica un libro, “Los límites de la competencia” (“The Limits of Competence”) en el que realiza un análisis crítico desde la filosofía social en general, y desde la academia, en particular sobre las competencias. Barnett (2001, del original 1994) plantea que el territorio de su trabajo es la intersección entre el conocimiento, la educación superior y la sociedad y que al analizar la situación de desarrollo de la competencia lo lleva a plantear su argumento y es que “una ideología, la de la competencia académica, está siendo desplazada por otra: la de la competencia operativa” (Barnett, 2001, pág. 15), y señala que esto refleja dos tendencias dominantes respecto a dos ideologías que se tienen en la actualidad, el mundo de lo académico y el mundo del trabajo. Pero que en ese proceso de confrontación de dichas supuestas contradicciones, un mundo centrado aparentemente en el conocimiento y en lo cognitivo (el académico), es fuertemente interrogado y posiblemente desplazado por un mundo centrado en la acción y el resultado (el del trabajo); por ejemplo el “saber qué” se supedita ahora al “saber cómo”, el conocimiento como proceso por el conocimiento como producto, la formación basada en las disciplinas por la formación basada en los problemas, basada en los conceptos por basada en las tareas, el aprendizaje basado en proposiciones por el aprendizaje experiencial enfocado en los resultados, la orientación intrínseca por la orientación instrumental.

La conclusión de Barnett es que en la oposición entre lo operacional y lo académico, sus respectivas definiciones de competencia son bastante estrechas y que en el fondo, al ser fundamentalmente ideológicas, es decir centradas en las creencias y los valores enmarcados en proyectos distintos de parte de sus adherentes, además de que ellas reflejan intereses sociales estructurados, contienen un importante elemento de distorsión y obviamente son miradas parciales y sesgadas del problema. Así que propone una tercera mirada que “aporta una visión del ser humano que no se sitúa ni en las operaciones y la técnica, ni tampoco en los paradigmas intelectuales y la competencia disciplinaria, sino en la experiencia total en el mundo de los seres humanos” (Barnett, 1994, pág. 249). En este contexto él señala que el mundo de la vida es mas amplio que el de la competencia corporativa o el de la competencia académica.

Leonard Mertens es uno de los representantes más fuertes de las competencias laborales y su normalización, con gran influencia en Canadá, Estados Unidos y México. Como se centra en las competencias laborales, su definición de competencia no se hace desde un contexto macro, como la sociedad, sino desde la especificidad de la empresa o a la unidad productiva.

De ésta manera Mertens (2000) realiza un análisis tanto de la definición de la competencia como de los procesos de formación y gestión de las competencias en los medios productivos, estableciendo dos facetas que caracterizan el concepto competencias; la primera, es la “enumeración de un conjunto de atributos de la persona, que no se limitan al conocimiento, sino que incluyen las habilidades, actitudes, comunicación y personalidad...” (págs. 14 y 15). La segunda faceta es la relación explícita que se establece entre estos atributos y el resultado o desempeño requerido. Esto permite “aumentar la posibilidad de que la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades conduzcan efectivamente a un desempeño o resultado superior en la organización” (pág.15). Por eso para Mertens, se debe formar a las personas en un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes requeridas para lograr resultados en el ambiente de trabajo o unidad productiva.

Lo anterior permite concluir la definición que de competencia hace Mertens (2000), la competencia es la capacidad real demostrada por una persona para lograr un objetivo o un resultado en un contexto dado. Como la base fundamental se caracteriza por las necesidades que tiene la organización y por su posibilidad de aprovechar las competencias, particularmente en el medio de trabajo y más específicamente en el puesto de trabajo, Mertens desarrolla un modelo basado en la normalización de las competencias, como paso inicial hacia la mejora de la productividad. Y para la formación y gestión por competencias, ha participado en el desarrollo de un buen número de técnicas tanto de evaluación y diagnóstico, como de intervención. El método DACUM y sus derivados, con gran extensión mundial, son una muestra de ello.

Jaques Delors fue ministro de hacienda y economía en Francia y fue presidente de la comisión europea entre 1985 y 1995. Fue el encargado de coordinar el famoso “Informe Delors: la educación encierra un tesoro” para la UNESCO y cuyo fin fue establecer una propuesta para direccionar la educación para el siglo XXI, centrada en los ideales de paz, libertad y justicia social y dirigido hacia el desarrollo de competencias fundamentales para la vida, en donde una competencia es convertir el saber en una acción.

En el informe, Delors (1995) plantea que la educación se debe basar en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás, aprender a ser. Bandeira (2002) resume de la siguiente forma el informe: El aprender a ser se relaciona con el desarrollo de las competencias personales; el aprender a convivir, se relaciona con el desarrollo de las competencias sociales; el aprender a hacer, se relaciona con las competencias productivas y el aprender a conocer, se relaciona con el desarrollo de competencias cognitivas. Estas competencias se organizan en una matriz de referencia que explicitan los procesos involucrados, por ejemplo, cognitivas implican lógica, pensamiento, reflexión, raciocinio, calculo, comprensión; Afectivas, implican emociones, sentimientos, sensaciones, motivación; Corporales, implican movimientos, habilidades, técnicas, instrumentos; Ético-morales implica valores, deseos, sueños, intenciones, intereses, virtudes, fines, objetivos; Simbólica implica lenguaje, imágenes, representaciones, símbolos, signos; estética implica gusto, sensibilidad, inspiración, creatividad, expresión, plasticidad; Sociales implican interacción, participación, involucramiento social, convivencia e grupo y Política implica criticidad, capacidad de participación, resolución.

Claude Lévy – Leboyer, representa la mirada francesa de las competencias desde la perspectiva de la psicología organizacional y desde un enfoque fundamentalmente comportamental. En 1996 escribe un libro que ha tenido gran influencia en las ciencias administrativas y particularmente en el conocimiento de los recursos humanos, “Gestión de las competencias” (“La Gestion des Compétences”)

Lévy-Leboyer (2003, del original 1996) define a las competencias como repertorios de comportamiento que integran aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos y que unas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada.

En ese sentido, las competencias representan un rasgo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para conducir muy bien a las misiones profesionales prefijadas. Para ella las competencias son clases de comportamientos complejos y “esos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo, e igualmente en situaciones de test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos” (pág. 54)-

Como su interés es la gestión de las competencias, desarrolla un modelo y método, centrado en la identificación y evaluación de las competencias desde una perspectiva individual e integral, y la formación y desarrollo de las competencias la centra directamente en la actividad laboral.

Alfonso Fleury y María Tereza Leme Fleury, representan a las competencias principalmente en el medio brasilero y latinoamericano y desde la mirada de la Administración y la Economía. Fleury y Fleury (2001a) definen la competencia como “un saber hacer responsable y reconocido, que implica movilizar, integrar, transferir conocimientos, recursos, habilidades, que agregan valor económico a la organización y valor social al individuo” (pág. 21). Es una definición que intenta mirar a la competencia desde diferentes ángulos y dimensiones e involucra de manera integral aspectos del individuo, de la organización y de la sociedad. De hecho, su trabajo en las competencias muestra un intento de integración analítica de dichas dimensiones por ejemplo Fleury y Fleury (2001b), Fleury, M.T.L (2002)

2.1.3. Aproximación crítica a la historia del concepto

Hasta este punto se desarrolla la revisión de la literatura, en cuanto los ámbitos de actuación, a las disciplinas más importantes involucradas con las competencias, a los autores más representativos y a sus planteamientos. De manera intencional se ha trabajado con una metodología eminentemente descriptiva, sin asumir posiciones personales y críticas respecto al desarrollo histórico del concepto. Esto no quiere decir que desde la perspectiva del presente trabajo se vaya a dejar de lado la mirada crítica, la dimensión de sentido y la argumentación contextual del proceso de las competencias. Por el contrario se

ha querido hacerlo así por dos razones. La primera, es que presentar desde un plano descriptivo permite respetar los planteamientos de los autores sin establecer un sistema de inferencias que es posible los contamine. La segunda, y es aquí la más importante, es que la posición crítica de este trabajo se centra en el cuestionamiento no a las posiciones particulares sino al conjunto de concepciones de base dominantes o paradigmas que se asocian con ellas. Como posición crítica, se reconoce el aporte significativo que cada uno de los autores ha realizado, pero en general todas se basan en unos paradigmas particulares que han predeterminado los planteamientos de los autores. Y es ese el elemento de base de este trabajo, que permite dos hipótesis centrales, una asociada a los aspectos epistemológicos y ontológicos relacionados con el concepto competencia y otra relacionada con aspectos ideológicos también asociados al concepto.

La primera hipótesis hace referencia a que las concepciones sobre el conocimiento y sobre el ser (epistemológicas y ontológicas), están matizadas por la influencia de la posición dualista de corte cartesiano, que como se señalo en el aparte histórico, plantea una dicotomización y una fragmentación de la realidad humana en por lo menos dos partes, la mente y el cuerpo. Dicha concepción ha terminado influyendo y cubriendo prácticamente todos los campos del conocimiento humano y ha llevado incluso a ser establecida como una verdad irrefutable en algunos de ellos. La definición y desarrollo de las competencias, obviamente no se queda por fuera de esta situación. Muchos autores plantean las dificultades de la definición de las competencias, sus diversos matices, sus contradicciones, etc., pero al analizar esas diferencias, esas ambigüedades, esas contradicciones, nos encontramos con que concurren en las mismas discusiones que desde hace mucho tiempo se tiene en las ciencias sociales y humanas: la contraposición entre objetivo y subjetivo, lo interno o lo externo, lo que es implícito o lo que es explícito, lo profundo o lo periférico, lo que subyace o lo que es evidente, lo cognitivo o el desempeño o ejecución, la reflexión o la acción, lo encubierto o lo visible, lo terrenal o lo trascendente ; en todo esto, la dicotomía, el supuesto de un mundo constituido en polos, muchas veces irreconciliables, es lo determinante.

Si se observa el proceso histórico de esas concepciones dominantes, se puede observar que aun cuando con matices, en el pensamiento griego primó una mirada monista basada en la unidad de la naturaleza, de allí que la razón estuvo asociada a lo connatural del ser humano. Ese monismo se diluye en las posiciones de autores posteriores como Plotino y su reinterpretación del pensamiento de Platón, y con la aparición y desarrollo del pensamiento cristiano, en donde la dicotomía cuerpo y alma alcanzó un significado fundamental cuando la razón se teologiza; lo que se formaliza y se legitima con los planteamientos de Descartes, validando el dualismo también en la ciencia. La tradición dualista se fortalece así durante siglos, hasta que entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, aparece una posición aparentemente contradictoria que se alimentó del desarrollo de la física, centralmente de Newton: el mecanicismo. En las ciencias sociales y humanas y particularmente en la psicología, se asume un monismo mecanicista, liderado por el conductismo, cuya pretensión epistemológica y ontológica, fue confrontar el mentalismo dominante, derivado del paradigma cartesiano. Pero la elección conductista, simplemente dirimió la confrontación en la perspectiva de que se convirtió en la otra cara de la moneda: ahora se trataba de legitimar el soma sobre la mente. En otras palabras se siguió validando la dicotomización y la dualización y a lo que se llegó fue a la configuración de dominios relacionados mas no dialécticamente confrontados: el dualismo mente-cuerpo, el mecanicismo y el reduccionismo, no son concepciones contradictorias en confrontación, sino que históricamente están emparentadas y conviven generando las ambigüedades propias de sus interacciones y poderes.

En éste sentido, el panorama que nos deja esta revisión bibliográfica es un grupo de autores y pensadores muy arraigados a la noción de competencias determinada por procesos mentales, subyacentes, subjetivos, lingüísticos, narrativos y en general definidos como cognitivos, que se relacionan más con la lingüística, la educación y sectores de la sociología, la antropología y la psicología atados a las “competencias cognitivas” como determinantes de la definición de competencias. Otro grupo, aparentemente extremo al anterior, centrado en la definición de competencias con base a lo objetivo, observable, explicito, medible, cuantificable, desde miradas mas conductistas y funcionalistas que en el momento histórico actual, encuentran su entorno de desarrollo más en las llamadas

“competencias laborales” y que están cercanas a la Administración, la Economía, la Psicología Organizacional de corte conductual. Un grupo bastante extenso no radicalizado en un extremo o el otro, pero que asume una posición ecléctica, aceptando y mezclando todo o casi todo, en donde la coherencia y consistencia de las definiciones quedan en entredicho; posición que se centra en listados o “recetarios” (Green, 1999) de competencias, definiciones aleatorias que terminan siendo en sí mismas incongruentes.

Desde la perspectiva del presente trabajo, eso es lo que en fin, ha ocurrido con las competencias; la configuración de supuestas contradicciones, que en el fondo realmente no lo son. La confrontación real, y es la que se deriva de la hipótesis que se acaba de enunciar, es la confrontación entre dos sistemas de contradicciones: la derivada de la fragmentación originada por la existencia de las concepciones paradigmáticas que se plantearon arriba, versus la mirada basada en el intento de la unidad, la totalidad, la complejidad. La posibilidad de mirar, definir y desarrollar a la competencia y a su concepto, como un todo integrado y complejo; el intento de descubrir su estructura y sus elementos constitutivos y sus procesos funcionales como dimensiones interactuantes, dinámicas, flexibles, transformantes, constitutivas del todo; el intento de involucrar a las competencias en contextos complejos, sociales, históricos y prospectivos.

Sin embargo se debe dejar en claro, que asumir una posición centrada en la complejidad no es una cuestión de discurso; varios de los autores que han trabajado en competencias enuncian su posición relacionada con la complejidad, la integración y la totalidad, pero ocurre como se planteaba en los años sesenta y setenta con la posición humanista en psicología, que se declaraban “holísticos”, pero al analizar sus presupuestos filosóficos, teóricos y metodológicos se encontraba que en esencia seguían legitimando la dualización cuerpo-mente y la fragmentación. Esa es la pretensión de este trabajo, no caer en esas incoherencias, sino aportar elementos en la perspectiva de un acercamiento, aun cuando pequeño e incipiente, pues se reconoce la dificultad que conlleva el intentar confrontar los paradigmas dominantes y más aun intentar tener una mirada como totalidad y complejidad, cuando hemos sido formados en la fragmentación.

La segunda hipótesis hace referencia al carácter ideológico y trata de las respuestas a las cuestiones de “las competencias para qué?, y para el servicio de quien?”. Braverman pone el dedo en la llaga sobre el papel de las competencias en la sociedad capitalista y aun cuando se han hecho criticas fuertes, lo cierto es que los planteamientos de Braverman son para evaluarlos y analizarlos en las nuevas perspectivas sociales y en las nuevas realidades. En presente trabajo se acepta que es muy clara la dominación actual del paradigma utilitarista de las competencias, y aun cuando a veces se adoba con verdaderos y supuestos beneficios para la gente encargada de realizar los procesos productivos, lo cierto es que el beneficiario mayor y a veces el único beneficiario son los grandes sistemas productivos. El análisis de si las competencias son factores de inclusión o exclusión social, es un análisis que debe realizarse. Y aun cuando la realidad actual se incline con que los procesos de definición, evaluación, formación y desarrollo de las competencias están más al beneficio de los grandes sectores productivos. La hipótesis del presente trabajo es que se puede ofrecer una alternativa democrática, colectiva e individual, contextual y proactiva, dirigida a formar y desarrollar competencias para la vida (como complejidad e integralidad) desde la perspectiva de la psicología social.

Por eso lo que sigue es ir avanzando en la realización del análisis de las otras dimensiones del conocimiento para ir integrando la visión compleja de las competencias. A continuación se inicia el análisis de los factores asociados a la dimensión filosófica que incluye los aspectos epistemológicos, ontológicos, ideológicos y axiológicos que ya se han iniciado con esta última presentación.

2.2. ANÁLISIS FILOSÓFICO

Se entenderá en éste trabajo como análisis filosófico, al análisis de las siguientes dimensiones que tienen como base las concepciones que subyacen a las definiciones conceptuales de las competencias y a sus formas de evaluarlas e intervenirlas. Dichas dimensiones son las ontológicas, determinadas por las concepciones que se tengan del ser humano, en las diferentes miradas de las competencias; la dimensión epistemológica, determinado las concepciones que se tiene acerca del conocimiento de las competencias; la

dimensión axiológica, determinadas por las concepciones que subyacen a los sistemas de valores y la dimensión ideológica, determinadas sobre las concepciones que subyacen al poder e influencia, desde las relaciones individuales y sociales.

2.2.1. ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS BASES ONTOLOGICAS. EPISTEMOLOGICAS Y AXIOLOGICAS

Las circunstancias de los procesos productivos actuales, que de alguna manera se relacionan con el ser competente, son el resultado de la historia de construcción social que el hombre ha desarrollado a través de la misma historia de la humanidad. Lo interesante es observar como una construcción humana, que aparentemente se realizó para mejorar, se ha convertido en nuevos problemas tan graves como los que la nueva construcción intentaba resolver. Fenómenos como globalización, complejidad, virtualidad, flexibilización, diversidad, que en sí mismos no implicarían un peligro (y que dependiendo de las condiciones y circunstancias, pueden suponer más bien un beneficio humano), se han asociado con fenómenos como inestabilidad, incertidumbre, exclusión, marginalidad, conflicto, crisis, que suponen una amenaza para el desarrollo humano en un momento histórico definido como modernidad

Antes de entrar a argumentar estas dimensiones de posibles amenazas a partir de los planteamientos de algunos autores, es importante señalar, que en cierto sentido, el problema se puede mirar desde la perspectiva de las condiciones del desarrollo humano. Cuando se estudia el desarrollo humano, sus etapas podrían ser analizadas dialécticamente, es decir no como procesos unidireccionales y lineales, sino como procesos ondulantes, contruidos, de-construidos y reconstruidos, contradictorios y confrontativos y particularmente con periodos de estabilidad e inestabilidad. En otras palabras lo que se quiere señalar es que probablemente se entra en una etapa del desarrollo humano que es significativamente diferente a las anteriores, con la desventaja de que nos adaptamos a la anterior y desconocemos las formas de actuar necesarias para la siguiente. Posiblemente los seres humanos vienen de una era de supuesta estabilidad, acostumbrados a ella y con formas mantenidas de actuación y de pronto, se encuentran ante formas totalmente nuevas. El

problema probablemente es mayor para las generaciones que se adaptaron a ese momento anterior y probablemente menor para las nuevas generaciones y particularmente manejable para la generación en que los desarrollos tecnológicos, los procesos globales, la virtualidad, etc., forman parte de su vida cotidiana.

Sin embargo, e independientemente de que la situación actual del ser humano en el contexto social, educacional, organizacional y del trabajo sea parte de un proceso de transición en su desarrollo y/o sea un problema de tipo generacional, lo cierto es que no se pueden cerrar los ojos ante las situaciones de crisis que estos fenómenos están causando. De allí, que sea tan importante evaluar las críticas que diversos autores realizan a esa dimensión espacio temporal llamada modernidad.

Una posición en el sentido del que se está hablando, es la de Bauman (2001), que acuña el término de “Modernidad Líquida” para referirse al carácter cambiante, inestable e inconstante que caracterizan los procesos de desarrollo tanto tecnológico, como social y relacional. Al respecto plantea que la fluidez es la cualidad de los líquidos y gases que sufren constantes cambios cuando son sometidos a tensión y que por lo tanto no mantienen su forma con facilidad, por lo que están prontos y propensos a cambiar. De allí que “... estas son razones para considerar “fluidez” o “liquidez” como metáforas adecuadas cuando queremos captar la naturaleza de la presente fase, nueva de muchas maneras, en la historia de la modernidad” (Bauman, 2001, pag. 9)

Se deduce de los planteamientos de Bauman, que en este momento la sociedad no está preparada para estos cambios permanentes e inesperados. De hecho se podría pensar, en términos generales, que las personas de estas generaciones han sido educadas en concepciones que presuponen precisamente todo lo contrario, en la búsqueda de la estabilidad y el equilibrio y los procesos contrarios lastiman y son evitados.

Por otro lado, Giddens (2002), se centra en el problema de la modernidad en relación con la identidad y la globalización. Giddens llama al mundo de hoy modernidad “alta”, en donde

imperla la “diversidad de opciones y posibilidades” (pag. 11), pero dicha diversidad genera incertidumbre, lo que convierte a la modernidad en una “cultura de riesgo” (pag. 11).

Al analizar a la modernidad Giddens plantea que “una de las características distintivas de la modernidad, de hecho, es una creciente interconexión entre los dos “extremos” de la extensión y la intencionalidad: influencias globalizantes de un lado y disposiciones personales del otro” (Giddens, 2002, pag. 9). Así, continua el mismo autor “la vida social moderna, está caracterizada por profundos procesos de reorganización en tiempo y en espacio, asociados a la expansión de mecanismos de desencaje - mecanismos que se despegan de las relaciones sociales de sus lugares específicos, recombinándolas a través de grandes distancias en tiempo y en espacio. La reorganización del tiempo y el espacio, sumada a los mecanismos de desencaje, radicaliza y globaliza trazos institucionales preestablecidos de la modernidad; y actúa en la transformación del contenido y la naturaleza de la vida social cotidiana” (Giddens, 2002, pag. 10).

Aquí está el problema fundamental, desde la perspectiva no solo de Giddens, sino de una variedad de autores. El problema de la existencia del fenómeno global y el hecho de que dicho fenómeno afecte la dimensión individual, es preocupación también de autores como Beck y Beck-Gernsheim (2002) quienes problematizan y cuestionan los posibles efectos de la globalización en relación con la individualización y con el papel de la política, particularmente en la sociedad capitalista. Pero ¿en qué medida o bajo qué condiciones, la modernidad (mejor, sus efectos) puede afectar la individualidad y en esa sentido la identidad, como dimensión de lo personal?

El mismo Giddens posibilita algunas respuestas. Al respecto dice, “la modernidad... produce diferencia, exclusión y marginalidad, distanciando la posibilidad de emancipación; las instituciones al mismo tiempo crean mecanismos de supresión y no de realización del yo” (Giddens, 2002, pag. 13)

Desde la perspectiva de la psicología, esta situación se convierte en central, puesto que como disciplina y como profesión, la psicología puede proveer alternativas que permitan el mejoramiento tanto de la calidad de vida como de la vida misma.

Al respecto, el presente trabajo defiende el plantear una alternativa de desarrollo humano, sustentada en la posibilidad de que el individuo puede aprovechar sus potencialidades en su propio beneficio, en beneficio de los demás y en beneficio de su grupo social.

Esto bajo la premisa de que está en manos de las personas mismas las posibilidades de enfrentar, aprovechar y direccionar positivamente los fenómenos de la globalidad, la virtualidad, la complejidad, la flexibilidad y la diversidad; que siendo existentes y reales plantean el reto de convertirlos en sistemas de aprovechamiento para mejorar la calidad de vida individual, social y colectiva.

Este planteamiento se fundamenta en que si un individuo (entendida la palabra desde la perspectiva de la individualidad y la identidad, como determinantes humanos) reconoce sus potencialidades, las direcciona y desarrolla intencionalmente, las conjuga con las potencialidades de otros y lo hace en sistemas sociales que también reconocen esas potencialidades, las apoyan y enriquecen y las alinean con sus necesidades y desarrollos sociales, educativos, organizacionales, presentes y futuros, los fenómenos antes nombrados se convierten en factores necesarios de desarrollo y mejoramiento. Como se plantea, esto puede ocurrir si existe un contexto social acorde con la ideología que subyace a lo anteriormente dicho, una ideología fundamentada en la legitimación y valoración de las potencialidades, en el reconocimiento del otro a partir de reconocer la diferencia; en el reconocimiento de que la riqueza material, conceptual, representacional, son conjunción de la interacción entre lo individual y lo colectivo y que por lo tanto, en un contexto social basado en la participación, cooperación y ayuda mutua, se posibilita el enriquecimiento de todos a través de la valoración de la productividad como una de las formas competentes para lograr desarrollar la propia vida; en el reconocimiento de que no se construye futuro en la explotación y marginalidad de unos para beneficiar a otros; en la validación de la

inclusión por la capacidad que todo individuo posee y que siempre es susceptible de ser potencializada por el aprendizaje.

Bajo esta propuesta, esas formas de organizar complejamente las potencialidades constituyen los desarrollos de *sistemas por competencias*, en los que las potencialidades existentes en los individuos, que son reconstruidas, creadas, desarrolladas, mejoradas, etc., constituyen las competencias personales, profesionales, laborales, etc.; las conjugaciones de competencias personales entre individuos relacionados, constituyen las competencias grupales, colectivas, de equipos, interaccionales, etc., y las potencialidades actuales y futuras de carácter contextual y las necesidades de desarrollo asociadas a los requerimientos del contexto, constituyen las competencias core, básicas, esenciales o fundamentales, propias de las estructuras macros, como las organizaciones y los sistemas sociales.

La idea de plantear en éste trabajo el concepto de sistema de o por competencias, se hace en la perspectiva de asumir una posición crítica a presupuestos imperantes que abordan la competencia como fragmento, listado, coyuntura, reducida a una mirada atomista, estática y cerrada. Por eso se plantean como sistemas por competencias, definiendo sistema como un complejo de elementos interrelacionados e interactivo, abierto, retroalimentativo, que se va reconstruyendo y transformando permanentemente; esos elementos adquieren funciones específicas que se intencionalizan a través de propósitos, metas y objetivos. El plantear las competencias como estructura, función y proceso sistémico es importante en la medida en que establece una confrontación con las concepciones mecanicistas y reduccionistas de competencias, que las definen de manera lineal y como agrupaciones sumativas de supuestas habilidades inconexas.

De ésta manera, desde la perspectiva que se defiende en este trabajo, aquí lo importante es convertir las competencias en procesos intencionales, a través de *proyectos*, que generen el aprovechamiento de la *diversidad* y la *diferencia*. Significa crear también una nueva *racionalidad*, dirigida a crear y desarrollar formas de *adaptación* dirigidas al ajuste de la novedad.

Dicha racionalidad se establece en un principio de tipo filosófico en el que se intenta expresar que se cruzan la identidad y diferencia con las competencias; la legalidad de lo individual con la construcción de lo colectivo, y la productividad como un quehacer social y colectivo. Ese principio se enuncia de la siguiente manera: “*La búsqueda de la totalidad, a partir del respeto y legitimación de las diferencias e individualidades*” En otras palabras, lo que subyace a este enunciado, es poder conjugar las potencialidades individuales, en un esfuerzo colectivo de mutuo apoyo, que posibilite el mejoramiento productivo, el bienestar y la satisfacción.

Pero se es consciente en este trabajo sobre las dificultades que existen para alcanzar estos objetivos. Las formas como se están abordando las competencias en muchos contextos, en este momento, no se acercan (y probablemente no aceptan) estos principios y postulados. Por el contrario, se observa a veces, que las concepciones actuales sobre competencias, particularmente en los contextos organizacionales, refuerzan la *exclusión*, no la valoración de la diversidad; tienen una visión que se podría llamar psicométrica, que se ha preocupado por *estandarizar* la competencia, en detrimento de la diferencia y la valoración de la potencialidad como condición individual y colectiva en su acción; posibilitando la *marginalidad* al suponer que las competencias son cuestión de unos “iluminados” o “escogidos”; negando a veces la posibilidad de suponer que cualquier persona, bajo ciertas condiciones (que pueden ser generadas y construidas intencionalmente) y desde ciertas potencialidades, pueden constituir competencias efectivas para desarrollarse en contextos particulares. También se ha caído en un *reduccionismo* extremo, al considerar las competencias como unidades atómicas y moleculares de comportamiento y no como patrones complejos de desarrollo dialéctico, con complejidades de relaciones e interacciones o, finalmente, asumiendo un *mecanicismo* también extremo, al suponer las competencias como formas mecánicas y lineales (de allí los listados interminables de unidades de conducta, que se observan en los trabajos por competencias) y no como - una vez más - patrones complejos, frecuentemente autogenerados, constituidos y construidos desde diferentes fuentes y nutriéndose en diferentes contextos.

A estas concepciones se quiere confrontar el presente trabajo y para esto se intentará presentar un cuerpo si aún no organizado y validado, si posibilitando una integración de diferentes niveles del conocimiento y dimensiones de análisis.

Lo que se sostiene en el presente trabajo, es que detrás de todo esto; además de los intereses de carácter ideológico, que se evaluarán más adelante; desde el punto de vista de las bases ontológicas y epistemológicas, aparece el dominio que se ha perpetuado, de las concepciones dualistas, mecanicistas, reduccionistas y fragmentalistas, tal como se concluyó al finalizar la sección anterior de éste capítulo.

Como éste es un problema de fondo se deben analizar esos diferentes paradigmas. En principio se definen para luego intentar abordarlos críticamente:

El *Dualismo*, que sostiene la existencia dicotómica de por lo menos dos supuestas realidades, la mente y el cuerpo. La capacidad de extensión del paradigma dualista, fundamentalmente cartesiano, ha llevado a dicotomizar la realidad humana de tal forma, que los debates se han extendido a conceptos como la objetividad vs la subjetividad, lo interno vs lo externo, lo innato y lo adquirido, etc., que son definidos como entidades polares y que han impregnado la cultura, la política, las religiones, etc.

Sin embargo, la concepción dualista no ha mostrado ser el acercamiento acertado a la comprensión humana; por el contrario, la dicotomización, además de polarizar supuestas entidades en confrontación, lo que logró fue una mirada fragmentaria sobre lo humano, de allí, que posibilitó otra concepción dominante, que es el “*fragmentalismo*”. Y lo anterior se sustenta en la posición de Ryle (2005 del original de 1949) ya descrito en la parte histórica, que señala que el dualismo cartesiano es una doctrina que prevalece y que aun se le considera paradigma oficial y Ryle se refiere a ella como “el Dogma del Fantasma en la Maquina” (pág. 29) e intenta probar que dicha doctrina es totalmente falsa. Ryle plantea que el principal error es un error categorial, porque “presenta los hechos de la vida mental como si pertenecieran a un tipo o categoría lógica (o conjunto de tipos o categorías) cuando en realidad pertenecen a otra. En consecuencia el dogma es un mito filosófico” (pág. 30)

Otro paradigma dominante, que surgió por contraposición bajo la influencia del dualismo, es el *Mecanicista-Reduccionista*. El tratar de explicar la realidad humana bajo concepciones lineales y unidireccionales y el centrarse en supuestas unidades mínimas o puntuales como determinante de lo humano, se convirtió en otro paradigma dominante que ha influenciado el desarrollo del conocimiento. Si a esto se suma la fuerte influencia, que aún persiste, del paradigma del *Dogmatismo*, o creencia en que las verdades son absolutas, se legitima el carácter dogmático del dualismo y el mecanicismo.

De la misma manera, la confrontación histórica entre el mecanicismo (originada en los desarrollos de Galileo y Newton en la física) y el dualismo (como respuesta cartesiana de legitimización de la vida mental), ha perdurado y se ha extendido a otros tipos de respuestas como el reduccionismo y el fragmentalismo.

También en trabajos anteriores (Tejada, 2003 a y b), se ha defendido la posición sobre los efectos que han tenido para el desarrollo de occidente, la concepción de una realidad dicotomizada de lo humano, al crear la dualización mente-cuerpo (dimensión ontológica); y por otro lado del conocimiento, al dicotomizar el mundo prácticamente en dos instancias, la subjetividad y la objetividad (dimensión epistemológica); además que complementariamente se da como consecuencia una moral llamada “maniquea” que pretende dividir la relación del individuo con su realidad en términos del “bien y el mal” (dimensión axiológica).

Desde éstos puntos de vista, se ha intentado defender aquí, que la dualización de la realidad, es parte del problema sobre las formas como se entiende y se afrontan los fenómenos de globalización, complejidad, virtualidad, flexibilidad, diferencia, diversidad y particularmente las competencias.

Lo cierto es que en muchos contextos intelectuales se habla en este momento de crisis paradigmática y se hace evidente la insatisfacción y cuestionamiento a estas concepciones. Esos nuevos desafíos y retos a los que debemos enfrentarnos, de los que se habla al

principio, han llevado a buscar nuevas miradas de la realidad. Ahora se empieza a hablar del paradigma de la *Complejidad*, de la *Incertidumbre*, de la *Totalidad*, de las *Interacciones Complejas*, de la *Flexibilidad*.

Si hasta ahora se ha hablado de manera general para el conocimiento humano, para el caso de las competencias, el problema es el mismo. Las concepciones que subyacen al concepto competencia, están matizadas por los paradigmas dominantes señalados. De allí, que se pueden encontrar dos posiciones polares que se aferran al reduccionismo, al mecanicismo y al dualismo. En un extremo y más cercano al campo de la educación, el concepto dominante se centra en las *competencias cognitivas*, prácticamente reduciendo la problemática de las competencias a su carácter de determinación cognitiva e internalista. En el otro extremo, se reducen las competencias a una conceptualización mecánica, fragmentaria y lineal dentro de las llamadas *competencias laborales*.

Bajo estas circunstancias de ruptura paradigmática, para el presente trabajo se busca un respaldo ontológico y epistemológico que apoye los planteamientos que se han intentado defender y que caractericen también las críticas que se han hecho anteriormente. Para esto, se parte de los planteamientos de los desarrollos de la *Teoría Realista Crítica Social*, desde autores como R. Bhaskar y M. Archer, que corresponden a un grupo de sociólogos y psicólogos europeos, fundamentalmente británicos. Como se presentará más adelante, los planteamientos de este grupo se centran en la defensa del naturalismo en el desarrollo del conocimiento (bajo la perspectiva de un retorno a las concepciones básicas griegas de tipo naturalística), en la validez de la contextualización, en la prioridad de la práctica sobre el lenguaje, en la realidad empírica basada en la acción y particularmente, en la relación entre la realidad práctica y la potencialidad humana.

La Teoría Realista Social

El realismo crítico, fue planteado inicialmente por Roy Bhaskar en dos libros, *Una Teoría Realista de la Ciencia* (1975) y *La Posibilidad del Naturalismo* (1979) (citados por Brown, 2000), inicialmente bajo el nombre de “realismo trascendental”, pero posteriormente

adquiriendo otros nombres y matices como “realismo crítico”, “realismo científico” y últimamente, tanto desde los planteamientos del mismo Bhaskar, como de los continuadores de su trabajo, se ha definido como “Realismo Crítico Dialéctico” (Bhaskar, 1994, citado por Brown, 2000). Para la presente propuesta se prefiere la denominación planteada por Archer (2001a) de “Teoría Realista Social” porque involucra la inclusión explícita de los procesos sociales, sin que esto implique que se abandone su carácter crítico dialéctico.

Se plantean a continuación las premisas fundamentales del realismo crítico.

Uno de los primeros aspectos importantes, es la crítica a los planteamientos basados en concepciones dualistas, particularmente las derivadas del Dualismo Cartesiano y de su incidencia en la comprensión de la naturaleza humana desde la perspectiva ontológica, como ya también se planteo desde la perspectiva de Ryle (1949).

Una segunda premisa del realismo crítico, es su posición de legitimación de la realidad basada en la acción como forma fundamental de construcción del mundo, como confrontación a las posiciones que establecen la determinación de la semántica y en general el lenguaje sobre la acción. Debe dejarse en claro que el realismo crítico no niega el papel narrativo y semántico en la construcción de lo humano, pero cuestiona su determinismo en detrimento de la acción. Al respecto Archer (2001a), plantea que “los realistas dan prioridad a la práctica sobre el lenguaje”...así “el espacio normal del pensamiento, es en si un aspecto de la práctica” (pag. 26).

Y para romper desde esta perspectiva, la posibilidad de un planteamiento dualista cartesiano y señalar en cambio lo que ella llama “Dualismo Analítico”, que hace referencia a dos dimensiones que pueden interactuar, pero constituyen en su acción una totalidad constructiva y no dos dimensiones separables de una misma realidad, Archer (2001a): plantea “nuestra tarea es necesariamente examinar el interjuego entre estos dos (*realidad práctica y potencialidad humana*) componentes irreductibles” (pag. 49).

Danermark (2001), desarrolla un trabajo sintético sobre las características del realismo crítico, ella plantea 5 características fundamentales:

1. La ontología estratificada
2. La dimensión intransitiva de la realidad
3. La causación en términos de mecanismos generativos
4. La importancia de la contextualización
5. La realidad empírica

Aun cuando el trabajo de Danermark está dirigido a analizar las relaciones entre la investigación interdisciplinaria y el realismo crítico, las características que presenta son válidas para cualquier análisis desde la perspectiva realista crítica.

1. La estratificación de la realidad y la emergencia

Danermark señala, que desde la perspectiva del realismo crítico, la realidad es estratificada y esto tiene dos dimensiones; primero, se debe distinguir entre tres dominios ontológicos: el empírico, el actual y el real. El primer dominio estaría constituido por las experiencias que actualmente suceden, por lo tanto este es el dominio de las experiencias. El segundo dominio, está constituido por todas las cosas que suceden independientemente de que ellas sean observadas o no y el último dominio es considerado el más profundo nivel de realidad, constituido por los “mecanismos con poder generativo” (Bhaskar, 1978, citado por Danermark 2001).

Danermark señala que ésta asunción de realidad es a menudo expresada en términos de la estructura profunda de la realidad, por ejemplo en Bunge (1979, citado por Danermark 2001)

La segunda dimensión de estratificación, es que la realidad es asumida como constituida por niveles ordenados jerárquicamente, en donde un nivel bajo, crea las condiciones para un nivel alto. Sin embargo, este nivel alto no es determinado por el nivel bajo. Cada nivel

tiene sus propios mecanismos generativos. Una implicación importante de esto es que “las causas que ocurren en un nivel no son posibles para reducir al otro nivel” (Danermark, 2001)

Para ilustrar el concepto de estratificación y jerarquía, se puede tomar como ejemplo lo planteado por Brown (2000). Dice este autor: “En la terminología del realismo crítico, el *stratum* del pensamiento es emergente desde (presumiblemente) el *stratum* neurológico” (pag. 6), que sería el *stratum* raíz. Y continúa más adelante, “en la concepción básica del realismo crítico, un *stratum* de abajo, tal como el *stratum* neurológico, provee la condición de existencia del *stratum* de arriba” (pag. 7). De tal manera que el alto o *stratum emergente* se relaciona en condiciones necesarias con el *stratum raíz* (Brown, 2000), sin que esto implique la pérdida de independencia de cada estrato.

Así, sintetizando, quedan definidos tres conceptos básicos en la concepción del realismo crítico: estratificación, jerarquización y emergencia.

2. Las dimensiones transitiva e intransitiva

Continuando con los planteamientos de Danermark (2001), la segunda característica del realismo crítico gira alrededor de la discusión entre la transitividad y la intransitividad.

Según la autora, el debate se ha centrado en la discusión entre la existencia de una realidad independiente de nosotros, versus la realidad como una construcción social. Desde la perspectiva del realismo crítico, según Danermark, la cuestión no es preguntarse si la realidad existe o no, la cuestión es cómo se puede acceder a esto.

Por lo tanto, “así exista una realidad externa e independiente de nosotros (una dimensión intransitiva) y que esa realidad está llena de mecanismos que causan esos efectos, nosotros debemos analizarlos en la investigación interdisciplinaria. La realidad consiste en una naturaleza dada del mundo, y en una construcción del mundo en lo social de la existencia

humana. Acerca de la realidad, nosotros tenemos un conocimiento falible (la dimensión transitiva) (Danermark, 2001, pag. 8)

Se puede concluir entonces, que existe un reconocimiento al papel relacional de las dos entidades, la existencia de un mundo real al que de todas maneras accedemos de manera falible y la construcción, reconstrucción y de-construcción de ese mundo en lo social.

3. Los mecanismos generativos

Los mecanismos se refieren a cualquier cosa que encontramos en el dominio de la realidad. Estos tienen el “poder” de producir eventos y ese poder de producir eventos, se describe como “procesos generativos”(Danermark, 2001)

Pawson y Tilley (1997) plantean que “generar” es “manufacturar”, es “formar”, es “producir”, es “constituir” y concluyen “los mecanismos generativos, así, actualmente constituyen la *regularidad*, ellos son la *regularidad*” (Pawson y Tilley, 1997, citados por Danermark, 2001, pag. 8)

4. Contexto

Danermark (2001), continúa su análisis evaluando el valor del contexto en la perspectiva del realismo crítico, al respecto dice “Todos los eventos son producidos en contextos altamente complejos...*por lo tanto*...el resultado de un mecanismo, es de ésta manera, siempre dependiente del contexto en el cual éste se activa...*así*...los procesos son siempre *determinados contextualmente*” (Danermark, 2001, pag.9)

La conclusión es que el “contexto determina como el mecanismo es manifestado empíricamente; si ésta manifestación es muy clara y obvia, si es manifestada parcialmente o si no es manifestada del todo” (Danermark, 2001, pag.9). De allí que sería evidente desde el realismo crítico, la relación entre contexto y complejidad.

5. Realidad empírica

Esta es una de las características más importantes en la concepción realista crítica; de hecho, se puede deducir el valor de esta concepción sobre todas las características anteriores. Sin embargo es importante aclarar que el concepto de lo empírico, no es aquí el concepto tradicional del reduccionismo y del positivismo clásico; de hecho es clara la posición cuestionadora del realismo crítico a estas dos concepciones tradicionales en el conocimiento. Por ejemplo, retomando a Brown (2000), plantea que “las nociones críticas realistas de estratificación y emergencia rechazan ambos, el reduccionismo y el dualismo o las concepciones “pluralistas”. En la visión crítica realista, los diferentes objetos de la ciencia son reales, establecidos por sus poderes causales. Así, el reduccionismo es rechazado. Al mismo tiempo, existen relaciones necesarias entre los diferentes objetos, que son rechazados por el dualismo o el “pluralismo”. Las relaciones entre los diferentes objetos de la ciencia, son caracterizados por el realismo crítico en términos de “estrato” (pág. 6)

Existe un concepto adicional en la concepción de la Teoría del Realismo Crítico o Teoría Realista Social, que para el presente trabajo reviste un valor fundamental, particularmente para la comprensión de las condiciones ontológicas, epistemológicas, conceptuales y aplicadas de las competencias. Es el concepto de **agencia** (en inglés *agency*, y en este caso entendido como un verbo, es decir una acción, que en español y el portugués se pueden conjugar como **agenciar**). Los trabajos de Archer (2001 a y b), se centran en la acción de agenciar como actividad de desarrollo de las potencialidades humanas, dentro de la realidad práctica.

Archer (2001b), plantea al respecto, que los realistas estratifican la ontología social alrededor de la presunción que cualquier proceso de mediación, necesariamente vincula dos grupos de poderes emergentes, unos pertenecientes a la estructura y la cultura y otros pertenecientes a la acción de agenciar, como poderes emergentes personales. “De éste modo, para nosotros es inevitable negociar que el interjuego de estos poderes causales,

cuando discutimos la mediación de los constreñimientos y las posibilidades” (pág. 3) en la interacción entre estructura y agencia.

Se podría definir el concepto de agencia, desde la perspectiva de Archer (2001b) a partir del siguiente planteamiento que ella realiza: “la propiedad agencial de medios reflexivos, es que la gente ciertamente puede realizar cosas que permitan monitorearse, controlándose ellos mismos, si no sus circunstancias y determinando reflexivamente que estrategia de curso de acción puede adoptar” (pág. 3)

En síntesis, como se planteo en otro trabajo (Tejada, 2003a) agenciar es la acción transformadora y permanente del individuo que va construyendo su identidad como un todo integral. Así, la identidad se construye en la realidad práctica, de tal manera, que el agenciar como proceso de construcción de la identidad, es un proceso que se realiza en el permanente intercambio entre todas las condiciones de lo humano y dicha realidad.

Retornando a Archer (2001b), pero ahora desde los desarrollos de los proyectos como estrategias humanas de cambio, ella plantea que los realistas han tenido claro que “estructura” y “agencia” representan diferentes grupos de propiedades emergentes y poderes, y que los procesos de mediación entre ellos há sido poco teorizado. Una forma de abordarlas es a partir de que ellas sean ejercitadas sobre algunas cosas determinantes, llamadas *proyectos*, “que son concebidos y presupuestados por agentes humanos; de tal manera, que los dos grupos de poderes causales se involucran: estructuras objetivas y proyectos subjetivos” (Archer, 2001b, pag.1)

Así, continúa Archer, “una teoría realista de la agencia debe tratar de estudiar:

- a. Cómo los actores y agentes conciben reflexivamente los *proyectos*
- b. Cómo el propósito estratégico de los proyectos activan, suspenden o controvierten los poderes constreñidos de las formas sociales, y
- c. Cómo los agentes reflexivamente se monitorean a sí mismos y a sus circunstancias sociales, en el intento de realizar sus empresas en la sociedad. (Archer, 2001b, pag.1)

Este concepto de proyecto personal y su implementación, es una de las preocupaciones primordiales del presente trabajo puesto que la mirada de las competencias como construcción de proyectos, es una de las piedras nodales de argumentación de ésta propuesta.

Otra dimensión que se ha incluido en éste trabajo en la sección de las bases filosóficas es la referida al nivel axiológico, que corresponde a los valores o Sistemas de Valoración. Desde la perspectiva que aquí se defiende, los valores son concepciones (formas de entender la realidad) y de allí que estén relacionadas con las bases ontológicas y epistemológicas. Los sistemas de valoración son contruidos socialmente y se van configurando a través del desarrollo humano en los procesos de interacción. Desde las primeras formas de interacción en el hogar, pasando por los procesos de socialización en el barrio y la escuela, hasta la gran complejidad de interacciones como adultos, se van configurando formas ideológicas que llevan a valoraciones de sí mismos, de los otros y de sus acciones y de los contextos con los que se relacionan. Estas formas ideológicas de valoración constituyen el comportamiento moral y plantean la responsabilidad personal e individual con los otros, con sí mismos y con los contextos. Ese comportamiento moral construido en el desarrollo individual y social, se relaciona con el reconocimiento ético que también se construye en la formación profesional. Desde esta perspectiva, la ética se constituye en la responsabilidad disciplinaria y social que se organiza tanto en el desarrollo personal como en la formación profesional y el desempeño profesional. Es así que en la vida adulta se estructura y asocia el comportamiento moral con la ética profesional. De todas maneras, las formas de conocimiento constituidas en disciplinas y profesiones construyen los Códigos de Ética Profesional, que son sistemas normativos y reglamentarios que guían las acciones de responsabilidad individual y social del profesional, y también regulan las acciones de responsabilidad social de las instituciones u organizaciones. Dichos códigos se basan en principios, normas, leyes, etc.; generalmente regulados por los principios universales como los derechos humanos, la Constitución Política de cada nación y establecen los deberes que el profesional o el organismo deben cumplir.

En conclusión, la ética establece la responsabilidad individual y social que una persona

constituye desde su moral hacia la eticidad disciplinaria y profesional, o de una institución, organización o estructura social y que en definitiva están reguladas y fundamentadas en los códigos de ética.

Desde otro punto de vista hay una discusión que debe hacerse y es que tanto desde el marco histórico como desde el ontológico y epistemológico, también se generan influencias del pensamiento dualista, en este caso de carácter ancestral, en los valores y los sistemas de valoración en el desarrollo de la historia del ser humano. Esta visión, que es imperante y como se dijo ancestral, es que se entiende a los valores dentro de la “moral maniquea” que se distingue por ser una moral basada en la dicotomización del bien y el mal y aun cuando, esta forma ideológica ha sido un regulador social muy eficaz, conlleva bajo ciertas circunstancias efectos perversos, como las creencias fundamentalistas de que ciertos individuos, culturas o sociedades son las portadoras y representantes del bien, y que existen contrapartes que representan y comportan el mal. Particularmente en la presente época, dichos dogmatismos y fundamentalismos están extendidos en la política, las religiones, grupos sociales, estados, corporaciones, instituciones, etc. En el caso de las competencias, esto obviamente está relacionado con la forma dogmática como ellas son abordadas y con las concepciones valorativas que subyacen a la educación, los sistemas productivos, especialmente corporativos y el contexto social. De allí que lo que aquí se propone se fundamenta mas bien en una “moral contextual” que en principio será entendida como la capacidad de poder entender al otro y a sus reacciones en virtud de las condiciones disposicionales y contextuales que llevan a ese tipo de respuesta.

Así, desde esta perspectiva, los sistemas de valoración asociados a las propuestas que sustentan este trabajo se relacionan fundamentalmente con los llamados valores prosociales, que implican el reconocimiento y la transformación del individuo en sí mismo, del reconocimiento y transformación con el otro o los otros, de la interacción y transformación mutua y del reconocimiento y la transformación del contexto.

2.2.2. LAS BASES IDEOLÓGICAS

Como se señaló anteriormente al hacer referencia a Braverman, un problema que debe ser analizado y en el cual se hace obligatoria una posición es el ideológico, entendido aquí como las dimensiones de poder y las intenciones y acciones relacionadas con él. Es importante aclarar que el aceptar el compromiso de una posición, no significa asumir que dicha posición sea de carácter dogmático o “panfletaria”. Al contrario, siguiendo la lógica que se planteó con anterioridad, se asume aquí desde una perspectiva contextual.

En ese sentido, lo que se discute aquí hace referencia a las paradojas sociales y organizacionales que están generando también las nuevas realidades que se están viviendo. Una paradoja se fundamenta en el hecho de que los sistemas productivos siguen vinculados al paradigma del control y la supervisión, como supuestos asociados a una mayor productividad y en ese sentido se siguen los presupuestos de la organización taylorista y fordista en términos de la rutinización y mecanización del trabajo. Las estructuras organizacionales siguen aferradas en la práctica a estos conceptos, aun cuando los discursos se presentan cada vez más diferenciados de ellos. Las discusiones y el auge del “empoderamiento organizacional” son una muestra de ello. Lo paradójico está en que los sistemas organizacionales quieren mejorar la productividad a través de las competencias, pero contradictoriamente sigue aferrada a la visión paradigmática del poder a partir del control y la supervisión reglada. El problema mayor, y es otra hipótesis de este trabajo, es que las competencias conllevan en sí mismas una trayectoria muy diferente.

La hipótesis se basa en que en los más altos niveles de competencia, es decir en la experticia, maestría o pericia, se desarrollan significativamente los procesos de autodirección, autorregulación y autocontrol; esto se corrobora en una gran cantidad de trabajos sobre competencias, pero más específicamente en las nuevas investigaciones sobre comportamiento emprendedor. Dichos procesos están claramente asociados con la autonomía, lo que implica mayor independencia y por ende se legitima la emancipación y la libertad en la acción.

Experto es el que sabe porque tiene conocimiento, el que sabe hacer las cosas, el que tiene autoridad por lo que sabe, luego tiene control y dominio sobre sus propias acciones y sobre el contexto en el que actúa y parece claro que una persona así aumenta y mejora la productividad, es decir es altamente productiva. En éste sentido, esto debe significar que las estructuras organizacionales, si desean realmente tener personas con altos niveles de competencia que mejoren la productividad, deben generar procesos reales de autonomía e independencia, sacrificando sus conceptos y acciones de control y supervisión y deben asumir las consecuencias de los cambios sociales, culturales y productivos que esto implica, pues de lo que se está hablando es de la estructuración de una nueva cultura organizacional. Así, la contradicción para los sistemas organizacionales está en que, si capacita a sus empleados en procesos fundamentados en la rutina, la normalización y la mecanización del proceso, no serán competentes; y si se les forma competentemente para construir productivamente, serán autónomos y emancipados.

De hecho es lo que está ocurriendo, por ejemplo, muchos de los trabajos para determinar los requerimientos organizacionales, surgen de establecer la mayor capacidad deseada, en función de la capacidad demostrada para producir mejor y esa capacidad esta en el nivel experto de la competencia.

La paradoja anterior y la hipótesis derivada en éste trabajo, se relacionan y asocian con los siguientes planteamientos, que se refieren al carácter de inclusión o exclusión social que conlleva el estudio e implementación de las competencias.

La concepción social tradicional es que la implementación de las competencias en los sistemas organizacionales y también en sistemas sociales, conllevan en sí un claro factor de exclusión, sea porque se basan en requerimientos exigibles o sea porque “solo sobreviven” los que alcanzan los estándares requeridos; de hecho desde los mismos planteamientos de Sócrates, en que el estado debería ser dirigido por una elite, en este caso inteligente, hasta ahora, la idea de ser competente no deja de ser elitista y excluyente.

Sin embargo la discusión aquí se quiere colocar en otro plano. Se podría poner como analogía la discusión sobre la igualdad y la diferencia. En primer lugar, la mayoría de nosotros hemos sido educados en nuestra cultura, bajo el presupuesto de que “todos somos iguales”; lo mismo que el mito de la del fantasma de la máquina de Ryle, aquí se plantea otro mito, el de la “igualdad”, de hecho lo que nos distingue, lo que nos da la identidad, se fundamenta en que somos diferentes y de allí, el que superar el dogma de la “igualdad”, há significado una lucha ideológica enmarcada en lo que ahora se define como el “respeto a la diferencia” y que conlleva no solo asumir valores relacionados con ese respeto, sino que deben ser congruentes con las acciones de respeto. Por lo tanto, el problema no es el defender un falso concepto de igualdad, es asumir la diferencia; de allí que en el fondo el problema es realmente de **oportunidades**. Cuando se plantea que la garantía que debe dar un estado, una corporación, un sistema social y cultural, es ofrecer todas las oportunidades posibles a sus miembros, se está hablando verdaderamente de una función democrática.

Esta es la visión que se tiene desde el presente trabajo, el principio de la “inclusión como posibilidad de proveer oportunidades”: La perspectiva que aquí se defiende, es que la definición, evaluación, desarrollo e implementación de los sistemas de competencias, deben estar enmarcados en la perspectiva de que cada persona debe ser vista como alguien capaz, con potencialidades, productiva; pero también con diferencias en sus maneras de ser, en sus estilos, en sus motivaciones, en sus limitaciones etc., y que por lo tanto su función primordial es proveer de todas las oportunidades que posibiliten su mejor desarrollo, que sus competencias sean retroalimentadas, reconocidas, estimuladas y valoradas como ser individual, colectivo y social y que la preocupación por mejorar la productividad se cruce con la de lograr altos niveles de satisfacción, mejoramiento de la calidad de vida y bienestar tanto de las personas, como de los grupos sociales, como función de responsabilidad social.

En conclusión, respeto por la diferencia y oportunidades para desarrollarse competentemente son las premisas ideológicas que sustentan este trabajo.

2.3. ANÁLISIS CONCEPTUAL Y METODOLOGICO

2.3.1. LA BASE TEÓRICA

Es importante aclarar que no se encontró en la literatura en el estado actual histórico y contextual del desarrollo de las competencias, un cuerpo organizado, sistematizado y válido, que pueda considerarse una teoría en el sentido estricto. Prácticamente todo lo referente a las competencias, se encuentra asociado a las diferentes disciplinas que han estudiado las competencias o aspectos relacionados con ellas, como la psicología, la sociología, la economía, la antropología, la lingüística, la pedagogía y la administración. Y dentro de estas disciplinas, son referenciadas por las diversas teorías que se desarrollan en ellas.

Como este fue uno de los problemas para realizar el presente trabajo, se convirtió a la vez en uno de los objetivos investigativos a alcanzar; el tratar de acercarse a por lo menos un incipiente intento de integración y sistematización de un cuerpo de conocimientos organizado de las competencias desde una perspectiva psicológica que involucre lo social, lo organizacional y lo educativo o formativo y en la medida de lo posible promueva también un intento interdisciplinario.

2.3.1.1. Las Teorías Clásicas que Implican a las Competencias en la Psicología

En el caso particular de la psicología, de acuerdo a la dimensión intradisciplinaria, las formas de explicar y de dar pertenencia al tema de las competencias, dependen de las teorías que las relacionan.

Así, la determinación de las competencias como procesos cognitivos, están referenciadas por las teorías que siguen esa misma tendencia, sea desde las bases desarrolladas por Piaget, en la Psicología Genética Experimental o desde los desarrollos de Vigotsky en su Psicología Socio-Histórica y Cultural. Aquí es inevitable establecer una relación

interdisciplinaria, y es que particularmente desde la Lingüística, con los aportes de Chomsky y su Gramática Generativa, se realiza una complementación con las posiciones piagetianas y vigotskianas, constituyéndose en un movimiento muy determinante y actual, que tiene su base primordialmente en el campo de la Educación y la Pedagogía, siendo muy fuerte en Europa y América del Sur, y que estaría representada fundamentalmente por autores como Perrenoud, desde la perspectiva europea o Sternberg, también desde lo social y pedagógico, desde la norteamericana.

Otra perspectiva más de carácter funcional y conductual, surgiría de los trabajos de Thorndike y del grupo fundamentalmente norteamericano de los Teóricos del Aprendizaje (además de Thorndike, Tolman, Watson, Guthrie, por nombrar algunos) y que es continuado posteriormente en varias vertientes; la de la posición más cercanas a los desarrollos sociales y organizacionales representada por Argyris, MacClelland, Boyatzis, etc., hasta llegar a Levy-Leboyer. La otra vertiente más de carácter cognitivo y conductual con una perspectiva social más global, está representada en la actualidad por Ribes, quien comparte con Ryle su visión de las competencias y por Bandura con su Teoría Cognitivo Social.

2.3.1.2. Las Disciplinas del Conocimiento Involucradas en las Competencias

Como se señaló anteriormente, además de la psicología, otras disciplinas juegan un papel muy importante en los intentos de explicar las competencias. Ya se habló de la Lingüística, que podría partir de Chomsky en las competencias cognitivas, pero igualmente son aportes los de Hymes (no solo en la lingüística, sino también en la sociología y la antropología) y la competencia comunicativa, o los de Habermas y las competencias interactivas comunicativas.

Los aportes de la Sociología y la Economía, bien sea en común o por separado son innegables en las competencias y sus matices y derivados son también variados. Por un lado, los planteamientos de Braverman y su crítica al capitalismo por la deshabilitación o la

descualificación, desde la perspectiva del Materialismo Dialéctico e Histórico. Por otro lado el grupo que ha abanderado las competencias desde la perspectiva de los procesos de normalización y certificación que pueden ser representados en las posiciones de Gonczi y Mertens, por ejemplo. O el grupo que busca formas relacionales y contextuales de las competencias, desde las estructuras sociales y culturales relacionadas con el trabajo representados por Zarifian por un lado o Attewell por el otro.

Al respecto sobre Attewell, merece la pena presentar su aporte al análisis teórico de las competencias, pues logra sintetizar, relacionar y diferenciar los diferentes sistemas explicativos desde la sociología para intentar comprender las competencias. De acuerdo a Attewell (1990) y cualificado desde una mirada más psicológica por Malvezzi (2000), existen por lo menos cuatro aproximaciones teóricas sobre las competencias.

1. La explicación clásica, basada en las *habilidades*, en donde las competencias son entendidas “como recursos personales relacionados al desempeño”. Esta posición representa el pensamiento de la psicología social clásica, en donde se plantea la identificación de los recursos que posibilitarían el desempeño y se diseñan categorías predeterminadas que relacionen recursos con desempeños.
2. La aproximación etnometodológica, en donde las competencias son entendidas como “*estructuras* formadas por los recursos personales”; en este caso, la estructura es la causa del desempeño. La metáfora del “proceso sináptico” es una buena representación de éste modelo, por lo que la acción es producir dicho proceso a partir de la interrelación y configuración de los recursos necesarios para lograr la estructura.
3. La teoría de las *estructuras sociales*, vista en la perspectiva de “estructuras formadas por condiciones concretas del individuo y del *entorno*”; teoría que plantea la determinación del entorno para el desarrollo de las competencias. Aquí, se expresa que la competencia no necesariamente podría ser la misma si se presenta o desarrolla en diversos contextos

4. La perspectiva *socio-histórica*, que plantea una valoración del proceso dialéctico histórico, señalando que las condiciones de un momento, constituyen las competencias para el momento siguiente.

Volviendo al análisis de las disciplinas que tienen que ver con las competencias, otra disciplina central y en este caso de mayor actualidad por las circunstancias históricas y sociales, es la Administración, que se centra en las competencias productivas de carácter laboral. Autores como Bennis y su posición con las competencias del líder en la organización, Prahalad y Hamel y su aporte sobre las competencias core o esenciales en la organización, Le Boterf y las competencias profesionales, etc., han aportado al papel de las competencias.

Finalmente, al analizar los aportes de las diferentes disciplinas y las formas como las han abordado, una cosa muestra ser clara, el trabajo multidisciplinario, o interdisciplinario, o transdisciplinario, parece ser mas retórica y discurso que realidad. Los procesos de cambio reales que involucren transformaciones por el trabajo mancomunado de varias disciplinas prácticamente no existen y más bien, los puntos de desencuentro parecen ser más fuertes que los encuentros y los intentos reales son muy tímidos.

2.3.1.3. Las redes sociales institucionales internacionales

Probablemente la falta de una o varias teorías estrictas de las competencias, se deba en parte, a que las lógicas de estructuración del concepto y sus desarrollos y aplicaciones, estén mas asociadas a una nueva dinámica que parece estar asociada a los procesos de globalización. Estas son las redes sociales constituidas por instituciones o entidades internacionales. Redes que por su organización internacional se convierten en muy poderosas.

Algunas de las más representativas en la actualidad son:

SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, por su sigla en inglés), o Secretaría de la Comisión de Aprovechamiento de las Habilidades Necesarias, fue fundada

en 1990 y su mayor influencia está en los Estados Unidos y su objetivo es examinar las demandas del sitio de trabajo y para determinar capacidades presentes y futuras relacionadas con esas demandas. Así, la comisión se organizó para definir las necesidades de competencias en un empleo, proponer niveles aceptables de esas competencias, sugerir vías efectivas para evaluar proficiencia, desarrollar estrategias para diseminar los hallazgos para la nación norteamericana tanto en la escuela, como en los negocios y el hogar.

NVQ's (National Vocational Qualifications) o Sistema de Cualificaciones Vocacionales Nacional, cuyo centro es Gran Bretaña. Es un sistema con diferentes divisiones y niveles que cubren todo el sistema productivo británico y cuyo objetivo es definir, evaluar y estructurar competencias laborales desde el punto de vista de los procesos de cualificación a través de sistemas de normalización y acreditación. El sistema tiene acogida no solo en Gran Bretaña, también en varios países de Europa.

El proyecto Tunning, que nace en el marco de la Unión Europea y que se estructura en una alianza entre los medios académicos y los sistemas productivos. Su objetivo fue desarrollar todo un trabajo investigativo de amplio espectro y que incluyera no solo los sistemas educativo, laboral y social, sino que tuviese una cobertura para toda Europa. Así pretende establecer un discurso global sobre las competencias necesarias para la mejora de la productividad y proponiendo un listado de competencias básicas para el desempeño laboral, que serán la base de la educación formal.

La OIT (Organización Internacional del Trabajo), desde 1991 ha venido trabajando también en las competencias laborales y profesionales. De la misma manera que algunos de los anteriores su trabajo se fundamenta en los procesos de cualificación, de normalización y de acreditación de las competencias laborales. En México, por ejemplo existe CONOCER, que es el sistema normalizado de competencias laborales, en la misma línea de lo trazado por la OIT.

DESECO (Definition and Selection of Competencies) o Proyecto de Definición y Selección de Competencias, es un proyecto mundial que incluye a Europa y Estados Unidos y su objetivo es conducir, desarrollar investigación que ayude a fomentar el desarrollo de un marco conceptual necesario para las competencias y a partir de esto, desarrollar procesos de

evaluación, sistematización e implementación de las competencias. Las diferencias con los otros proyectos y sistemas anteriores, es que el proyecto Deseco no tiene como fin la normalización y la estandarización y todo su trabajo se realiza desde una perspectiva por lo menos multidisciplinar.

2.4. ANÁLISIS METODOLÓGICO ASOCIADO A LA INVESTIGACIÓN Y A LA INTERVENCIÓN

Desde el punto de vista del método, al igual que en las teorías, también parecen existir diferentes y muy variadas aproximaciones, pero es muy difícil determinar que existan formas sistemáticas de indagar, corroborar, validar, extender y transformar el conocimiento que le sean propias a las competencias; en general los métodos de investigación o de intervención son extrapolaciones o derivados tanto de las disciplinas, como de los cuerpos teóricos con los que se relacionan. Así, las metodologías cualitativas, de carácter más reflexivo, fenomenológicas, aparecen muy comúnmente en los estudios e intervenciones relacionados con las competencias cognitivas. Las metodologías cuantitativas, fundamentadas en procesos de observación relacionadas con variables medibles, con procesos de intervención centrados en relaciones causales explícitas, son más propias de estudios e intervenciones relacionados con las competencias laborales. Y como en el caso de las teorías, también hay extensos grupos que asumen una posición metodológica ecléctica, algunas veces con buenos resultados y otras generando ambigüedades e indefiniciones.

Lo que sí se puede deducir con cierta aproximación, es que también en estas dimensiones la influencia de la dicotomización, la fragmentación, lo rutinario y la mecanización, en este caso a unos niveles más concretos, se hace evidente. Para señalar un ejemplo en el campo administrativo y laboral, el uso común e indiscriminado de los listados o “recetarios” de competencias, bajo los supuestos de que las competencias son moleculares, discretas, estáticas, lineales, polares, etc.

Como una serie de ejemplos sobre las formas metodológicas para acceder al conocimiento y transformación de las competencias, se analiza a continuación la posición de Mertens,

que además servirá de preámbulo sobre un análisis de lo metodológico desde el presente trabajo. Mertens (1997), quien como se señaló, estudia las competencias laborales, establece tres enfoques de competencias: el conductista, el del análisis funcional y el constructivista. En el enfoque conductista señala que este se centra en los resultados específicos, se estudian los comportamientos específicos de un individuo que guarda una relación causal con el desempeño efectivo y superior en el puesto, por lo que se buscan los más aptos. Se busca alcanzar resultados específicos en acciones específicas, muchas veces se centra en la habilidad que supuestamente refleja la capacidad de la persona y describe lo que puede hacer y no necesariamente lo que hace. Las competencias se organizan en agrupaciones o “clusters” con indicadores de comportamientos que se van organizando en “diccionarios de competencias”. En éste análisis se parte de la persona que hace bien su trabajo de acuerdo a los resultados esperados, por lo que se tienen que organizar sistemas normalizados. Mertens plantea las siguientes desventajas del enfoque: No es clara la distinción entre competencias mínimas y efectivas; la definición de competencias es tan amplia que puede cubrir casi cualquier cosa; los modelos son históricos, es decir relacionados con el éxito en el pasado por lo que son menos apropiados para organizaciones de cambios rápidos.

El segundo enfoque en el análisis de Mertens, es el análisis funcional, que parte de lo existente como contingente, como probabilidad. Parte de la identificación del o los objetivos principales de la organización y del área de ocupación, basándose en la función, es decir la relación entre un problema y una solución; así describe productos, no procesos, por lo que se interesa por los resultados.

Finalmente plantea el enfoque constructivista, que sería el que aclara relaciones mutuas y acciones existentes entre grupos y entorno, entre situaciones de trabajo y capacitación. Su interés no está en los más aptos sino que incluye personas de menores niveles para evitar la exclusión y posibilitar la participación; aquí la capacitación individual tiene sentido dentro de la capacitación colectiva; las competencias y la capacitación deben asociarse; lo primero es la capacitación, la confianza y la responsabilidad vienen después; se evalúan las

disfunciones de cada organización y hay relación dialéctica entre capacitación colectiva y participación efectiva, progresiva y coordinada.

El análisis de Mertens es interesante y tiene elementos muy importantes para tener en cuenta, pero es limitado y adolece de factores importantes para un estudio integrado y sistemático, algunos problemas pueden ser:

La denominación de conductismo y constructivismo remite a las discusiones dogmáticas de los “ismos” como concepciones polares propias de la influencia dualista y dicotomizada de las teorías clásicas de la psicología, discusión que aun cuando no ha finalizado, no por eso implica que sea una discusión tan relevante en el momento actual

El análisis se limita a lo laboral y a cuestiones puntuales de tipo operativo relacionadas con el puesto de trabajo, no a una mirada de las competencias desde una perspectiva más amplia, integral y relacional con otras formas de acción y con otros elementos significativos, como aspectos ontológicos, epistemológicos, teóricos y metodológicos, como se ha intentado hacer en este trabajo.

Pero el análisis de Mertens apoya una reflexión que la puede complementar de manera un poco más amplia y sobre todo sustentada y direccionada a los aspectos metodológicos, más que a las concepciones y explicaciones que subyacen a ellos.

Al intentar hacer un análisis que posibilite sintetizar y a la vez sistematizar lo visto hasta ahora, se podría señalar que en el momento actual coexisten en el espectro de las competencias desde la perspectiva de los métodos de indagación e intervención, cuatro aproximaciones que aún cuando definidas, presentan matices de relación entre ellas mismas, como también profundas diferencias. En la dialéctica de las nuevas realidades esos acercamientos y alejamientos son legítimos.

Así, por lo menos, se podrían determinar cuatro aproximaciones cuyas fundamentaciones se basan centralmente en los aspectos metodológicos relacionados con la investigación y la aplicación: la *Normativa*, la *Productiva*, la *Narrativa* y la *Constructiva*.

Tomando algunos elementos de esos planteamientos de Mertens, pero reorganizando e integrando nuevas relaciones, elementos contextuales y conceptuales, se plantea a continuación una reflexión de las cuatro aproximaciones, modelos o perspectivas.

1. La perspectiva **Normativa**: Su fundamentación se basa en partir de categorías preestablecidas de competencias y el objetivo es determinar sistemas de perfiles normalizados para direccionar la evaluación, tomar decisiones sobre procesos necesarios e intervenir para cimentar las competencias. Bajo esta alternativa metodológica, se puede decir que parte de categorías determinadas a-priori. Sus posibles ventajas son: muchas organizaciones han tomado este modelo y existe un grupo significativo de estudiosos y entidades a nivel internacional, dedicados a normalizar competencias. Otra posible ventaja es que su diseño e implementación no implica tanto esfuerzo como modelo constructivo. Sus posibles desventajas radican en que se desconocen los contextos específicos, se pierde la relevancia de la diferencia y la individualidad a partir de las diferencias individuales, al tratar de globalizar las competencias y al establecer nomencladores y descriptores genéricos que no discriminan las características de las competencias, además en muchos casos son evidentes la utilización de listados o “recetarios”, lo que lleva a abordar las competencias de manera mecánica y fragmentada. De hecho cabría la pregunta de qué diferencia este procedimiento de la evaluación del desempeño tradicional. Desde el punto de vista de la relación con las teorías ya expuestas, esta aproximación se relaciona más con la teoría clásica de las habilidades y con las teorías clásicas de la administración y de las organizaciones, con una muy alta preocupación por una concepción fuertemente cuantitativa. Desde los puntos de vista ontológico y axiológico, las concepciones que subyacen al modelo son el dualismo, el mecanicismo y el reduccionismo. Como su intento central es la estandarización y la homogenización de las competencias para lograr los supuestos

de calificación, certificación y acreditación, es evidente su poca preocupación en la particularidad, la individualidad y la diferencia. Se valida fundamentalmente en la selección de los “aptos o competentes” organizando listados que suponen constructos que definen las competencias, por lo que ajusta las competencias a los procesos organizacionales. Aquí las relaciones de poder entre el individuo y la organización, se determina de la organización hacia el individuo, de manera que se presupone su influencia, por lo que probablemente un modelo de gestión basado en la autonomía podría ser difícil de alcanzar.

2. La perspectiva **Productiva**: A semejanza de la anterior, aquí las competencias son determinadas a-priori, a través de procesos relacionados con los requerimientos que un sistema organizacional necesita y establece. Su base competencial fundamental, es la competencia laboral, es decir la competencia que se desenvuelve o desempeña en un contexto específico de trabajo y muchas veces reducido a el contexto inmediato del puesto de trabajo. Como se basa en las necesidades y requisitos de la organización, da mucha importancia, además del puesto de trabajo, a los procesos de selección, inducción, capacitación, acompañamiento, evaluación, supervisión y control. Dentro de sus ventajas se puede mencionar la preocupación de la organización por tener una mirada sistémica y sistemática, para organizar la lógica de desarrollo de las competencias y hacer congruente esa lógica de proceso con la estructura y función de la organización. Como desventajas se pueden plantear prácticamente las mismas que la perspectiva normativa en cuanto a la asunción de posiciones reduccionistas, mecanicistas y fragmentarias, lo cual en la realidad es contradictorio con la posición sistémica y procesal que se señaló antes. Aquí de la misma forma, los listados coyunturales y la no relacionabilidad e integración de las competencias apoyan el reduccionismo y la mecanización. También comparte con la anterior perspectiva su relación con la teoría clásica de las habilidades y con las de la administración. Aquí también la validación del “apto y competente” entendido como ser productivo laboralmente, es la premisa fundamental. Aun cuando se da un fuerte peso a lo cuantitativo, la cualificación es igualmente reconocida; encontrando

muchas veces un interjuego entre lo cuantitativo y lo cualitativo, tanto en los procesos de indagación, como en los de intervención.

3. La perspectiva **Narrativa**: Su fundamentación ésta en la construcción de las competencias cognitivas, por lo que la determinación fundamental es la mediación del lenguaje. Metodológicamente esta más cercana a estrategias de tipo cualitativo y fundamentalmente reflexivo y fenomenológico. De allí que aportes metodológicos como la etnografía, el análisis de construcción de historias de vida, los métodos lingüísticos, etc., son usuales tanto en la investigación como en la intervención bajo esta perspectiva. Comparte con la perspectiva constructiva, precisamente la mirada que se basa en la construcción de los procesos, para el caso las competencias. Los presupuestos epistemológicos y ontológicos son fundamentalmente basados en el estructuralismo .y desde las teorías planteadas por Attewell, es clara aquí la influencia de las explicaciones etnometodologicas. Sus fortalezas y ventajas están en la preocupación por las estructuras personales y en la valoración de la mediación del lenguaje, pero posiblemente la crítica más fuerte es precisamente la sobredimensión y sobredeterminación del lenguaje, lo que coloca a esta perspectiva en una posición reduccionista y dogmatica. Otra crítica hace referencia a las implicaciones en el campo aplicado, pues se plantea que se há llegado a situaciones como que la predominancia del modelo cognostivista, se ha centrado fundamentalmente en el desarrollo de contenidos en la formación y en la supremacía de lo teórico sobre la *praxis*.
4. La perspectiva **Constructiva**: A diferencia de la anterior, aquí las categorías se determinan a-posteriori, es decir, se parte de la observación y de las de fuentes documentales propias de la organización (valoración del contexto específico), se van construyendo colectivamente los sistemas de competencias (por ejemplo, las competencias core o competencias que identifican a la organización, las competencias personales, las organizacionales, las profesionales, específicas, etc.) y en esto comparte varios elementos con la perspectiva productiva. La organización establece sus propios nomencladores, descriptores, criterios, etc.,

independientemente de otras denominaciones en otros contextos. Sus posibles ventajas radican en que el proceso al ser propio, es más riguroso y está determinado específicamente para la organización, y en general respeta la diferencia y la legítima. Su posible desventaja es que es un proceso minucioso y exigente, que implica un fuerte compromiso de todos los miembros de la organización. Esta más relacionado con la teoría de las estructuras sociales, particularmente por el énfasis en la contextualización. Históricamente surge de los modelos emergentes críticos de la administración y la organización e incluye una mirada interdisciplinaria y una visión científica integracionista. Desde las perspectivas ontológica y epistemológica, las concepciones que subyacen al modelo son el monismo interaccionista y el integracionismo. Metodológicamente integra alternativas tanto cuantitativas como cualitativas desde los métodos de triangulación; basándose en desarrollos de sistemas de categorización a-posteriori. Por su carácter, reconoce la diferencia y la favorece pues es en ella en que se basa el cambio, por lo que se preocupa por el desarrollo y la transformación, validando la potencialidad como dimensión de inicio de los procesos de cambio y que debe ser aprovechada por la organización que la debe admitir, direccionar y alinear constituyéndose en ambiente de aprendizaje. Esto hace que la organización debe tener una mirada contextual de largo plazo. Desde esta perspectiva se organizan sistemas integrados de competencias que deben ser observables y operacionalizados como formas de acción, por lo que, debido a su flexibilidad metodológica, puede ir de lo conceptual a lo operacional o de lo operacional a lo conceptual, de acuerdo a las necesidades y los acuerdos organizacionales. Este modelo propone alinear los procesos de competencias con los procesos organizacionales, de tal manera que las relaciones de poder, establecen condiciones de interdependencia entre el individuo y la organización, por lo que parece favorecer la inclusión y la autonomía.

Si se intentara establecer una matriz, se encontrarían otros elementos de relación y diferencia entre las cuatro perspectivas. Por ejemplo, se podría establecer que mientras las perspectivas Normativa y Narrativa están centradas en sus fundamentos (la norma y la narración respectivamente), las perspectivas Productiva y Constructiva están centradas en

los fines (la producción por un lado, la construcción por el otro); que mientras las perspectivas Normativa y Productiva tiene un carácter fundamentalmente funcional (se centran en los procesos, en las relaciones causales y de dependencia), las perspectivas Narrativa y Constructiva, tienen un carácter fundamentalmente estructural (se centran en la estructura, la configuración de elementos y en los procesos constructivos)

Todo lo anterior permite tomar una posición en el presente trabajo y es la de respaldar, apoyar, apropiarse e intentar enriquecer la perspectiva constructiva, pero sin desconocer los aportes de las otras. Esto sin caer en una posición ecléctica, sino más bien desde una mirada integracionista, en la que se relacionen, integren y totalicen elementos relacionados de las diferentes perspectivas que guarden congruencia, coherencia y consistencia en sí mismos y en relación con otros elementos de las otras perspectivas. Esta posición se toma por considerarla una posibilidad viable tanto para el posible desarrollo de las organizaciones y de la sociedad, como para - lo más importante desde este punto de vista de esta propuesta - centrarse en el desarrollo del individuo como ser potencial, autoeficaz, constructor y transformador tanto en su dimensión personal como de la colectiva y social

2.5. SÍNTESIS DEL CAPITULO

En este capítulo se han hecho varias consideraciones. En primer lugar, se realizó un recorrido histórico que posibilita expresar descriptivamente las raíces y desarrollo del concepto competencia, a partir de sus dos antecedentes: la razón y la inteligencia. El presupuesto con el cual se realizó esta revisión es que dichos conceptos han tenido un carácter paradigmático en la historia del conocimiento humano y que por lo tanto han ejercido una función de dominio social e histórico, lo que en criterio de éste trabajo da significado y relevancia a la razón de abordar este tema y le da legalidad al tomar los criterios de dominio como ejes del proceso de construcción histórica. Se optó por separar la descripción histórica del análisis crítico a partir de otro presupuesto, y es el de respetar los planteamientos de cada autor y evitar los sesgos que inferencias coyunturales y puntuales; de ésta forma se intento hacer un análisis crítico global al finalizar el tema de la revisión histórica.

No se dio la misma separación en las siguientes secciones del capítulo; al desarrollar las bases y aspectos filosóficos (ontológicos, epistemológicos, axiológicos e ideológicos) si se avanzó en un intento de hacer congruentes la revisión con la posición crítica que defiende este trabajo. En términos de las concepciones ontológicas y epistemológicas, se legitima una visión del ser y del conocimiento que parte de la crítica de lo que aquí se denominaron concepciones paradigmáticas que aun son dominantes en varios frentes de las actividades humanas: el dualismo, el mecanicismo, el reduccionismo y el reduccionismo. Y lo que se quiere contraponer en este trabajo es una mirada fundamentada en la complejidad, en la totalidad, en la contextualización, en la interacción y en la integración. Para apoyar la sustentación de la posición de éste trabajo, se recurre a los planteamientos del Realismo Crítico Social, cuyos planteamientos son afines a los presupuestos que se defienden aquí.

Desde el punto de vista axiológico e ideológico, se legitiman sistemas de valores relacionados con la valoración de la identidad, el respeto a la diferencia, el reconocimiento y la transformación de sí mismo, del otro y el contexto, la autonomía y la emancipación; la posibilidad de entender la inclusión social desde la perspectiva de el otorgamiento de oportunidades para lograr desarrollar las competencias y que ello signifique un mejoramiento de la productividad, pero también de la satisfacción, el mejoramiento de la calidad de vida y el bienestar

El análisis de las bases conceptuales y explicativa se realizó más desde una perspectiva descriptiva que crítica que revela las posiciones del presente trabajo. La razón para esto es que se considera dicha revisión como un marco contextual que permita ser la base para el análisis teórico que se presenta en el capítulo IV. En esta parte el énfasis se planteo en diferentes términos; por un lado se acepto que no existe ninguna teoría en estricto sentido de las competencias y que los intentos explicativos sobre las competencias, particularmente en la psicología, son derivados de las teorías clásicas existentes. También se buscaron relaciones desde otras disciplinas como la sociología, la economía, la lingüística, la antropología, la pedagogía y la administración y se dejo sentado que en la práctica no existe un trabajo real de tipo por lo menos interdisciplinario. Además, se planteo la aparición de

nuevas formas sociales, como las redes de instituciones internacionales, que cada vez tienen mayor influencia en el contexto global.

Sobre las bases metodológicas relacionadas con la investigación e indagación y la intervención o aplicación, se intentó sintetizar y sistematizar cuatro perspectivas que en consideración de éste trabajo, caracterizan los aspectos metodológicos relacionados con las competencias: Normativa, Productiva, Narrativa y Constructiva, estableciendo una posición y es la de legitimar acá la perspectiva Constructiva, pero sin desconocer las otras y evitando una posición ecléctica; más bien asumiendo una visión integracionista y relacional.

Esto deja cerrado el segundo capítulo, y dá pie para pasar a la descripción del proceso metodológico que se realizó para poner a prueba los presupuestos formulados en el proyecto de ésta tesis a través de puestas en común y socializaciones de los mismos en diversos contextos, para pasar luego al capítulo cuarto, en el que se reforzaran los conceptos y posiciones que este trabajo defiende y se presentarán como resultados la decantación de los procesos de socialización.

CAPITULO III

LA INVESTIGACIÓN

3. LA ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

Para probar la formulación de las bases y estructuración del modelo, se procedió metodológicamente, a desarrollar una estrategia que implicaba poner a consideración de las comunidades intelectuales y productivas dichas formulaciones. Así se diseñó una metodología que posibilitó el análisis de los procesos de interacción en los que se pudiera reflexionar, analizar, confrontar, probar, cualificar y significar, los elementos constitutivos de la propuesta que se exponían para la discusión. Para esto se trabajó en tres ámbitos fundamentales: el profesional, el educativo y el productivo: durante 4 años (de enero de 2004 a diciembre 2007). En el ámbito profesional, se presentaron elementos de la propuesta en eventos académicos, como congresos, simposios, encuentros; en el ámbito educativo, se realizaron procesos de formación en instituciones de educación superior y en el ámbito productivo, se realizaron procesos de formación, asesoría y consultoría en empresas productivas y en organizaciones relacionadas con ellas. Como se puede vislumbrar, se trabajó a tres niveles: a nivel de divulgación, a nivel de formación, a nivel de asesoría y consultoría. Los elementos de la propuesta fueron expuestos tanto a miembros de la comunidad psicológica, como a profesionales de otras disciplinas, especialmente pedagogos, administradores, profesionales de las ciencias sociales, ingenieros, economistas, etc. La investigación tuvo cobertura nacional (en Colombia) y también internacional, en Nicaragua (Managua) y Ecuador (Quito y Guayaquil)

3.1. MODELO Y DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación fue de corte fundamentalmente cualitativo y de tipo inferencial, basada en la recolección de información obtenida al presentar elementos de la propuesta en los diferentes eventos en los que se expusieron; información que se sistematizó y se estructuró inferencialmente en función de la cualificación de la propuesta inicial. Las técnicas que se utilizaron fueron, para la recolección de información, la puesta en común y la socialización y para el manejo de la información a nivel de resultado, se utilizó el análisis de contenido.

3.2. MÉTODO

3.2.1. PARTICIPANTES

Por la cantidad de eventos durante 4 años y por las dificultades de control que se tenían sobre los eventos que dependían de entidades organizadoras diferentes al investigador, no es posible tener un número de participantes; sin embargo, por la cobertura de los eventos, por su carácter, por sus medios de promoción se puede asegurar que el número total de personas que participaron de diferentes maneras para la investigación es realmente significativo

3.2.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCION Y DE MANEJO DE LOS DATOS

Para la recolección de la información se utilizó como técnica la puesta en común, bajo la perspectiva de exposición ante grupos de expertos, pues todos los eventos tuvieron la característica de estar dirigidos a profesionales que trabajan alrededor de las competencias, ya sea de manera directa, o en función de sus actividades de desempeño profesional (de hecho, parte de la exposición y prueba de los elementos de la propuesta, se han venido realizando en asignaturas de cursos de grado, los cuales no se tiene en cuenta en este trabajo)

La técnica fundamental de manejo y sistematización de los datos se trató a través de análisis de contenido de la información recogida.

Los instrumentos utilizados para la recolección de información fueron informes escritos, actas, memorias de eventos, grabaciones magnetofónicas, evaluaciones de las asignaturas impartidas.

3.2.3. PROCEDIMIENTO

El procedimiento básico fue el mismo para todo el proceso. Se formalizaba la asistencia al evento, se organizaba y preparaban los materiales relacionados con la propuesta, se asistía al evento y se ponía en común ante la audiencia que fuera determinada, se generaban las discusiones alrededor de la temática, se recogía la información suministrada que posteriormente era filtrada a través del análisis de contenido y se integraban estos resultados a la propuesta.

3.3. RESULTADOS

Se presentan como resultados las descripciones de los eventos realizados entre 2004 y 2007. Se organizan los eventos por año, indicando el rol del investigador en cada evento, la temática tratada, el tipo de evento, la institución patrocinadora y la fecha de realización.

Eventos en el 2004:

Ponencia: Definición y Análisis de Competencias Cognitivas para los ECAES. Conferencia presentada en la Primera Reunión Sobre Competencias y ECAES para las Carreras de Matemáticas. Facultad de Ciencias. Universidad del Valle. Junio 2004

Ponencia: Propuesta de una Estrategia Integral basada en Competencias para la Formación de los Estudiantes de los Programas de Psicología. Simposio Internacional: Retos y Perspectivas de la Formación en Psicología. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento

de Psicología. Universidad de los Andes - Bogotá. Agosto 26 y 27 de 2004

Ponencia: Agenciación Humana en la Teoría Cognitivo Social: Definición y Posibilidades de Aplicación. II Congreso Colombiano de Psicología Conductual Cognoscitiva. Universidad Javeriana-Cali. Septiembre 8 al 11 de 2004

Eventos en el 2005:

Facilitador del Taller de Mejoramiento en Procesos Gerenciales para Empresarios de Pequeñas y Medianas Empresas. Alcaldía del Municipio de Pasto (Nariño). Julio 16 de 2005

Asesor y Capacitador a la Universidad Católica de Colombia. Curso taller sobre diseño de currículos por competencias a nivel universitario. Octubre 6 y 7 de 2005. Bogotá.

Ponencia: Propuesta de Estructura Curricular Universitaria basada en Competencias para la Formación de Profesionales. Seminario Internacional “Currículo Universitario Basado en Competencias”. Universidad del Norte y CINDA. Barranquilla, Colombia. Julio 25 y 26 de 2005

Diseñador de módulos, Capacitador y Consultor del Portal del Conocimiento, de la Universidad Virtual de la empresa Ecuador Bottling Company (EBC) – Coca –Cola, en procesos de formación en Competencias Gerenciales para el sector directivo de la empresa. Quito-Guayaquil (Ecuador) (2005)

Eventos en el 2006:

Asesor y Capacitador a la Universidad Politécnica de Nicaragua. Curso taller sobre diseño, construcción y evaluación de currículos por competencias a nivel universitario. Febrero 6 al 10 de 2006. Managua – Nicaragua

Consultor para el desarrollo de un Proceso de Diagnóstico Psicológico sobre el Clima Organizacional actual del Departamento de Mantenimiento y Vigilancia de la Universidad ICESI. Marzo-Abril, 2006.

Participante en la reunión de Análisis de la Política de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior en Psicología. Organizado por Ascofapsi y la Facultad de Psicología de la Universidad Javeriana de Bogotá. Junio 8 y 9 de 2006

Nombramiento por parte de Ascofapsi como Experto, para realizar una propuesta de Evaluación a través de los exámenes ECAES al ICFES. Junio 2006

Ponencia: Diseño Curricular Basado en Competencias para Formar Profesionales Integrales. Congreso Iberoamericano sobre el Enfoque Basado en Competencias. CIMTED, Bogotá, Colombia. Julio 12 al 14 de 2006

Facilitador del taller precongreso: Diseño Curricular Basado en Competencias para la Formación Integral. Intensidad 16 horas. XIII Congreso Internacional sobre Educación Electrónica, Virtual y a Distancia. TELEDU 2006. Bogotá, Colombia. Octubre 2-4 de 2006

Ponencia como Conferencista Invitado: Desarrollo de Competencias de autoformación para la Educación Virtual. XIII Congreso Internacional sobre Educación Electrónica, Virtual y a Distancia. TELEDU 2006. Bogotá, Colombia. Octubre 4-6 de 2006

Facilitador del taller precongreso: Diseño Curricular Basado en Competencias para la Formación Integral. Intensidad 16 horas. II Congreso Iberoamericano sobre el Enfoque Basado en Competencias. Bogotá, Colombia. 20 y 21 de Noviembre de 2006.

Ponencia como conferencista invitado: Intento de definición del concepto Competencia desde el Paradigma de la Complejidad y posibilidades de evaluación. II Congreso Iberoamericano sobre el Enfoque Basado en Competencias. Bogotá, Colombia. 22 al 24 de

Noviembre de 2006.

Eventos en el 2007:

Docente del Diplomado en Gestión Humana. Modulo de GESTION DEL TALENTO HUMANO CON BASE EN COMPETENCIAS. Abril 19 al 21. Convenio Universidad Autónoma de Occidente (Cali – Colombia) y Fundecom (Quito – Ecuador) y Universidad Espol (Guayaquil - Ecuador). Abril y mayo 2007

Docente de la asignatura Gestión y Resolución de Conflictos Especialización en Alta Gerencia. Universidad de Nariño – Pasto (Colombia). Se viene dictando cada semestre desde el 2004 hasta el 2007)

Ponencia como conferencista: " Proceso de Diseño e Implementación de un Sistema Integral por Competencias en una Organización a partir de la Gestión de Recursos Humanos". CONGRESO MUNDIAL SOBRE COMPETENCIAS LABORALES "La Gestión del Talento Humano Mediante un Enfoque Basado en Competencias". COMCOM 2007 5 al 7 de diciembre de 2007 Bogotá Colombia

Publicaciones nacionales e internacionales realizadas para apoyar la propuesta:

- Tejada Alonso. (2003) LOS MODELOS ACTUALES DE GESTIÓN EN LAS ORGANIZACIONES: GESTIÓN DEL TALENTO, GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y GESTIÓN POR COMPETENCIAS. En Psicología desde el Caribe: Revista del Programa de Psicología, Universidad del Norte. Ediciones Uninorte. N° 12 Julio-Diciembre, págs. 115-133. ISSN 0123-417X

- Tejada Alonso (2005) AGENCIACION HUMANA EN LA TEORIA COGNITIVO SOCIAL: DEFINICION Y POSIBILIDADES DE APLICACION. Pensamiento Psicológico, Universidad Javeriana – Cali, Vol. 1, N° 5, págs. 117-123. ISSN 1657-8961

- Tejada Zabaleta Alonso (2006). UN CURRÍCULO CENTRADO EN COMPETENCIAS: BASES PARA SU CONSTRUCCIÓN. En Novedades Educativas. República Argentina. Año 16, N° 191, Noviembre, págs. 17 a 23. ISSN 0328-3534

Tejada Zabaleta Alonso (2006). PROPUESTA DE ESTRUCTURA CURRICULAR UNIVERSITARIA BASADA EN COMPETENCIAS PARA LA FORMACION DE PROFESIONALES (págs.345-360. En Currículo Universitario Basado en Competencias. Kary Cabrera Dokú y Luis Eduardo González (Compiladores). Ediciones Uninorte: Barranquilla, Colombia. ISBN: 978-958-8252-38-4

3.3.1. PRESENTACIÓN Y DESCRIPCION DE RESULTADOS

Los resultados finales quedan contextualizados en la propuesta que se desarrolla en el siguiente capítulo.

CAPITULO IV

LA PROPUESTA Y SU ANÁLISIS

4. ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA DE ESTRUCTURACIÓN DE UN MODELO INTEGRAL BASADO EN EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD PARA LA COMPRESION, DEFINICIÓN, EVALUACIÓN Y APLICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS.

Tomando como base los presupuestos, análisis y posiciones expresados en el capítulo II y después de haber filtrado dicha información en las puestas en común y en los procesos de socialización que se describieron en el capítulo III, se presenta a continuación el análisis de las dimensiones y elementos que constituyen el modelo que se presenta como propuesta y que intenta ser acorde con los principios, procesos, hipótesis, supuestos, inferencias, etc., que se defendieron en el segundo capítulo. Se reconoce y se deja expreso aquí, que esta es una propuesta aún incipiente, pues si algo queda en la experiencia de realizar la presente tesis, es que intentar abordar una temática como las competencias, desde la complejidad, la integralidad y la totalidad, es una tarea realmente difícil y va a requerir de un tiempo y dedicación mayor para tener por lo menos un modelo en su sentido estricto. Aquí se quiere aportar en definir, caracterizar, analizar y proponer elementos fundamentales, para posibilitar una representación modelada, que debe ser permanentemente de-construida y reconstruida.

Es importante aclarar también, que para lograr una mayor comprensión del modelo, las primeras bases, las correspondientes a la dimensión filosófica (los fundamentos ontológicos, epistemológicos, axiológicos e ideológicos) se presentaran como síntesis que intentan mostrar integralmente la posición del presente trabajo; no se hará ya un análisis

crítico de cada una de dichas bases, pues ya se realizó, en opinión de este trabajo, ese análisis en contrastación con las posiciones que fueron criticadas, lo que se cree permitió, una mayor comprensión y claridad al intentar hacer evidentes las contradicciones y los argumentos de confrontación que se pusieron en juego.

No será lo mismo para las otras bases: la Teórica y Metodológica, y la Tecnológica o instrumental y la Aplicada, que si implican desarrollos más consistentes pues se llega a niveles de mayor concreción.

4.1. LA BASE FILOSOFICA

Resumiendo la sustentación que se realizó en el capítulo II sobre las implicaciones de los llamados “desafíos de la Modernidad” se puede señalar que las consecuencias del desarrollo actual se han convertido en desafíos y retos a los que nos vemos abocados y que implican un papel de las formas de conocimiento existentes. Situaciones y condiciones como un entorno cada vez más cambiante y competitivo, unas estructuras y procesos sociales y organizacionales más flexibles, horizontales, planos y complejos; la condición de incertidumbre e incerteza cada vez más palpable y dominante. En el campo laboral, los puestos de trabajo cada vez están menos estructurados y son más movibles, aparición de diferentes modalidades de trabajo, conformación y acción de equipos autodirigidos en culturas que no han desarrollado procesos de autonomía, formas de contratación más variadas y flexibilidad en horarios de trabajo; límites más difusos entre las organizaciones y el entorno social y físico. Los procesos de globalización, el desarrollo desmesurado y geométrico de la tecnología, los procesos de virtualización, la movilidad social, las dificultades en las interacciones interpersonales y sociales, etc. (Tejada, 2005). Todos estos son tan solo algunos de los cambios que se están dando a nivel mundial; de allí que un primer planteamiento de la propuesta es que una posible alternativa para confrontar dichos desafíos es implementar estrategias que les permitan a los individuos, las organizaciones y los grupos sociales desarrollar competencias que los habiliten a enfrentar estos retos.

4.1.1. Fundamentos ontológicos y epistemológicos

Generalidades

Así, una de las propuestas centrales del presente trabajo, es que partiendo de las nuevas realidades históricas, sociales y del conocimiento, se plantee el estudio y desarrollo de las competencias dentro de una mirada integracionista, interaccionista, total y basada en la complejidad, que implique también la integración dialéctica y permanentemente transformante entre la reflexión y la acción.

Hay que reconocer el desafío de intentar una mirada tan compleja, pero parece que es por lo menos la forma más acertada de enfrentar el concepto de las competencias que vaya mas allá de lo cognitivo o lo laboral y que se centre en la comprensión del ser competente como una forma de vivir, de allí que parecería más conveniente utilizar el concepto de formar *competencias para la vida*

En este sentido, de manera general, desde el punto de vista ontológico y epistemológico se propone:

- Confrontar los paradigmas dominantes de tipo dualista, mecanicista, reduccionista y fragmentario que se debaten entre polos, o desde las definiciones de competencias reducidas a lo cognitivo, o lo laboral
- Proponer, legitimar y validar una concepción sobre las competencias como una dimensión total, integral, compleja, procesal e interaccional; significadas en las competencias para la vida como unidad total y no como fragmentos

Esta propuesta ontológica y epistemológica es congruente con las formas de pensamiento de varios de los autores ya reseñados que dejan en claro que ya se empieza a hablar de los paradigmas de la *Complejidad*, de la *Incertidumbre*, de la *Totalidad*, de las *Interacciones Complejas*, de la *Flexibilidad*.

Planteamientos de la base Ontológica

Ya de manera específica y para introducir más elementos de análisis, desde la perspectiva de la base ontológica, se reconocen los siguientes planteamientos, como fundamentación de la propuesta:

1. La valoración de la **individualidad** y particularmente la **identidad basada en la diferencia**. El concepto de respetar la diferencia como derecho fundamental de la dignidad humana, es aún cuando antiguo en su formulación, nuevo en su aplicación. De hecho, se puede decir que hasta ahora se está construyendo una cultura de legitimidad de la diferencia que tendrá que ver necesariamente con las formas como se aborde no sólo filosóficamente, sino conceptual y metodológicamente, las competencias. Sin embargo, el señalar que está surgiendo una cultura de legitimidad de la diferencia, no significa que en la práctica ella se esté desarrollando; al contrario, puede ser posible que de acuerdo al proceso dialéctico, sectores de poder profundicen la ilegitimidad de la diferencia, la marginalidad, la exclusión. Y estas situaciones son las que deben ser evaluadas en las implicaciones de las competencias y de alguna forma, esa evaluación debe posibilitar presentar una propuesta alternativa.
2. La legitimación de un ser **integral y complejo**, total en su configuración, relacionabilidad e historia, probablemente multidimensionado e interrelacionado, mirado desde una perspectiva monista-interaccionista fundamental para la comprensión de el momento actual
3. Desde la misma perspectiva, el reconocer un individuo **potencial, transformador y autotransformador**; como eje de la productividad, se plantea un individuo **constructor del conocimiento a partir de sus proyectos personales y colectivos, y capaz de agenciar su propio desarrollo**. Dentro de este contexto, la potencialidad y el talento se convierten, por lo tanto, en las posibilidades de cambio y transformación de las organizaciones y en la sociedad.

Planteamientos de la base epistemológica:

También de manera específica, los planteamientos fundamentales de la base epistemológica, son:

1. La aparición y desarrollo de una concepción **integracionista**, que para éste trabajo complementa a la visión de totalidad, pues mientras la visión de totalidad confronta a el dualismo y al reduccionismo, la visión integracionista confronta a la fragmentación- Así, el integracionismo se referencia en la visión del ser integral del que ya se há hecho hablado anteriormente. La relevancia cada vez mayor de los conceptos de *globalidad*, *complejidad*, *flexibilidad* y *virtualidad* como alternativas de construcción del conocimiento en general, y en particular el acoger la idea de la integralidad en los procesos organizacionales y sociales en la perspectiva de la comprensión de la gestión del conocimiento
2. La afirmación de una concepción **interaccionista**, asumiendo reflexivamente el valor de las interacciones como las formas que permiten construir el conocimiento. No sólo es el hecho de aceptar los modelos de interacción en la tecnología y los medios de comunicación, sino el comprender además, que son los procesos de interacción humana los que realmente permiten las transformaciones a través del aprendizaje y el desarrollo.
3. En conexión con la base ontológica, la concepción centrada en la **individualidad** se puede estar convirtiendo en uno de los paradigmas fundamentales del presente milenio. La individualidad entendida desde cuatro perspectivas: primero, el individuo que desempeña un papel activo en su interacción con el medio ambiente, como agente de cambio, lo que lo constituye en un ser constructor y re-constructor permanente del conocimiento, a partir de la construcción y desarrollo de sus proyectos. En segundo lugar, se fortalece la concepción de un individuo que para autotransformarse y ser transformador de la realidad, debe primero reconocerse a sí

mismo y ser capaz de reconocer al otro (que incluye que debe aprender a exigir respeto a sí mismo, partiendo del respeto al otro), lo que constituye su *identidad*, o en términos de algunos autores bajo estas condiciones, el *self*. Todo esto permite la reaparición de estrategias pedagógicas basadas en construir el conocimiento a partir del reconocimiento de sí mismo y del reconocimiento del otro. En tercer lugar, la concepción de reconocimiento de la individualidad se relaciona claramente con la visión democrática del conocimiento, es decir, la oportunidad que tiene cualquier persona de poder acceder y actualizar el conocimiento; posibilidad que desde el punto de vista tecnológico y social es cada vez más viable. Finalmente en cuarto lugar, se plantea la legitimización, por fin, de la simbiosis del individualidad con la globalización y la complejidad, que puede ser expresada con claridad en el enunciado que parece ser un principio de base social que se viene desarrollando y que ya se expresó en éste trabajo: “ la búsqueda de la globalidad o totalidad, a partir de la legitimización y el respeto de las diferencias o individualidades”, principio que sería básico en los trabajos relacionados con las competencias

4.1.2. Fundamentos axiológicos

A continuación, está la base fundamentada en los valores, el comportamiento moral y la ética. Se deducen del desarrollo del presente trabajo los siguientes planteamientos:

Asumir una **moral contextual** (en contraposición a la “moral maniquea” de la que ya se habló) en la que los sistemas de valoración sobre sí mismos, sobre los demás y sobre los contextos se referencien en la comprensión de las condiciones, situaciones, antecedentes, consecuentes, etc.; llevan a ciertas formas de actuación y permiten valorar de manera relativa y comprensiva dichas acciones. En otras palabras, la valoración se hace a partir de la comprensión de los determinantes históricos, contextuales y significativos de los individuos y sus relaciones, y las razones por las cuales los individuos actúan de alguna manera, y no por la inferencia de un acto basado en el bien o el mal. La posición de la moral contextual se sustenta también, de alguna manera, a partir de la característica de

relevancia del contexto, planteada por el realismo crítico, en donde se posibilitaría la comprensión de esta nueva forma de comportamiento moral.

Por otro lado, se podría estar asistiendo también, a una nueva perspectiva ética empresarial y organizacional. Si se entiende la Ética como la responsabilidad personal y social que los individuos tienen como profesionales, empresarios, gerentes o como cualquier agente de cambio en la organización y el entorno (puesto que debe incluir también la responsabilidad socio-ambiental o la responsabilidad social corporativa), entonces parece claro que dichas responsabilidades se conviertan en formas fundamentales de actuación y pueden ser consideradas como tal en el trabajo diario, haciéndolas explícitas e intencionales. Todos los movimientos que están apareciendo sobre la gestión por valores, los valores empresariales, los valores y la organización, etc., se dirigen a explicitar esas responsabilidades éticas

4.1.3. Fundamentos ideológicos

También en la revisión de la literatura que se realizó se discutió el problema de lo ideológico. En éste trabajo se asume una posición de carácter contextual (ya se ha relacionado esto con los sistemas de valoración y la moral); que no consiste esa posición en atacar ni confrontar ni a cierto tipo de sociedades, o a ciertos sistemas productivos o a ciertos grupos sociales. Aquí se parte, como se ha insistido, desde el reconocimiento de todos los autores e instancias involucradas en las competencias y subyace a ello, que es posible en que todos pueden ganar, mejorar la productividad, lograr mejores niveles de satisfacción, lograr bienestar y mejorar la calidad de vida.

Se podrá de pronto decir; que en términos de las interacciones sociales, siempre hay ganadores y perdedores. Desde la filosofía de este trabajo no se considera necesariamente valido el supuesto de que no es posible que todos ganen. Un ejemplo que cabría aquí, es el de los procesos de resolución de conflictos a nivel interpersonal; cuando se trabaja en estos procesos muchas veces se encuentran personas que por sus estilos no aceptan que sea posible resolver los conflictos de manera asertiva; por ejemplo, una persona que tiene un estilo de gestión del conflicto sumiso, muchas veces piensa que es inevitable ser perdedor y

que el otro siempre será el ganador y que por lo tanto no tiene sentido pensar en algo en que los dos en conflicto sean ganadores, pues él siempre será el perdedor. Por el contrario hay personas que desarrollan un estilo agresivo de gestionar los conflictos y generalmente ellos consideran que siempre existirá un ganador y que él será el ganador. Sin embargo, las experiencias investigativas y de trabajo en este campo, han demostrado que efectivamente se pueden desarrollar procesos asertivos, que implican la ganancia mancomunada en los procesos de gestión de conflicto. El ejemplo viene al caso, pues desde lo ideológico y político, en que las formas de actuación dependen de las concepciones, intereses, expectativas e intenciones en relación con el otro o con los otros, es posible lograr que los procesos de interacción se pueden dirigir hacia formas prosociales, mancomunadas, colectivas, participativas y comprometidas que posibiliten que el trabajo mutuo beneficie necesariamente a todos y no un pequeño sector. Anecdóticamente se recuerda aquí, un comentario realizado por Gabriel García Márquez en una entrevista en la que planteó que “el socialismo no es la distribución de la pobreza, sino la distribución de la riqueza”. Lo que se quiere afirmar en este trabajo es que es posible impulsar una ideología del “todos ganan” y que eso no es retórica, pues existen evidencias empíricas que lo corroboran. Un caso interesante es el de la empresa de cosméticos Natura, que con un buen sentido de Responsabilidad Social Corporativa, invierte en el mejoramiento ambiental y esa inversión se le revierte en una imagen de buenas prácticas que sensibilizan al medio social y por ende impulsa la mejora de sus ventas.

En ese contexto es que se analiza aquí la inclusión como condición de oportunidad para desarrollarse competentemente. Las estructuras de poder que detentan los sistemas productivos podrían ver en el reconocimiento, impulso, desarrollo e incremento de los grados de experticia de sus colaboradores, una posibilidad de inversión significativa al constituir sus corporaciones en ejércitos de expertos, pero deberán ser conscientes y asumir que la competencia en sus niveles de experticia implica autonomía, independencia y emancipación. Como se señaló atrás, deben escoger entre reproductores mecánicos que podrán ser “hábiles” más no competentes o en personas realmente competentes que desde la autodirección y la autogestión significaran la autonomía y la independencia. Hipotéticamente, si se abandona el prejuicio de la supervisión y el control heredados de

algunas teorías clásicas de la administración, y asumen el “empoderamiento” no como retorica sino como acción, probablemente se generará una nueva cultura productiva en la lógica de los cambios que significan la llamada modernidad. En otras palabras, Se admite aquí que es necesario un individuo competente para que participe en el mejoramiento productivo de la organización, pero si se sigue insistiendo en desarrollar procesos mecánicos y en validar los antiguos sistemas de control, es poco probable que dichas personas se conviertan en realmente competentes. Y si se deciden por la formación de un individuo verdaderamente competente, que necesariamente incluye la validación de la autonomía, la autorregulación, y el “empoderamiento”, los individuos legitimaran su libertad, independencia y emancipación. De hecho, la creatividad, concepto tan en boga en los contextos educativos y organizacionales, está asociada a la independencia y su condicionamiento la limita y muchas veces la elimina.

Así en conclusión, al integrar lo que se dijo en los sistemas de valores con lo que se plantea aquí en lo ideológico, lo que subyace a esta propuesta desde estas bases del conocimiento es la reconocimiento de la identidad; el respeto a la diferencia; la construcción mancomunada a través de la participación, la cooperación, la colaboración, el compromiso y el apoyo mutuo; el reconocimiento de sí mismo, del otro, del valor de la interacción entre el sí mismo y el otro y el reconocimiento del contexto, el reconocimiento del enriquecimiento mutuo basado en la construcción colectiva y la configuración y funcionamiento de redes; la contextualización por el reconocimiento del valor del pasado, el aporte del presente y la prospección del futuro; la autonomía, la libertad y la emancipación a partir del desarrollo de la autodirección, la autorregulación y el autocontrol. Y todo esto en un contexto democrático implicado en la legalidad y otorgamiento de oportunidades para desarrollarse competentemente en todos los campos de la vida y entre ellos el productivo, y entre éste el laboral.

4.2. LA BASE TEÓRICO-EXPLICATIVA

Presentar y analizar la base teórico-explicativa, es probablemente para este trabajo la parte más importante, porque significa el intentar proponer un acercamiento explicativo, es decir teórico, que le dé pertenecía a la definición de competencia que se va a proponer y defender aquí, como objeto de estudio.

De allí que se ha desarrollado un proceso lo más exhaustivo posible, que intenta integrar y ser consecuente con el criterio de la complejidad. Dicho intento, se presenta bajo una lógica de tipo deductiva, presentando las dimensiones más generales y abstractas inicialmente para ir desarrollando progresivamente hacia dimensiones más particulares y concretas.

En este sentido, primero se presentan las bases de sustentación disciplinaria (dentro de la misma psicología) e interdisciplinaria (en relación o interacción con otras disciplinas); luego se presentan analíticamente las teorías que sirven de base y sustentación para ésta propuesta, para finalmente formular y desarrollar desde el nivel teórico, un intento de definición del concepto de competencia, integrándolos al análisis de sus componentes y elementos relacionados.

4.2.1. Bases de sustentación disciplinaria e interdisciplinaria

En primer lugar, desde las bases de sustentación disciplinaria, la propuesta se organiza bajo una perspectiva estructural de elementos dimensionados en niveles. De acuerdo a ello, desde la teoría, la propuesta toma como eje fundamental a la Psicología Social, no como una teoría en particular sino como un **nivel metaconceptual**, al cual se llegará por la articulación y la posibilidad de establecer un diálogo entre las diferentes teorías que serán analizadas, que también, en su esencia son sociales. En este sentido, la consideración fundamental es que el conocimiento humano es en esencia una construcción, organización y funcionalidad social.

Este nivel metaconceptual se relaciona e integra a un **nivel de los constructos**, es decir el nivel de las explicaciones sistemáticas básicas que se constituyen por las definiciones, los conceptos y los procesos que identifican los elementos pertinentes para este trabajo. En este

nivel se toma posición y se defienden dos grupos de teorías o aproximaciones psicológicas. En el primer grupo, se presentan como respaldo dos teorías psicológicas **interaccionistas**: la *Psicología Interconductual de Campo* de J. R. Kantor, que desarrolla un modelo explicativo sobre el papel de los procesos interactivos del comportamiento, como posibilidades de desarrollo de la acción humana en contextos complejos; aquí es de interés particular el concepto relacionado con el efecto que tienen los factores disposicionales, como elementos contextuales tanto del individuo como del ambiente, para la transformación del comportamiento a partir de las interacciones; y la otra teoría es la de *Psicología Cognitivo Social* de A. Bandura, que enfatiza la construcción de los procesos cognoscitivos, desde la perspectiva del procesamiento de información basado en interacciones fundamentalmente sociales.

El segundo grupo que corresponde también al nivel de los constructos, es el de las aproximaciones teóricas desde la **psicología cognitiva**. Aquí, el presente trabajo se basa en dos de ellas: la *Teoría Triárquica de la Inteligencia* de R. Sternberg, que plantea que la inteligencia bien sucedida se da de tres maneras: analítica, creativa y práctica, y que logrando el desarrollo adecuado de estas tres, el individuo constituye estilos de pensamiento que le sirven para enfrentar el cotidiano. Y de nuevo la *Teoría Cognitivo Social* de A. Bandura, pero esta vez fundamentada en el valor del desarrollo y el aprendizaje social, particularmente en la posibilidad de la perspectiva de la Agenciación, como alternativa de Autoeficacia.

El siguiente nivel es el **nivel de los procesos**, que cubre las teorías del aprendizaje, pero particularmente la definición de los principios, procesos, procedimientos y problemas relacionados con el aprendizaje. Aquí la presentación no está basada tanto en autores, sino en la significación de la integración de modelos y teorías desde diferentes fuentes que no son incongruentes ni incompatibles, las aproximaciones conductuales, cognitivas y conductual-cognitivas. Esto, porque se considera al aprendizaje el proceso de adquisición y construcción por excelencia, que posibilita el desarrollo de las competencias.

Por último, es el **nivel de la aplicación o intervención**, que se centra tanto en la **psicología organizacional y del trabajo**, a partir de una propuesta de implementación de un sistema

integrado y total por competencias, para una organización productiva; como de la **psicología de la educación**, en éste caso como forma disciplinaria relacionada con los procesos de formación en la educación superior al proponer un diseño curricular basado en las competencias para la formación de profesionales.

Una representación gráfica de la contextualización teórica de este trabajo, se presenta en la siguiente figura:

FIGURA # 4 : Niveles y desarrollos teóricos que sustentan la propuesta

También se planteó para éste capítulo un análisis que permitiera colocar una posición respecto a la posibilidad del trabajo mancomunado entre las disciplinas que tienen relación directa con el estudio de las competencias. No se espera aquí realizar una discusión sobre los conceptos de multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad; pues desde la perspectiva del presente trabajo, tales supuestas diferenciaciones oscurecen y generan ambigüedad; de hecho revisiones de los conceptos muestran que muchos de los autores que las definen no se ponen de acuerdo sobre sus diferencias y similitudes. Lo que se dirá desde aquí es que, tal como se planteó en el capítulo dos, ese trabajo que debería realizarse de manera mancomunada entre las disciplinas, es más retórica que realidad. En términos de experiencias reales, la única sistemática que se encontró, fue el esfuerzo del proyecto Deseco, que logró reunir a conocedores de diferentes disciplinas, para que, desde sus diferentes perspectivas definieran que son las competencias. Allí entonces aparecen definiciones desde la educación, la psicología, la economía, la sociología, la política (Rychen y Hersch Salganik, 2004).

Al realizar la revisión para este trabajo y hacer un inventario de las disciplinas que directamente realizan estudios y hacen intervenciones desde los conceptos de la competencia, se encontró que las más representativas son: Filosofía, Antropología, Lingüística, Educación, Sociología, Economía, Administración, Ergonomía (en Francia se considera a la ergonomía una disciplina y un grupo muy significativo de estudiosos de las competencias lo hacen desde ésta perspectiva) y la Psicología. Hay que aclarar que no se presentan aquí en un orden en particular.

Ante este panorama, desde el presente trabajo no se tiene una propuesta en particular, pero se considera que existen condiciones que pueden ser aprovechadas como la tendencia actual de establecer puntos de encuentro entre las instituciones de educación superior y los sistemas productivos empresariales (en algunos medios se llama la relación Universidad-Empresa), otra alternativa puede ser el aprovechamiento multidisciplinario que se puede realizar desde las redes sociales institucionales internacionales ya planteadas en la revisión de la literatura. Lo importante es que se puedan diseñar estrategias que probabilicen La

interacción y el trabajo mancomunado entre las diferentes disciplinas relacionadas con las competencias.

Con la pretensión de mostrar, aun cuando sea idealmente el sistema de integración de las disciplinas, se recrea en la siguiente grafica una representación de un diamante que se constituye por el complejo de interacciones entre las diferentes disciplinas:

DIAMANTE DEL CONOCIMIENTO INTERDISCIPLINARIO DE LAS
COMPETENCIAS
(Tejada 2006)

Figura # 5: Representación de la posibilidad de la interacción y trabajo mancomunado entre las diferentes disciplinas que se relacionan con las competencias.

Lo que si se pudo realizar en la presente trabajo, fue reconocer e involucrar los aportes de autores de otras disciplinas diferentes a la psicología en la propuesta. Desde el apoyo en la sustentación filosófica, con aportes como los de Bauman, Giddens, Ryle o Attewell, desde la sociología, la filosofía, la antropología y la economía; hasta los aportes de la administración y la sociología en la formulación del sistema organizacional, que será presentado más adelante, o el aporte de la pedagogía y la educación en general, para formular la propuesta del currículo por competencias que también será presentado adelante.

4.2.2. Las teorías de la psicología que dan sustentación a la propuesta

Ya en el **Nivel de los Constructos** y una vez organizado el encuadre estructural de las bases teórico-explicativas de la propuesta, es importante evaluar y analizar las teorías correspondientes, para determinar sus definiciones, conceptos, explicaciones y sus correspondientes alternativas metodológicas con el fin de acercar y legitimar el estudio de las competencias. Como se planteó en la introducción de este capítulo, las bases teóricas se organizan de la siguiente forma:

4.2.2.1. Teorías interaccionistas en psicología:

a. La Psicología Interconductual de Campo de J. R. Kantor

Kantor (1978, 1990) desarrolla una posición que se plantea como integracionista e interaccionista, en contraposición a la unidirección funcional y al reduccionismo del conductismo clásico, pero también es fuertemente crítico a la dualización y dicotomización del objeto de estudio psicológico

Al analizar el papel de la ciencia en general y de la psicología en particular, Kantor (1978) señala que:

“ La función primaria de cualquier disciplina científica es lograr sistemas válidos de proposiciones concernientes a un tipo de evento particular; es obvio que la materia general del sujeto de todas las ciencias es la interconducta de dos o más cosas...en

psicología, son la interconducta de los organismos con otros organismos, o con cosas inorgánicas con una acumulación de repertorios de conducta. Estas interconductas con cuerpos inorgánicos u orgánicos conjuntamente con condiciones bajo las cuales ellos interactúan, constituyen campos con límites definidos...estos campos pueden ser llamados datos crudos o eventos pre-analíticos. Cuando los observadores manipulan, describen o interpretan esos campos, nosotros los consideramos como eventos analíticos. Cuando un científico trabaja con estos campos, se requiere que iguale sus proposiciones que lo obtenido de los campos” (págs. 331-332)

El párrafo del autor citado muestra algunos elementos importantes en la posición de Kantor. En primer lugar la valoración de las interconductas, es decir la validez que tiene la interacción como la forma procesal que posibilita la acción, pero en el caso particular de Kantor, esa interacción es necesariamente de conductas reales y naturales de los organismos, de allí el concepto de interconducta. En segundo lugar, la definición de lo que sería la psicología como disciplina científica que estudia las interconductas con métodos válidos que incluyen tanto la inducción (de la observación a los supuestos y proposiciones) como la deducción (de las proposiciones a los datos empíricos). En tercer lugar, y será de importancia para este trabajo, la definición de campos y límites como formas estructurales que son abordables tanto para estudiarlas como para intervenirlas. Como se verá más adelante estos campos se relacionan con eventos o factores situacionales y disposicionales, a los cuales Kantor da gran importancia, entendiéndolos también como dimensiones sociales que nos afectan.

Sin embargo antes de pasar a plantear su modelo, se señala un aspecto de su posición crítica a la dicotomización del objeto psicológico. Al respecto dice en la misma fuente: “ha sido de gran infortunio para la psicología que esas interacciones con otras cosas y los campos específicos de la conducta han sido separados en dos: en una parte tangible, generalmente llamada el cuerpo y en otra, una parte invisible e intangible, el alma, que mas tarde fue la mente” (pág. 333)

Jay (1984), al plantear las contribuciones conceptuales de Kantor, muestra que su teoría se caracteriza por 5 planteamientos básicos:

- a. El naturalismo, Kantor enfatiza que el comportamiento es y debe estudiarse como una dimensión natural, objetiva en cuanto a su realidad y dentro de esa caracterización naturalista incluye que el individuo se encuentra encajado en una matriz socio-cultural de influencia, que definen los problemas y procedimientos para que se dirija. Y esa matriz debe ser entendida como factor situacional y disposicional natural.

En el caso de los procesos cognitivos, por ejemplo, Kantor (1978) señala que “la actividad de recordar o la conducta de olvidar (por ejemplo), es enteramente una actividad natural que puede incluir un estímulo sustitutivo que puede tener una composición enteramente diferente del estímulo objeto original” (pág. 337)

- b. Pluralismo científico, Desde la perspectiva de Kantor, los científicos investigan la existencia de los eventos, investigan la naturaleza de los eventos, ejecutan operaciones en forma de experimentos, investigan interrelaciones acerca de factores que participan en los eventos y formulan relaciones acerca de esos factores en forma de leyes, teoremas, ecuaciones y así sucesivamente.

Segura (2002), plantea al respecto que Kantor enfatiza que no existe un único quehacer científico, pues cada forma de conocimiento científico desarrolla sus conceptos, métodos, instrumentos y un lenguaje propios pertinentes a su objeto de estudio.

- c. Interacciones organismos-medio ambiente, que ya fueron definidas, y
- d. Campos de eventos integrados de continuidades interrelacionadas y factores interrelacionados.

San Román (sin fecha), al referirse a las interconductas, establece que estas tienen las siguientes características:

- a. Los eventos psicológicos son históricos. Al respecto Ribes, citado por Segura (2002) señala que la interconducta se explica en la medida en que se describen las condiciones situacionales e históricas en que tiene lugar, así que la interacción misma no es causal ni causada, sino que depende de múltiples variables, pertinentes al organismo, al medio de contacto y a los factores que tiene que ver con tendencias de interacción y no causas.
- b. Los eventos psicológicos muestran especificidad, integración, variabilidad, son modificables y flexibles.

Se presenta a continuación en la figura el Modelo que Kantor plantea para graficar los elementos y el proceso interconductual:

Figura # 6 : Modelo Interconductual de Kantor (1978, 1990)

La figura muestra el modelo en el que los elementos y relaciones constitutivos para configurar las interconductas son:

O: organismo. Que es la unidad biológica que despliega su actividad en un ambiente particular.

Rt: Respuesta. Acción total e integrada

Ob y Est.: Objeto de estímulo. Cuando el objeto entra a formar parte de la interacción (lo que se podría denominar estimulación), el contacto puede ser total o con una parte o un atributo del objeto.

FE: Función del estímulo. Define el sentido de la interacción por lo que debe existir la relación como tal.

FR: Función de respuesta. Entra en interacción con el estímulo en una:

Función Estímulo-Respuesta, que es el elemento crítico de un campo interconductual. Se determinada por factores disposicionales, superando la idea reduccionista y mecanicista de la morfología y la topografía de la respuesta. Los factores disposicionales son variables que sin formar parte de la relación de contingencia, coexisten en el campo haciendo la interacción más o menos probable. Fundamentalmente, son los factores situacionales y la historia interconductual.

M.C.: medio de contacto. Son las circunstancias de relación que posibilitan el establecimiento de la función estímulo-respuesta, lo que hace posible la interacción (**In**).

Fac. Sit.: Factores situacionales. Eventos o colección de eventos que sin formar parte directamente de la interacción, la afectan. Pueden ser organísmicas o ambientales.

SP y SS: segmento precedente y segmento subsecuente.

HI: Historia interconductual. Siendo el desarrollo y construcción de interacciones anteriores, participa como un factor actual.

En la interacción, la interconducta va a resultar de los cruces, relaciones, contactos, etc., de toda la red de los elementos y procesos descritos.

Para la presente propuesta la teoría de Kantor es el marco explicativo que le posibilita defender como argumento a la interacción como dimensión esencial de la transformación humana y lo hace en la perspectiva de una posición naturalista, integracionista y realista. También, como se ha planteado en varios lugares de este trabajo, se comparte la crítica a la

dualización, la fragmentación y la dicotomización del objeto psicológico. El tener una unidad estructural y funcional que intente explicar el comportamiento humano, posibilita una base lógica a este trabajo desde la perspectiva de la psicología en el área de las competencias

b. Psicología Cognitivo-Social de A. Bandura

El primer desarrollo teórico realizado por Bandura fue la formulación de la Teoría del Aprendizaje Social, que baso en sus demostraciones empíricas sobre el papel del aprendizaje por observación y el reforzamiento vicario como una de las explicaciones para el desarrollo del comportamiento humano. Bandura desde el principio sustentó el carácter social de este proceso y gran parte de la investigación conductual se derivó hacia ese sector. Sin embargo, al seguir sus investigaciones para validar sus principios, fue deduciendo el papel de los procesos cognitivos en el aprendizaje social, lo que lo llevo a una reformulación en 1986 de su teoría, re-direccionándola totalmente hacia lo cognitivo y definiéndola como Teoría Cognitivo-Social (1987).

De acuerdo a Bandura (1986), citado por Pajares (1997), en la teoría cognitivo-social, los individuos poseen un auto-sistema que le permite medir el control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivación y acciones. Este auto-sistema provee mecanismos referenciales y un set de sub-funciones para percibir, regular y evaluar comportamientos, con resultados que se dan en el interjuego entre el sistema y las fuentes de influencia del medio ambiente. Así, esto sirve de función autorreguladora para convertir individuos con la capacidad de influenciar sus propios procesos cognitivos y acciones y así alterar su medioambiente.

El modelo de Bandura, que denomina de causación triádica reciproca, es sencillo, compuesto por tres elementos: la conducta; los factores personales, que incluyen eventos cognitivos, afectivos y biológicos y finalmente factores medioambientales. Estos tres elementos interactúan entre sí, configurando una triangulación dinámica.

Se puede representar el modelo de Bandura en la siguiente figura:

Figura # 7: Modelo básico de la causación triádica reciproca de Bandura (1987)

Su teoría se basa en un concepto fundamental, la Autoeficacia, que se refieren a las creencias que tiene la persona sobre sus capacidades para organizar y ejecutar caminos para la acción, requeridos en situaciones esperadas o en niveles de rendimiento. O específicamente desde los planteamientos de Bandura (1987), Autoeficacia son las creencias en las capacidades para organizar y ejecutar las fuentes de acción requeridas para manejar prospectivamente situaciones.

Así, siguiendo la misma fuente, la autoeficacia es un grupo diferenciado de creencias enlazadas en distintos dominios de funcionamiento, con respecto a: la autorregulación del proceso de pensamiento, la motivación y los aspectos afectivos y fisiológicos.

También la autoeficacia afecta la conducta de cuatro formas de influencia: en la *elección* de la respuesta, en el esfuerzo a utilizarse en una actividad, en los patrones de pensamiento y en las reacciones emocionales y en el reconocimiento de los seres humanos como productores, más que predictores del comportamiento.

Y de la misma manera, plantea unas fuentes de la eficacia: generar experiencias de destreza, experiencia vicaria (comparar), persuasión verbal y otros tipos de influencia social y estados fisiológicos y afectivos.

Bandura (1994), posibilita una serie de definiciones sobre los procesos señalados, se presentan a continuación una síntesis de dichas definiciones:

- Procesos Afectivos: procesos de estados de regulación emocional y elicitación de estados emocionales
- Procesos Cognitivos: procesos de pensamiento involucrados en la adquisición, organización y uso de la información.
- Motivación: Activación para la acción: el nivel de motivación es reflejado en la escogencia de cursos de acción y en la intensidad y persistencia del esfuerzo.
- Autoeficacia percibida: creencias de la gente acerca de sus capacidades para producir efectos.
- Auto-regulación: ejercicio de influencia sobre nuestra propia motivación, procesos de pensamiento, estados emocionales y patrones conductuales.

Así, se puede sintetizar desde Bandura (1982, citado por Shih, 2002), que la autoeficacia se refiere a las percepciones acerca de nuestras capacidades para organizar e implementar acciones en situaciones específicas que pueden contener características nuevas, impredecibles y posiblemente estresantes. Una definición complementaria es la de Marat (2003) que plantea la autoeficacia como el juzgamiento de capacidades para organizar y efectuar cursos de acción para alcanzar metas.

La teoría cognitivo-social es importante para esta propuesta puesto que una de las bases que se trata de defender a lo largo del documento es el planteamiento de que el ser humano tiene la posibilidad de regular sus propios procesos tanto de tipo cognitivo, como afectivo, interactivo y en la acción. La idea gira sobre la posibilidad de que los individuos no solo determinen y definan sus competencias y reconozcan su contexto, sino que a partir de esa definición y reconocimiento, pueda desarrollar procesos estratégicos autorregulados que le permitan modificarse a sí mismo y modificar su medioambiente.

Aún cuando esta teoría es fundamentalmente cognitiva, se aborda en esta sección más por su carácter interaccional, pero como se verá adelante, se retornará a la misma, pero haciendo énfasis en los aspectos cognitivos relacionados con la agenciación.

4.2.2.2. Teorías de la Psicología Cognitiva

a. Teoría Triárquica de R. Sternberg.

Sternberg ha desarrollado una serie de teorías que giran alrededor de los procesos cognoscitivos, más específicamente la inteligencia, y en la explicación y búsqueda de posibilidades de desarrollo de la persona como ser individual y como ser social.

Su teoría más importante es llamada Teoría Triárquica de la Inteligencia, que se puede resumir de la siguiente manera (Sternberg, 1997):

Sugiere que las personas con una inteligencia afortunada o bien sucedida (el término en inglés es *successful*, que en español se traduce como “éxito” y en portugués como “sucesso”, sin embargo, para evitar por el momento el peso ideológico que el término tiene, particularmente en los medios organizacionales, se traducirá eventualmente con los términos de “afortunado” y “bien sucedido”), son las que tienen la habilidad para lograr sucesos afortunados acordes con sus propias definiciones de éxito y con sus contextos socioculturales. Así, estas personas son buenas para identificar y capitalizar sus fortalezas y para identificar, corregir y compensar sus debilidades, en el orden de adaptar, modelar y seleccionar los medioambientes. Para tal armonización con el medio ambiente usa un balance de de habilidades analíticas, creativas y prácticas. La teoría mira la inteligencia como una forma de desarrollar competencias y las competencias como las formas de desarrollar experticia. En otras palabras, desde la perspectiva de Sternberg (1997), la inteligencia es modificable pues no es fija.

Para lograr verificar los elementos de la teoría, el grupo de investigación de Sternberg usa una variedad de operaciones convergentes con la teoría: análisis componencial (información-procesamiento), análisis de factores exploratorios y confirmatorios, estudios culturales y transculturales (cross-cultural), estudios instruccionales y estudios de campo en el sitio de trabajo.

Tomando a Yekovich (1994) y Miele (1995) se pueden hacer una síntesis clara de la teoría: la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg contiene tres sub-teorías: una acerca del contexto, otra acerca de la experiencia y una última acerca de los componentes cognitivos del procesamiento de información. La sub-teoría contextual intenta especificar qué puede ser considerado como inteligencia en una cultura o contexto dado. De acuerdo a Sternberg, culturalmente el comportamiento inteligente involucra la adaptación a un medio ambiente presente, seleccionando el medio ambiente más óptimo o remodelando un medio ambiente existente. La sub-teoría experiencial plantea que la expresión de cualquier comportamiento inteligente puede ser una función de la cantidad y cualidad de experiencias que un individuo tiene con una clase particular de tareas ya probadas. Según esto, la inteligencia se demuestra mejor cuando la tarea es relativamente novedosa o no familiar. La sub-teoría componencial describe las estructuras y procesos cognitivos que conjuntamente producen el comportamiento inteligente. Sternberg propone tres tipos generales de procesos: metacomponentes (con procesamiento control y monitor), componentes de ejecución (procesos que ejecutan planes) y componentes de adquisición del conocimiento (que codifican y ensamblan nuevo conocimiento). La siguiente figura intenta representar esquemáticamente el modelo:

TEORIA TRIARQUICA

FIGURA # 8: Representación esquemática de la Teoría Triárquica de Sternberg.

Una cuestión importante señalada por Sternberg, es que existe interacción entre estos tres componentes o sub-teorías y ellas gobernarían y determinarían el rango de habilidad cognitiva.

También se incluyen en ella tres factores que constituyen tres tipos de inteligencia fundamentales para el desarrollo del individuo y que están claramente asociadas a las competencias. La inteligencia Analítica, que está relacionada con los componentes cognitivos y que incluye habilidades para analizar, comparar, juzgar, evaluar, criticar. La inteligencia Creativa, que involucra el insight, la síntesis y la habilidad para reaccionar ante estímulos novedosos; es el aspecto experiencial de la inteligencia y refleja como un individuo conecta el mundo interno con la realidad externa. Incluye habilidades para inventar, explorar, descubrir, imaginar, adaptar. Y finalmente la inteligencia Práctica, que involucra la posibilidad de comprender, entender y resolver problemas reales de la vida en la cotidianidad diaria. Este es el aspecto contextual de la inteligencia, basado en la dimensión sociocultural y refleja como el individuo relaciona el mundo externo consigo mismo. Incluye habilidades para la contextualización, para aplicar lo que ya se conoce, para hacer cosas con el trabajo, para convencer a otros.

En conclusión se puede plantear que la inteligencia afortunada, bien sucedida o exitosa, es

“Un conjunto integrado de capacidades necesarias para el individuo obtener éxito en la vida, independiente de cómo él lo defina, en su contexto sociocultural. Las personas son plenamente inteligentes cuando reconocen sus fuerzas y las aprovechan al máximo, al mismo tiempo en que reconocen sus debilidades y descubren maneras de corregirlas o de compensarlas. Las personas plenamente inteligentes se adaptan a, modifican y seleccionan ambientes por medio del empleo equilibrado de las capacidades analíticas, creativas y prácticas” (Sternberg y Grigorenko, 2003, pág. 16)

Otra teoría, y que para el presente trabajo reviste un interés especial puesto que define una de las características de la individualidad y se propone como uno de los elementos centrales

de las competencias, es la teoría de los Estilos de Pensamiento. Al respecto Sternberg (1994) plantea que “Un estilo es una vía preferente de usar unas habilidades. Este no es en sí una habilidad, pero sí una preferencia. Así, los estilos no son buenos ni malos, solo diferentes”...”nosotros podemos variar nuestros estilos para convenir diferentes tareas y situaciones”...”los estilos pueden además variar en el curso de la vida y cambiar como resultado de los roles modelos que nosotros emulamos en diferentes puntos de nuestra vida. Nosotros cambiamos en la flexibilidad para variar estilos y en la fortaleza de nuestras preferencias. Pero cuando preferimos un estilo, nuestro estilo es fluido no fijado” (pag. 2). De esta manera, los estilos son formas de preferencias con las que la gente puede escoger el uso de sus habilidades en la vida

En su libro sobre estilos de pensamiento (Sternberg, 1999), se refiere al autogobierno mental. La idea básica es que los individuos se organizan y se gobiernan a sí mismos y las vías en que lo hacen, corresponden a las clases de formas de gobierno que existen en el mundo: legislativo, ejecutivo, judicial; monárquico, jerárquico, oligárquico, etc., notándose 13 estilos en 5 categorías: funciones, formas, niveles, alcance e inclinaciones. Así por ejemplo, una persona con un estilo predominantemente legislativo prefiere generar ideas y desarrollar cosas desde su punto de vista y en su propia vía; una persona ejecutiva prefiere seguir instrucciones y patrones determinados por otros y utilizar las ideas de otros para su trabajo; una persona con alta inclinación de estilo de pensamiento judicial, prefiere evaluar las ideas de otros.

Los desarrollos teóricos de Sternberg son centrales para la presente propuesta en varios sentidos. En primer lugar el permitir un análisis contextual desde una perspectiva sociocultural, basada en la posibilidad de que el individuo sea potencialmente capaz de ser transformado y a la vez transformador del contexto, así como transformador de sí mismo. En segundo lugar el plantear la posibilidad de la modificabilidad cognitiva, a partir de la autogoernabilidad, que es uno de los presupuestos desarrollados y defendidos a lo largo del presente texto. Y finalmente, el valor de los estilos de pensamiento (más adelante se volverán a plantear pero en el contexto de la dimensión aplicada y en conjunto con otros sistemas de estilos) como formas que el individuo desarrolla a partir de las preferencias

construidas a través de sus historia y que le posibilitan elegir o escoger sus estrategias de actuación. Un análisis al que se espera llegar es que posiblemente algunas de las formas de exclusión y marginalidad, que se discutieron en las bases ideológicas, están relacionadas con los límites o imposibilidades que los contextos socioculturales (y para este caso, particularmente las organizaciones productivas y los medios educativos) generan en los individuos al coartar, impedir, limitar, etc., el desarrollo significativo de sus estilos en contextos particulares.

b. Teoría Cognitivo-Social de Bandura: lo cognitivo y la agencia

Conociendo ya los planteamientos centrales de Bandura, se planteará aquí su posición sobre los procesos de agencia.

Ya se planteó antes la definición de Autoeficacia que Bandura desarrolló. Desde ésta perspectiva se señala que la gente puede ejercer influencia sobre ella misma; así la agencia se refiere a actos intencionales que los individuos pueden direccionar, por lo que las creencias de la eficacia personal constituyen el factor clave de la agencia humana. De ésta manera, una persona puede intencionalmente originar pensamientos y acciones nuevas y coherentes.

Para recalcar esto, Bandura (1989), establece una relación entre la naturaleza y función de la agencia humana y el modelo conceptual de la causación triádica recíproca ya planteado, asignando un rol central a los procesos cognitivos y a los procesos vicario, auto-reflexivo y auto-regulatorio desde una perspectiva que evite una construcción dicotómica del sí mismo (self) como agente y como objeto de análisis y desde las propiedades de una concepción de la agencia humana ni dualista ni reduccionista.

Bandura (2001) complementa algunos elementos importantes para la agencia humana. Al respecto señala “la agencia representa los dones, sistemas de creencias, capacidades de auto-regulación y estructuras y funciones distribuidas a través del ejercicio de la influencia personal...Las características esenciales para capacitar a la gente en la agencia es el juego a

partir de sus auto-desarrollos, adaptación y auto-renovación con los tiempos de cambio... (es crear) ...capacidades para la agencia” (pág. 2)

A partir de esto se considera a la agenciación humana como la capacidad de ejercitar el control sobre nuestro propio funcionamiento y sobre los eventos que afectan nuestra vida (Bandura, 1989, 2001). En éste sentido la acción del agente humano se dirige a seleccionar, estructurar y crear medioambientes que optimicen el aprendizaje y que posibiliten encontrar alternativas de transformación tanto de los ambientes como de sí mismos. En síntesis, la agenciación es el ejercicio de la autoeficacia.

Así, Bandura (2001), considera a la autoeficacia como el mecanismo más crucial de la agencia y define a la agenciación como un acto intencional que sería la llave inicial del poder para originar acciones en propósitos dados. De esta manera Bandura plantea que existe una relación funcional entre intención y acción.

También señala que para ejercer la agenciación es crucial:

- La planeación
- La previsión, predicción y prospección, que incluyen las expectativas de los resultados
- La autoevaluación
- La motivación, y
- La autorregulación

El planteamiento de la agenciación como estrategia de desarrollo individual, grupal, colectivo, organizacional y social, se convierte en esta propuesta en otra de las piedras nodales y particularmente para el desarrollo de un modelo constructivo de las competencias. Desde ésta perspectiva, la agenciación implica autonomía, autoeficacia, autogobierno y debe ser construida a todos los niveles y con la participación colectiva.

4.2.3. La Psicología del Aprendizaje

Ya entrando en el **Nivel de los Procesos** y para la propuesta, que intenta mantener congruencia con los conceptos estudiados, es también importante respaldar los procesos de desarrollo y construcción del conocimiento humano. Para esto se toma la decisión de integrar los principios, procesos y procedimientos del aprendizaje en un todo común, retomados desde tres fuentes diferentes, las aproximaciones conductuales del aprendizaje, algunas aproximaciones cognitivas del aprendizaje y el desarrollo y la aproximación conductual-cognoscitiva. Tal trabajo de integración y sistematización queda representado en el siguiente análisis y los autores consultados para desarrollarlo fueron: Ausubel (1983), Coll (1990) y Woolfolk (1999) dentro de la línea cognoscitiva, Kazdin (1983) y Ribes (1990) dentro de la línea conductual y Klein (1994), Schunk (1997) y Hardy y Jackson (1998) dentro de las teorías generales del aprendizaje, así como los ya citados Bandura y Sternberg.

Intentando entonces integrar en una síntesis todos estos planteamientos se tiene que el aprendizaje puede ser analizado a partir de se organiza y estructura en **principios**, que se constituyen en las definiciones, proposiciones y postulados que le dan especificidad; **procesos**, que caracterizan las formas como se desarrolla el aprendizaje, **procedimientos** que especifican las estrategias, técnicas e instrumentación para intervenir el aprendizaje y **problemas** que se refieren a los comportamientos y situaciones sobre los que se interviene..

Para efectos del presente trabajo, se eligió una propuesta cognitivo-conductual pues plantea un sistema procesal funcional del aprendizaje que posibilita entender y transformar lo aprendido a través de una serie de etapas progresivas que en general van complejizando el aprendizaje. Estas etapas o fases son: **Establecimiento o Adquisición** de patrones o clases de comportamientos nuevos, **Fortalecimiento** de los patrones y clases de comportamiento previamente adquiridos, **Mantenimiento** de patrones o clases de comportamiento previamente fortalecidos y **Autorregulación** de los procesos complejos aprendidos. Además y de manera complementaria y relacional a estos procesos se presentan también formas de **Decremento** y/o **Eliminación** de comportamientos específicos o patrones o

clases de comportamientos. A continuación se realiza la definición y análisis de dichas fases:

ESTABLECIMIENTO O ADQUISICION DE COMPORTAMIENTOS NUEVOS

Analizando los diversos estudios y experiencias en el aprendizaje, se puede plantear que los procesos y procedimientos de aprendizaje referidos al establecimiento o adquisición están determinados por tres tipos de control: el control respondiente, el control operante y el control cognitivo. En el control respondiente se identifica al condicionamiento respondiente como proceso fundamental que incluye procesos y procedimientos como el mismo condicionamiento, las formas de propagación de los estímulos en los órdenes de condicionamiento, la discriminación y la generalización respondiente; se incluye aquí el control fisiológico generado por la privación, o restricción a estímulos apetentes al organismo. En el control operante, los procesos y procedimientos que lo contienen son el modelamiento, o aprendizaje por modelos, aprendizaje por observación, imitativo o vicario; el control de estímulos que incluyen la discriminación y la generalización operante; el moldeamiento, o aprendizaje progresivo, o por aproximaciones sucesivas o aprendizaje por ensayo y error; el reforzamiento primario, asociado al control respondiente; el reforzamiento positivo y negativo; los programas de reforzamiento continuo (rfc) y el principio de Premack, en donde una conducta de alta tasa o frecuencia, puede convertirse en reforzador de una conducta de baja tasa o frecuencia. El control cognitivo, estructurado a partir de varios tipos y procesos de aprendizaje como el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje significativo, el aprendizaje productivo y creativo, los procesos heurísticos y el aprendizaje constructivo

FORTALECIMIENTO Y MANTENIMIENTO DE COMPORTAMIENTOS PREVIAMENTE ADQUIRIDOS

El supuesto es que las siguientes etapas que se relacionan con los procesos de adquisición, son las de fortalecimiento y mantenimiento. La diferencia entre ellas es que en el fortalecimiento se habla de los patrones de comportamiento que previamente adquiridos y

establecidos, entran en un proceso de fortalecimiento por efecto de las interacciones en el medio ambiente que permiten su consolidación; en cambio en el mantenimiento se habla de los patrones de comportamiento previamente fortalecidos que logran perdurabilidad y permanencia en sus interacciones con el medio. Como se verá más adelante, esto es muy importante en las competencias, pues es desde allí que se comprende la construcción de una competencia habiendo el logro de los niveles de experticia y pericia. Sin embargo, en términos de los procesos y procedimientos que constituyen al fortalecimiento y al mantenimiento, estos son los mismos; las diferencias que se dan son de tipo cualitativo (sobre la especificidad y control en las condiciones del ambiente), cuantitativo (sobre la frecuencia y consistencia de esas interacciones) y de transición, en un caso la transición se da de los procesos de adquisición al fortalecimiento y en el otro del fortalecimiento a el mantenimiento. Los procesos y procedimientos que los incluyen son: la práctica reforzada, la retroalimentación, los reforzadores condicionados y secundarios, el proceso de encadenamiento, los programas de reforzamiento intermitente simples y los programas de reforzamiento complejos.

AUTOREGULACION, AUTODIRECCION Y AUTOCONTROL DE COMPORTAMIENTOS COMPLEJOS

Siendo aparentemente los procesos de más alta complejidad porque implican el control sobre sí mismo y sobre el entorno; y porque desde el punto de vista de las competencias los procesos de autorregulación y autodirección se asocian con los niveles más altos de experticia, maestría y pericia, se expresa aquí su valor y significación para este estudio y propuesta. Por la decantación de la información recabada al respecto, parece muy plausible que aquí el interjuego entre la reflexión y la acción alcanza los más altos grados de complejidad, pero la mayoría de los autores, por ejemplo Bandura o Sternberg, valoran más significativamente el papel del control cognitivo, pero sin desconocer su relación con la acción. Aquí los procesos y procedimientos involucrados necesariamente están relacionados con programas complejos como los programas de autocontrol, los programas estratégicos de solución de problemas, los programas de autodirección, autorregulación, autoeficacia y agenciación, y los programas de autogobierno cognitivo.

DECREMENTO Y/O ELIMINACION DE COMPORTAMIENTOS PREVIAMENTE ADQUIRIDOS

Como se señaló, paralelamente al desarrollo de las diferentes fases o etapas de desarrollo del aprendizaje y dentro de ellas, también inciden procesos y procedimientos que llevan al decremento y/o eliminación de comportamientos específicos o patrones o clases de comportamientos. De la misma manera que en los casos anteriores encontramos procesos y procedimientos relacionados con el control respondiente, con el operante y con el fisiológico. En el primer caso se tiene la extinción respondiente; en el segundo, bajo control operante la extinción, el castigo punitivo; el castigo “positivo” definido por el tiempo fuera de reforzamiento y el costo de respuesta; el reforzamiento diferencial de comportamientos incompatibles u otros comportamientos competitivos, llamado también RDOC; y el control de estímulos, a través del desvanecimiento del o los estímulos. En el control fisiológico, aparece la saciedad como el proceso fundamental.

Hasta aquí se han presentado las bases de sustentación para posibilitar llegar a la definición de competencias, apoyado en diferentes perspectivas teóricas, que desde la visión del presente trabajo, se realizan bajo la mirada del integracionismo, pues no se considera que se esté asumiendo una posición ecléctica. Esta afirmación se hace en la perspectiva de que se ha intentado tener el cuidado necesario para que en la formulación e integración de las teorías expuestas primen la congruencia, la coherencia y la consistencia. Se pasará ahora al intento de definición de las competencias desde éste trabajo.

4.2.4. El intento de definición del concepto competencias desde la perspectiva de la complejidad

El primer planteamiento que se realiza en este trabajo es que las competencias son complejas, variables, relativas; dinámicas, pues están en constante movimiento y cambio, y de la misma manera se establecen y desarrollan en contextos cambiantes.

Por eso, desde ésta perspectiva, al intentar introducirse en dicha complejidad, se pueden postular dos dimensiones para abordar la definición, que pueden (y deben) ser integradas después de su análisis y definición individual. Una definición se da desde la perspectiva *estructural*, es decir definiendo sus elementos, su configuración, sus dimensiones y características fundamentales y la otra definición se da desde su perspectiva *funcional*, es decir, determinando sus relaciones, sus procesos funcionales y sus sistemas de interacción.

La Perspectiva Estructural:

Desde la perspectiva estructural, la configuración de la competencia puede partir de una organización más compleja que tiene sus raíces en una de las esencias de la constitución de la identidad y la individualidad y es por esto que se realizó una defensa de estos conceptos en las bases axiológicas e ideológicas. “Se podría señalar que la competencia es una dimensión que forma parte de un conjunto integrado de elementos que constituyen la *individualidad e identidad* de la persona” (Tejada, 2006a, pág. 19). Dicha estructura se puede organizar en dimensiones, Ribes (1990) plantea tres dimensiones para la individualidad con carácter disposicional que “se refieren a *propensiones de acción* con base en la historia del individuo” (pág. 239) y que participarían en la construcción de esa identidad o individualidad; estos son los **estilos**, los **motivos** y las **competencias**.

Los **estilos** se refieren a las formas particulares, peculiares y consistentes de actuar y que identifican o diferencian a las personas (Tejada 2006a) de las formas de actuar de otros. Así, “el término *estilo* destaca las características modal, particular y consistente de las conductas que permiten la identificación de la individualidad como diferencia.” (Ribes, 1990, pág. 237). Como se verá, los estilos tienen una estrecha relación con los procesos motivacionales al estar asociados a las preferencias y con los procesos de decisión, al estar relacionados con las elecciones. Pero también, los estilos son la representación más clara de la experiencia y el aprendizaje en la vida de cada persona y a la vez son la expresión más vívida de la identidad y la diferencia. El reconocer los estilos particulares de cada individuo es un aspecto fundamental en la construcción de cualquier proceso que se realice por competencias, puesto que son los estilos; por ejemplo de aprendizaje, de pensamiento, de solución de problemas, de gestión de conflictos, etc., los que posibilitaran direccionar el

aprendizaje y el mismo desarrollo de las competencias

.

Los *motivos* según el mismo Ribes (1990), “se refieren a tendencias de comportamiento que se manifiestan como opciones y preferencias frente a los objetos y eventos de la situación. Se habla de un motivo cuando se describe la direccionalidad de la conducta relativa a circunstancias que permiten optar por diferentes consecuencias *socialmente valoradas*...el motivo es la descripción genérica del conjunto de ocurrencias de respuesta que implican la elección o preferencia de ciertos objetos o eventos” (pág. 239). De esta manera, la “dimensión de los motivos o motivacional se relaciona con las condiciones de preferencia y elección que los individuos organizan y deciden al enfrentarse a las condiciones del medio” (Tejada 2006a, pág. 19); esto puede mostrar las relaciones existentes entre motivación, elección y estilo, que ya fueron señaladas.

Un primer acercamiento a la definición de las competencias, que será reelaborado más adelante es: “Las **competencias**, son conceptos que se refieren a capacidades, es decir, a acciones que producen resultados o logros específicos en situaciones en las que se requiere de alguna destreza o habilidad específica para alcanzar dichos logros. Las competencias se aplican, como términos pertinentes, a condiciones en que se definen *problemas por resolver* o *resultados por producir*” (Ribes, 1990; pág. 239).

Estas tres dimensiones de la identidad y la disponibilidad para la acción, se pueden integrar a otros elementos fundamentales, generando una estructura aun más compleja, como son el *saber* (conocimiento), el *sentir* (los afectos y emociones) y el *hacer* (la acción), para constituir un todo integrado, que conjuntamente con el papel y función del *contexto* y los procesos de *interacción* que posibilitan la construcción y organización del conocimiento adquirido, configurarían una estructura básica que al conjugar las diferentes dimensiones constituyen la condición de *ser*.

A continuación se intenta una representación de la estructura de la identidad para visualizar los elementos que fueron señalados:

Figura # 9: Representación de dimensiones que caracterizarían la identidad o individualidad. Tomado de Tejada Zabaleta, Alonso (2006a). **Un currículo centrado en competencias: Bases para su construcción**. En Novedades Educativas. República Argentina. Año 16, N° 191, Noviembre, págs. 17 a 23. ISSN 0328-3534

La anterior configuración básica posibilita la definición estructural de las competencias. Al revisar la literatura, aun cuando con matices y variaciones, en general se define a las competencias como un “saber hacer en contexto”. Como parte de la discusión que se ha venido realizando, esta definición es una buena representación de las miradas reduccionistas y fragmentarias que ya se habían comentado. “Generalmente se reduce el problema de las competencias a una dimensión cognitiva (saber), que se inscribe en una acción (hacer) y que se debe desarrollar en un contexto determinado. Aun cuando muchos autores reconocen la existencia de otros elementos o procesos como actitudes, habilidades, aptitudes, percepciones, etc., estos son soslayados en el momento de acercarse a una definición del concepto o son estructurados de manera asistemática e incongruente con una

mirada integral” (Tejada, 2006a, pág. 19)

Aun cuando con el temor de caer en lo que se está criticando, pero con la convicción de que se intenta ir aproximando a por lo menos un acercamiento de la complejidad se presenta la siguiente representación que como se dijo, intenta integrar y hacer relevantes los diferentes elementos de la estructura que permita un acercamiento a la definición de las competencias:

Figura 10: Representación estructural de las dimensiones constitutivas del concepto competencia. Tomada de Tejada Zabaleta, Alonso (2006a). **Un currículo centrado en competencias: Bases para su construcción.** En Novedades Educativas. República Argentina. Año 16, N° 191, Noviembre, págs. 17 a 23. ISSN 0328-3534

La representación desde el punto de vista gráfico, aun es claramente estática y no logra mostrar la dinámica de los procesos en constante interjuego, cambio y variación, por lo que

se está intentando construir una representación fractal, pero aun esta a un nivel muy incipiente para ser presentada ahora.

Sin embargo y ya hechas las salvedades, la representación permite seguir los análisis de sus elementos o dimensiones constitutivos que se podrían definir de la siguiente manera:

La dimensión del **sentir**, en la que quedan incluidos las emociones, los afectos, los sentimientos, etc. “El definir los procesos emocionales y afectivos dentro de las competencias es fundamental, pues estos procesos pueden explicar la mucha o poca capacidad emocional del individuo para enfrentarse a la construcción de sus competencias, los afrontamientos ante condiciones de ansiedad, la modulación de las emociones, etc.” (Tejada, 2006a, pág. 20)

La dimensión del **preferir**, que incluye a los *motivos*.” Así la capacidad del individuo de estructurar y organizar preferencias, valorar, elegir y decidir a partir de ellas. La posibilidad de direccionar los procesos desde las motivaciones; la capacidad de reconocer sus necesidades y de organizar estrategias para satisfacerlas en su bien y en el de los otros, con los que es participe social.” (Tejada, 2006a, pág. 20)

La dimensión del **modo de ser**, es decir la dimensión referida a los *estilos*. Se hace mucho énfasis en estos, pues como se planteó, se consideran a los estudios de los estilos, posiblemente uno de los aportes más significativos a las competencias. Como se señaló, “el estilo revela la identidad, la individualidad y la forma como construye y direcciona una persona sus competencias y de cómo el medio interviene o las afecta.” (Tejada, 2006a, pág. 20)

La dimensión del **saber** o del *conocimiento*, en la que se puede “entender como *Conocimiento* a la construcción, producto, acumulado, significación, aplicación y validación de todo el bagaje desarrollado por la especie humana a través de su historia y que le ha permitido integrarse al proceso de evolución y producción tanto humano, como social y tecnológico. Dicho conocimiento se constituye además, como la posibilidad prospectiva del futuro desarrollo de nuestra especie.” (Tejada, 2006a, pág. 18)

Finalmente la dimensión del **hacer**, que se refiere a la “acción explícita que el individuo desarrolla y que se define y evalúa... desde una perspectiva integral que ve el hacer como una acción total, contextual y compleja.” (Tejada 2006a, pág. 20)

Estas dimensiones interactúan y se integran en un todo complejo que involucran de la misma manera, totalmente del individuo. Pero a la vez, ellas se relacionan con otras dos dimensiones fundamentales:

El **contexto** o entorno, que tiene la característica de ser jerárquico, histórico, situacional, representacional y físico y conceptual a la vez, y

Las **interacciones**, es decir, las “relaciones biunívocas, de interinfluencias entre todos los elementos del sistema y de la estructura, que es lo que posibilita que el conocimiento se adquiera, se fortalezca, se mantenga y se autorregule a través de los principios, procesos y procedimientos del aprendizaje.” (Tejada, 2006a, pág. 20)

La Perspectiva Funcional

Si la definición estructural permite determinar los elementos y dimensiones constitutivos de la competencia, la definición funcional, permite determinar y poner en juego los procesos que posibilitan el cambio, en este caso, el desarrollo y la formación de la competencia.

Para contextualizar la definición de las competencias desde la perspectiva funcional se parte de un modelo que relaciona tres elementos que interactúan, estos son el **conocimiento**, el **aprendizaje** y las **competencias**; “como procesos complejos, interactivos, procesales y significativos de la vida humana” (Tejada 2006a, pág. 18)

Ya se definió en un aparte anterior el **Conocimiento**, como el bagaje construido a nivel individual, colectivo, social e histórico, que le da significado al saber y que posibilita la evolución y productividad de la especie. Así se intenta que se comprenda aquí el conocimiento, como bagaje construido de la especie, para que no se confunda con el conocimiento personal, de cada persona, que es un elemento intrínseco a la competencia y es al que se hace referencia en la definición a nivel estructural.

Se puede entender como **Aprendizaje**, a los procesos de construcción y desarrollo del conocimiento mencionado. El proceso de aprendizaje “está organizado en una serie de etapas de interacción que van permitiendo complejizar, cualificar, significar y dar respuesta a las condiciones del ambiente” (Tejada, 2006a, pág. 18). Ya fueron mencionadas esas etapas en la sección de análisis de las teorías relacionadas con el proceso del aprendizaje, solo que aquí se incluye una etapa previa que se considera importante en la definición de la dimensión funcional, que son los procesos básicos de transmisión de la información, así que en definitiva las etapas que se sustentarán en este trabajo son transmisión, adquisición o establecimiento, fortalecimiento, mantenimiento y autorregulación. “El valor de este tipo de clasificación está en su carácter procesal que permite determinar el desarrollo gradual y el incremento de la complejidad.” (Tejada, 2006a, pág. 18)

Se pueden entender a las **Competencias** en éste contexto (se recalca esto para no generar una confusión respecto a la definición dada en la dimensión estructural), como el resultado de la interacción entre el conocimiento existente y el aprendizaje logrado. Definición que en sí misma es reduccionista, pero que en el contexto de integración con todos los elementos y relaciones, tanto estructurales como funcionales, adquiere una dimensión compleja.

La siguiente gráfica intenta mostrar cómo el conocimiento, el aprendizaje y las competencias se integran e interactúan en un modelo funcional y además permite visualizar las relaciones y procesos para construir competencias:

Figura # 11: Relaciones entre Conocimiento, Aprendizaje y Competencias, tomado de Tejada, A (2003). Presentado en el curso: Planejamento e Gestão Estratégica de Recursos Humanos. Universidad de Sao Paulo. SP (Brasil)

La figura representa un plano o matriz de dos dimensiones; la del conocimiento que es considerado el producto de la construcción social e histórica, ya mencionado y que es

representado aquí por una escala gradual de carácter cualitativa, que va desde un conocimiento mínimo a uno superior, con fases intermedias de conocimiento medio y alto. La otra dimensión es la del aprendizaje; considerada como el proceso y en la que se distribuyen en orden gradual, las etapas del aprendizaje ya nombradas y que más adelante serán definidas para este contexto de la definición de las competencias.

El resultado de la interacción y el interjuego de las dos dimensiones, permite ver el proceso de constitución y construcción de las competencias y sus diferentes niveles o estados: información, establecimiento de habilidades básicas, competencia en proceso, competencia desarrollada y finalmente pericia o maestría. Complementariamente, esos pasos del proceso de desarrollos permiten establecer nominaciones a cada nivel de competencia, como novicio o aprendiz, iniciado avanzado o aprendiz avanzado, competente, proficiente y experto. Estos nomencladores son muy importantes y útiles en los procesos de evaluación y determinación de escalas de competencias.

Para ampliar esta somera descripción de la grafica, ésta representa las relaciones “que se dan en el *conocimiento*, que se va construyendo en el proceso de formación y que puede incrementarse tanto cuantitativa como cualitativamente, es decir tanto en cantidad como en calidad y de allí que se expresan sus valores como resultado, desde un conocimiento mínimo a uno superior. Funcionalmente se establece una condición de relación con el *aprendizaje*, referido al proceso de construcción del conocimiento que se va constituyendo a partir de una serie de etapas como son la transmisión de información, la adquisición de patrones de conocimientos nuevos, el fortalecimiento de esos conocimientos previamente adquiridos, el mantenimiento de conocimientos a partir del fortalecimiento y la autorregulación del conocimiento significado por los procesos metacognitivos que posibilitan la autodirección, la autogestión y la autoeficacia.” (Tejada, 2006b, pág. 346)

De acuerdo a Tejada (2006b), Esa interacción procesal entre el conocimiento y el aprendizaje permite el desarrollo, estructuración y configuración de las *competencias*; las competencias así son formas complejas de comportamientos que posibilitan un desempeño significativo ante ciertas condiciones que se establecen en el medio ambiente. Lo que

intenta mostrar la gráfica es el carácter procesal de la constitución de la competencia, de tal manera que “la *transmisión*, siendo una condición necesaria mas no suficiente, solo genera un mínimo de conocimiento, la *adquisición* posibilita el establecimiento de habilidades básicas que generalmente serán elementos potenciales para el surgimiento y desarrollo de la futura competencia. La fase de *fortalecimiento* muestra una competencia en proceso correlacionada con un conocimiento intermedio y la fase de *mantenimiento* muestra ya una competencia desarrollada resultando un conocimiento cualitativo y cuantitativo alto. Finalmente, el proceso que siempre será inacabado, alcanza un nivel superior cuando se logran el manejo metacognitivo y la *autorregulación* de la competencia y se constituye así lo que se denomina como experticia o pericia. A partir de allí la competencia se convierte en un proceso de mayor cualificación y significación para la persona competente.” (Tejada, 2006b, pág. 347)

De esta manera, al intentar integrar el proceso de construcción entre el conocimiento y el aprendizaje, también se pueden determinar grados o niveles de desarrollo de las competencias; “así un nivel básico en el que predomine la categoría *información*, posibilitaría un primer nivel de competencias que es el de *novicio o aprendiz* y estaría relacionado con los procesos de *transmisión* en el aprendizaje; un segundo nivel que podría corresponder a la categoría *establecimiento de habilidades*, definiría a un *iniciado o aprendiz avanzado* y estaría relacionado con los procesos de *adquisición* en el aprendizaje. Un tercer nivel que sería la *competencia en proceso*, definiría a una persona *competente* gracias a los procesos de *fortalecimiento* del aprendizaje; un nivel de *competencia desarrollada*, definiría entonces a una persona *proficiente* y estaría relacionada con los procesos de *mantenimiento* en el aprendizaje. Finalmente, un nivel de *pericia*, que definiría a una persona *experta* y que se relacionaría con los procesos de autorregulación en el aprendizaje” (Tejada, 2006a, pág. 18)

Complementariamente y también dentro de la perspectiva funcional, se debe recalcar que una competencia es el producto de la interacción dialéctica y permanente entre la **reflexión** y la **acción**, entendiéndose por reflexión la posibilidad de análisis, conceptualización, sistematización, procesamiento, teorización, inferencia, etc., y la acción como la posibilidad

de desempeño, de hacer, de actuar, de ejecutar. De allí, que suponer que la sola reflexión es suficiente para lograr la formación de una competencia, o que la acción a ultranza la posibilite, es en opinión de este trabajo una posición ingenua basada en visiones fragmentarias, reduccionistas y mecanicistas.

El interjuego dialectico y permanente entre la reflexión y la acción, podrá ser mejor entendido desde una perspectiva de la complejidad, la flexibilidad, la integración y la totalidad. Y ese interjuego debe ser definido y caracterizado en la conjugación de todos los elementos, procesos, condiciones, etc., que constituyen una competencia

LA METACOGNICION Y LAS COMPETENCIAS

La presente propuesta incluye otra dimensión de análisis relacionada con las competencias. Ya se planteó la importancia que tiene para este trabajo los conceptos de autoeficacia y agenciación, que están asociadas a la autorregulación, como procesos involucrados en el desarrollo de los más altos niveles de la competencia como son los niveles de experticia; teóricamente, la relevancia de estos conceptos surge desde las aproximaciones cognitivo-conductuales mas de corte funcional como en el caso de las propuesta de Bandura. Pero también es congruente involucrar los planteamientos relacionados desde otra forma de definir la competencia y es desde los desarrollos de la psicología cognoscitiva de corte estructural. En otras palabras, es definir la competencia desde la perspectiva de la *Metacognición*, es decir, desde “el conocimiento sobre nuestros propios procesos de pensamiento” (Woolfolk, 1999).

Mejor dicho, la metacognición señala que en la medida en que una persona es capaz de reconocer su propio conocimiento, puede incidir sobre él y lo puede direccionar. Pero este concepto no se queda sólo en la perspectiva del autoconocimiento; en sí misma la metacognición implica el mantenimiento de los procesos complejos del conocimiento. Como lo señala la misma autora existen en la metacognición tres clases de conocimientos que en un todo integral permiten también entender aún más la competencia:

1. El conocimiento **declarativo**, que es el conocimiento que permite *saber qué hacer*, es decir es el conocimiento básico que posibilita reconocer el *qué*, es decir, el objeto que se estudia o reconoce y que permite comprender su acción.
2. El conocimiento **procedimental**, que es el que permite *saber cómo usar las estrategias*, es decir, enseña los métodos, procedimientos y estrategias de solución.
3. Y el conocimiento **condicional**, que es el que permite asegurar que la tarea se complete (evaluación de las consecuencias y prospección) e indicar *como, por qué y para qué* y con qué *sentido*, se aplican los procedimientos y estrategias.

Este sistema de clasificación además de ser otra posibilidad conceptual, se convierte también en un sistema metodológico y técnico de interrogantes para construir procesos metacognitivos y por supuesto para desarrollar competencias. La idea es que las siguientes preguntas se convierten en indicadores y procesos de cambio a la vez, para posibilitar comprender, definir, construir y desarrollar competencias.

Las que se llaman aquí interrogantes metacognitivos son:

1. **Qué?** (que define el objeto de estudio, o la situación problema o lo que se quiere conocer)
2. **Cómo?** (que define el método, los procedimientos o las estrategias de acción)
3. **Con Quién?** (que define las personas que intervienen en el proceso de conocimiento y además define las interacciones y los procesos participativos)
4. **Con Qué?** (que define los recursos necesarios para construir el conocimiento)
5. **Cuando?** (que define las temporalidades relacionadas con el conocimiento)
6. **Donde?** (que define el lugar, el espacio, el contexto)
7. **Cuanto?** (que define el costo de construcción del conocimiento)
8. **Para Qué?** (que define el o los objetivos a alcanzar como consecuencia de la construcción del proceso de conocimiento)
9. **Por Qué?** (que define la explicación o causalidad del proceso)

De esta manera quedan integrados a la definición de competencias que se está proponiendo, dos procesos que tienen alto valor porque son consistentes con la postulación de estrategias que significan un desarrollo más integral y complejo de las competencias: la autorregulación y la metacognición, que desde la perspectiva de éste trabajo son complementarias.

De acuerdo a todo esto, la construcción hacia la *autonomía* a partir de un proceso de formación de competencias para la vida total del individuo se podría lograr a través del desarrollo de estrategias que involucren procesos como el aprender cómo aprender, aprender de manera significativa y de manera metacognitiva; desarrollar competencias de autoeficacia y agenciación para la transformación; aprender a reconocerse a sí mismo y a lograr procesos de auto-transformación, aprender a reconocer al otro y lograr la transformación mutua y mancomunada, aprender a reconocer el contexto y a transformarlo y transformarse en la acción, y generar a través de la totalización de estos procesos, competencias para la vida que involucren productividad, satisfacción, bienestar y mejoramiento de la calidad de vida tanto individual como colectiva.

4.2.5. El análisis de la definición del contexto

Se han analizado hasta el momento los componentes “internos” de la competencia, es decir los elementos que la constituyen en sí, pero como se señaló en la definición de las competencias, los procesos de interacción y el contexto son dos dimensiones fundamentales para lograr una clara integración en la comprensión del concepto. La interacción ya fue analizada y sustentada, pues todos los autores que se han presentados como sustentación del concepto son interaccionistas, pero la posición de Kantor se considerada aquí como una sustentación de la interacción afín a la propuesta que se realiza.

Falta entonces en la propuesta el análisis del contexto. Por la especificidad y porque está relacionado con el objeto de estudio de éste trabajo, se ha escogido desarrollar el análisis del contexto desde la perspectiva de las organizaciones en relación con lo social. De allí,

que se presenta a continuación la propuesta analítica de comprensión del contexto, desde un Modelo del Sistema Organizacional.

LAS BASES DEL MODELO

Para lograr un mejor entendimiento de los procesos organizacionales y de los elementos y relaciones que constituyen a la organización y comprender su vigencia y relevancia, es necesario desarrollar sus conceptos fundamentales. Como se plantea un **Modelo del Sistema Organizacional**, el primer concepto fundamental se refiere al concepto de **sistema**, que desde la perspectiva de las teorías sistémicas caracteriza a un ente complejo, abierto, retroalimentativo, constituido por elementos interrelacionados e interactivos, que adquieren funciones específicas y que se intencionalizan a través de propósitos, metas y objetivos. Por lo tanto, dicho sistema se organiza y sistematiza, establece una lógica de desarrollo y de autoconstrucción a partir de sí mismo y de su interacción con el medio.

Los elementos fundamentales que se pueden determinar en un sistema Organizacional son (Tejada, 2003):

Los **individuos** o **personas** que lo constituyen y lo dinamizan. Se plantean como individuos porque es la individualidad lo que constituye la identidad y la diferencia; y es ésta la que posibilita la construcción del conocimiento y el desarrollo social y humano a partir del talento, la potencialidad y la competencia. De hecho, esto representa una de las características de la Psicología Organizacional como disciplina aplicada.

Los **grupos** que como conjuntos de los individuos constructores a partir de la acción de un colectivo, permiten generar, direccionar y hacer efectivo el desarrollo del sistema organizacional.

La **organización**, que hace referencia a un ente social, construido y constituido intencionalmente, para lograr objetivos, mediante procesos productivos de sus miembros y elementos componentes. Desde la perspectiva de la función humana en la organización, los

procesos productivos son una combinación del aporte individual (potencialidad, talento y competencia), el colectivo (construcción colectiva), la historia (cultura) y los recursos disponibles.

El **entorno** o **contexto**, determinado por niveles jerárquicos que caracterizan los aspectos del medio circundante o medio externo. Hay evidencias del papel determinante del medio, tanto a las organizaciones como a los individuos relacionados con ellas. Un ejemplo de jerarquía del entorno respecto a una organización se refiere a los niveles local, regional, nacional o mundial que pueden influenciar y afectar a la organización. Sin embargo es claro que lo anterior, es sólo un ejemplo de las múltiples categorías contextuales que influyen a la organización.

La **historia**, que constituye el proceso de desarrollo de cada uno de los elementos constitutivos del sistema Organizacional. La historia no solo verifica el proceso vivido, sino que caracteriza la experiencia y madurez de la organización y sus miembros.

Las **interacciones**, es decir los procesos de interacción entre los diferentes elementos del sistema, que son lo que permite las transformaciones y los cambios.

De acuerdo a lo definido, se presenta esquemáticamente la primera aproximación al Modelo del Sistema Organizacional.

Figura # 12 : Modelo Básico del Sistema Organizacional (Tejada, 2003)

Se puede presentar una estructura más compleja del modelo que incluya los elementos constitutivos de cada elemento definido, nivel o dimensión

A continuación, en la Figura # , se realiza una mirada más detallada, que intenta desde una perspectiva compleja, representar los elementos constitutivos del sistema organizacional y su posicionamiento en la estructura. Las relaciones e interacciones se intentaran ir desarrollando en el texto en la medida que se van definiendo sus elementos

Para analizar el sistema se plantean dos estrategias: la definición y evaluación de los elementos y el análisis de sus relaciones a diferentes niveles.

LOS ELEMENTOS DEL SISTEMA

NIVEL O DIMENSION INDIVIDUAL

Constituido básicamente por:

1. La Identidad: Que caracteriza la diferencia o individualidad y es lo que identifica a la persona, constituyéndose en la historia que el individuo desarrolla a través de su vida. Algunos de los constructos y procesos que la configuran son:
 - a. *Los Sistemas de Valores*: correspondientes a las concepciones, principios, prejuicios, valores, actitudes que el individuo desarrolla a través de su historia
 - b. *La Motivación*: constituida por los procesos y constructos relacionados con las necesidades, su satisfacción, la valoración de las consecuencias y la direccionalidad del comportamiento, la determinación y dirección de las expectativas, los objetivos y las metas, la dirección de la prospección
 - c. *La Emoción y el Afecto*: constructos y procesos referidos a los comportamientos emocionales y afectivos construidos en la historia previa y que inciden tanto en el individuo mismo (a nivel cognitivo, fisiológico y en la acción) como a nivel de las interacciones con el medio
 - d. *Aprendizaje, Pensamiento y Procesamiento*: procesos referidos a la construcción y desarrollo del conocimiento con una notable incidencia en la solución de problemas de la cotidianidad. Los estilos de aprendizaje y de pensamiento se constituyen en fuentes de entendimiento y direccionalidad de los procesos de adquisición, fortalecimiento, mantenimiento y pericia (competencias), del conocimiento que los individuos construyen y utilizan en contextos determinados.

- e. *Estilos*: Que definen las características particulares que identifican y diferencian la acción total e integral de un individuo, determinando las preferencias y sistemas de elección para la acción. El estudio de los estilos y la intervención en los procesos relacionados con las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas constituye una alternativa para el desarrollo organizacional, los procesos de formación y cambio y de alineamiento con el entorno organizacional, así como el ofrecimiento de alternativas de agenciación para autorregular los procesos de aprendizaje, pensamiento, procesamiento y acción.
- f. *Potencialidad y Competencia*: que definen los criterios de acción compleja e integral de los individuos para responder eficiente, eficaz y efectivamente a las condiciones del medio. Los dos conceptos suponen los extremos del continuo de construcción y desarrollo del conocimiento: las potencialidades especifican las dimensiones de inicio en la construcción de las competencias y estas últimas las dimensiones de experticia o pericia en una o varias actividades en contextos determinados

NIVEL O DIMENSION GRUPAL

Constituido básicamente por:

1. La Comunicación: se refiere a los sistemas inter-comunicativos orales, escritos o gestuales, que se desarrollan para poder comunicar y establecer relaciones con sí mismo y con los congéneres. Así, estos sistemas se constituyen en fuentes fundamentales en las relaciones interpersonales y es posible que sea por esto, por lo que dichos sistemas sean tan complejos y a veces tan inestables e interpretativos. La comunicación eficaz y asertiva se constituye en la alternativa organizacional para derivar procesos de desarrollo adecuados.
2. Estructura, Función y Procesos de Grupo: El grupo, al constituirse, establece una **estructura**, que es su configuración o forma. Esta se compone de individuos que se definen como *miembros*, que interactúan entre sí y que permiten ciertas formas de

organización para alcanzar ciertos *objetivos*. Esa relacionabilidad para desempeñarse en la búsqueda de logros constituye su **función**. La organización de los miembros que estructura al grupo, está mediada por una serie de procesos que permiten su desarrollo, existencia, debilitamiento o extinción. En principio, algunos procesos que permiten su supervivencia, son: la *cohesión* y la *membrecía* o *afiliación*, que posibilitan la identificación o *pertenencia* al grupo y que se dan por seguridad, estatus o autoestima, interacción, poder o logro, entre otras. El grupo es conocido por su *dinámica*, es decir por su carácter cambiante y continuamente transformante. Así, la *dinámica del grupo*, configura los procesos que permitan al grupo estar desarrollando modificaciones y cambios. Los miembros del grupo determinan sus acciones, a partir de las *normas* que el mismo grupo, las organizaciones, el contexto y los mismos individuos desarrollan. Dichos miembros asumen *roles*, que son los papeles formales o informales, que ya sea el mismo grupo o la organización establecen para ellos. Y estos roles o papeles jugados, posibilitan *estatus*, es decir una posición dentro del grupo y la organización. La estructuración de los grupos, la identificación y acción sobre los procesos que entorpecen su desarrollo y enriquecimiento, son alternativas que posibilitan su mejoramiento.

3. Conflicto, Poder y Liderazgo: También forman parte del desarrollo del grupo tres procesos de gran importancia: el **poder**, que caracteriza la *influencia*, el manejo, control, sometimiento e interdependencia en las relaciones interindividuales y grupales. En relación con esto está el **conflicto**, que caracteriza las confrontaciones de las contradicciones en dichas relaciones de poder. En estas interacciones de procesos se puede identificar el **liderazgo**, que se constituye en la interinfluencia de un modelo o líder y de sus seguidores. La determinación de las formas de influencia y poder en la organización, el aprendizaje de las estrategias de equilibrio y la significación del poder y la influencia, la autorregulación y agenciación en este sentido (“empoderamiento”), así como el aprendizaje de formas de regulación eficaz, asertiva, negociada e integrativa de los conflictos, constituyen estrategias para el mejoramiento de esos procesos. Finalmente el reconocimiento de los estilos de liderazgo, la valoración del líder y el seguidor como dimensión de interinfluencia

para el enriquecimiento mutuo, y la legitimación del liderazgo eficaz, situacional y contextual como formas de desarrollo organizacional, son también estrategias para potencializar y direccionar el liderazgo en la organización.

SISTEMAS DE INTERACCIÓN ENTRE EL INDIVIDUO Y EL GRUPO

Para generar sistemas de interacción entre el individuo y el grupo, además de las ya señaladas, se precisa de la adquisición y desarrollo de competencias centradas en **relaciones interpersonales** asertivas y eficaces, orientadas en los procesos de comunicación, de reconocimiento del individuo como miembro activo, participativo, “empoderado” y dinamizador del grupo, del reconocimiento de la diferencia y la autonomía, y del papel diferencial en el grupo y la organización.

SISTEMAS DE INTERACCIÓN ENTRE EL INDIVIDUO, EL GRUPO Y LA ORGANIZACIÓN

La configuración de **equipos de trabajo** efectivos, basados en el reconocimiento de sí mismo, del otro, de las potencialidades y competencias propias y de los otros, de la comprensión del principio de la construcción de la totalidad a partir del respeto a las diferencias, reconociendo la complementariedad en la diferencia y en la contradicción; del reconocimiento del liderazgo situacional y contextual, etc., son alternativas a desarrollar en las organizaciones

EL NIVEL O DIMENSION DE LA ORGANIZACIÓN

Constituido básicamente por:

1. Estructura y Función de la Organización: la organización es un ente construido e intencional, para lograr ciertos fines. De allí que debe tener una **estructura**, es decir una configuración o composición de elementos ordenados e interrelacionados, elementos estructurales como los que caracterizan sus dependencias y áreas

constitutivas; debe tener también una **función** o funciones, que constituyen sus relaciones, objetivos, propósitos, dependencias e interdependencias funcionales., Desde el punto de vista administrativo, la organización es vista a partir de una serie de funciones administrativas que se integran y forman parte del sistema organizacional, funciones y procesos a la vez como la **planeación y prospección, organización, dirección y gestión, coordinación y delegación, control y evaluación**, para nombrar las más importantes, y unos **procesos básicos**, particularmente ligados a la acción de la psicología organizacional y a la gestión de recursos humanos, como son: **reclutamiento, selección, inducción, capacitación, formación, alineamiento, direccionamiento y re-direccionamiento, acompañamiento, desarrollo de carrera, seguimiento, promoción, retribución, retención y preparación para el retiro**. La estructuración de estos procesos van de la mano con la integración de las nuevas formas de gestión, como la **gestión por objetivos**, por **procesos**, del **conocimiento**, **estratégica**, del **talento**, por **valores**, del **aprendizaje**, por **competencias**.

2. Historia, Cultura y Clima Organizacional: la **historia** de la organización constituye las dimensiones de su madurez, visibilidad, posicionamiento y reconocimiento social y contextual. Esa historia revela así la **cultura de la organización**, que se caracteriza por los valores, principios, concepciones, comportamientos morales y éticos desarrollados por la organización y que revelan sus actitudes, formas de entender y enfrentarse a la realidad y las acciones correlacionadas con ellas. Y esa historia y su cultura explicitan el **clima organizacional**, que es el ambiente real y percibido por los miembros de la organización y que los llevan a asumir actitudes y comportamientos implícitos y explícitos correlacionados con esas percepciones.
3. Competencias CORE de la Organización: que constituyen la esencia del conocimiento de la organización. Las competencias CORE especifican las fortalezas fundamentales que le dan identidad a la organización, establecen lo que la organización sabe hacer bien. Ellas están relacionadas con los elementos vistos anteriormente (la estructura y función, la historia, cultura, clima, grupos, equipos,

miembros o individuos, etc.) y se puede aproximar a su identificación cuando hay claridad sobre la misión, visión, objetivos y prospección de la organización.

4. Diseño del Trabajo, Evaluación, Desempeño, Reconocimiento y Retribución Organizacional: El **diseño** objetivo, operacional, sistemático y sistémico de las actividades de trabajo (ocupaciones, cargos, puestos, áreas, niveles, dependencias, etc.) suficientes y necesarias para alcanzar, mejorar y potencializar las competencias CORE se convierte en una condición fundamental para el desarrollo de las organizaciones (por ejemplo definiendo las competencias con una metodología de operacionalización en cascada, partiendo de las competencias CORE, a competencias organizacionales y a competencias laborales requeridas desde el nivel organizacional y desde competencias personales, a competencias profesionales y a competencias laborales existentes desde el nivel individual y grupal). La evaluación, el análisis del desempeño y la consecuente **Evaluación del Desempeño**, puede resultar más efectiva si se realiza por *competencias* (esto permite además de una evaluación más objetiva e integral, el alineamiento de los procesos organizacionales por competencias: reclutamiento, selección, inducción, capacitación, formación, direccionamiento y re-direccionamiento, seguimiento y preparación para el retiro). El **Reconocimiento** y la **Retribución**, constituyen procesos complejos relacionados con el manejo adecuado de las consecuencias, las mejoras en los niveles de satisfacción, en el aumento correlativo de la producción y en la significación de los procesos motivacionales. Trabajos recientes muestran la factibilidad de desarrollar formas de reconocimiento y retribución desde los sistemas por competencias.
5. Cambio, Desarrollo y Transformación Organizacional: Probablemente uno de los ejes fundamentales de las organizaciones actuales. La aceptación de que el **cambio** es una condición permanente y que las organizaciones deben encontrar alternativas para enfrentarlo y aprovecharlo, pueden posibilitar organizaciones flexibles, contextualizadas en el tiempo y en el espacio y dimensionadas prospectivamente. De allí que el **Desarrollo** y la **Transformación**, se convierten en conceptos de uso. Así, una estrategia factible que muestra una perspectiva inmejorable es la de

diseñar, implementar, evaluar, retroalimentar y corregir permanentemente **sistemas por competencias**, que cubran o envuelvan a la organización como un todo. Esto va asociado a desarrollos como el entender a la organización como un **ambiente de aprendizaje**, para posibilitar la implementación de programas y sistemas de **aprendizaje organizacional**, lo que implica aprendizaje continuo, desarrollo de competencias, procesos correctivos continuos, utilización de nuevas estrategias eficientes de construcción del conocimiento y el aprendizaje como el *coaching* y el *mentoring*, el *e-learning*, el *aprendizaje experiencial*, etc.

EL NIVEL O DIMENSION DEL ENTORNO

Cómo ya se señaló, el entorno hace referencia al medio circundante al sistema organizacional y por su carácter determinante hace parte de él. Existen varios sistemas clasificatorios del entorno. Para nombrar tres de ellos, se pueden caracterizar desde la perspectiva geográfica a nivel local, regional, nacional o internacional; o a partir de los factores disposicionales que afectan a la organización, como las dimensiones de tiempo y espacio, la cultura y los factores idiosincrásicos, los sistemas de normatividad social y legal, las historias sociales, grupales e individuales, etc. Otro sistema clasificatorio se refiere al entorno económico, social, ecológico, ideológico (moral, político, religioso), etc.

Sin embargo, un análisis más complejo puede permitir relacionar al entorno con las condiciones que constituyen los llamados desafíos de la modernidad y cómo influyen estos en el desarrollo y la existencia o extinción de las organizaciones.

Así el reconocimiento y diseño de estrategias de acción y su correspondiente implementación para enfrentar retos, potencializando las oportunidades que generan situaciones como la *competitividad*, la *globalización*, la *incertidumbre* y el *cambio constante*, las condiciones de *jerarquización* del entorno, la *multiculturalidad*, la *movilidad social*, la *sustentabilidad ecológica, económica y social*, los *sistemas de regulación y normatividad social*, etc.

SISTEMAS DE INTERACCIÓN ENTRE LA ORGANIZACIÓN Y EL ENTORNO

La interacción por excelencia entre la organización y el entorno tiene que ver con el desarrollo de la **productividad** de la organización y su relación responsable, respetuosa y comprometida con el **cliente** o **usuario**, de tal manera que signifique un enriquecimiento para las partes.

Relacionado con lo anterior, una forma de enfrentar los desafíos establecidos por el entorno en la llamada modernidad es el compromiso que las organizaciones están adquiriendo con la sociedad, con el ambiente y consigo mismas a partir de lo que se está llamando la **Responsabilidad Social Corporativa**. El asumir un papel responsable, no solo implica el cumplimiento de un compromiso con el entorno, sino que como lo muestran las últimas investigaciones al respecto, significan una inversión para la misma organización.

En este punto se llega al final del análisis de la definición del concepto de competencia desde una perspectiva compleja. En ese sentido se ha tratado de responder al **qué**, es decir, al objeto de estudio de éste trabajo. A continuación se pasa a intentar el análisis que posibilite un acercamiento a la respuesta del **cómo**, es decir, al método, por lo que la siguiente sección hace referencia a algunas estrategias, programas, e instrumentos metodológicos, tanto de investigación como de intervención, alrededor de las competencias.

4.3. LAS BASES METODOLOGICAS INVESTIGATIVAS Y DE INTERVENCIÓN

Como se señaló al terminar la sección anterior, se pasa ahora al análisis de la propuesta en los niveles más concretos del conocimiento sobre las competencias; es decir se entra en el **Cómo?** y en el **Para qué?**, o sea los aspectos metodológicos relacionados con los procesos de investigación, evaluación, instrumentación e intervención o aplicación.

El primer acercamiento que se realiza en ese sentido, se concentra en la labor gerencial y su

acción centrada en los procesos de gestión. Se quiere presentar cómo se ve la gestión del gerente en relación con los presupuestos, concepciones y conceptualizaciones que se han realizado en éste trabajo.

Los modelos de gestión

El desarrollo de los procesos organizacionales y la búsqueda de nuevas perspectivas que garanticen una mejor gestión, basada en criterios de calidad; productividad eficiente, eficaz y efectiva; satisfacción; coherencia y congruencia; compromiso y participación individual y colectiva, ha llevado a plantear modelos de gestión que intenten garantizar un mejor desarrollo organizacional. Es importante incluir estos modelos dentro de este análisis puesto que primero están estrechamente relacionados con los procesos por competencias y son los sistemas que se privilegian en el actual momento en las organizaciones. Y segundo, por la misma razón, varios de ellos son propuestas de moda, que implican determinados intereses, expectativas, formas de poder, condiciones del Zeitgeist, como la tecnología, el efecto de la globalización, etc., para señalar algunos de los ya mencionados y que obviamente estarán relacionados con las formas como se pueda entender y actuar sobre la marginalidad, el respeto o no a la diferencia, la exclusión o la inclusión personal y social, la discriminación, etc.

Algunos de esos modelos más representativos en la actualidad son: la gestión estratégica y prospectiva, la gestión por procesos, la gestión del talento, la gestión del conocimiento y la gestión por competencias.

La aparición y aceptación de una visión sistémica en las organizaciones ha probabilizado que estos modelos de gestión se estén convirtiendo en las fuentes de desarrollo fundamentales.

Sobre la gestión estratégica y prospectiva y la gestión por procesos, existe una extensa bibliografía y no se tendrán en cuenta aquí, al menos directamente (puesto que son la base de desarrollo de las que se presentaran a continuación). Se centrará la atención en una

mirada que intenta integrar la gestión del talento, la gestión del conocimiento y fundamentalmente la gestión por competencias, mirada realizada desde la perspectiva de ésta propuesta.

Si se quisiera encontrar una concepción y principio a la vez, que se constituya en el paradigma básico de la relación individuo y organización desde la perspectiva de estos modelos, la concepción sería *encontrar una relación coherente entre Productividad y Satisfacción*

Si se intenta sintetizar la definición del principio que regiría a la llamada Gestión del Talento Humano desde la perspectiva del modelo que aquí se propone, sería la que señala que la dirección y la gestión en la organización deberían estar basadas en el manejo efectivo de las potencialidades que las personas tienen. En otras palabras, se parte de la relevancia que se le da al individuo como ser con potencialidades que pueden desarrollarse en beneficio de sí mismo y de su entorno.

No se entra aquí a realizar la discusión si a lo que se llama talento, hace referencia a supuestas cualidades innatas o no. En principio y por el valor que se le da al aprendizaje como alternativa de transformación permanente, se partirá en éste trabajo, del supuesto de que la potencialidad humana y los “talentos” son construcciones humanas, individuales y colectivas, que son susceptibles de modificarse, fortalecerse y mantenerse, así como desvanecerse y extinguirse, pero que en general deben ser planteadas como una dimensión válida de la diferencia

Ya desde la perspectiva organizacional, la gestión del talento se basaría en el reconocimiento de que la potencialidad humana se puede relacionar con los procesos productivos eficientes, eficaces y efectivos en la organización, significando no solo un beneficio para la misma organización, sino también para el individuo en término de su satisfacción y sus logros

De ésta manera, el papel que se le pediría a la gerencia, es que además del desempeño que clásicamente ha realizado, asociado a la dirección, la toma de decisiones, la gestión, etc., debería también adquirir conocimientos que le permitan *detectar, apoyar, impulsar, poner a prueba e incentivar*, el talento de sus colaboradores y el suyo propio; todo esto como una nueva alternativa de cambio organizacional y personal.

Esta definición debe implicar un pensamiento gerencial, claramente congruente con ella y es el basado en el principio filosófico que ya se enunció y sustentó de la “*búsqueda de la globalidad o totalidad, a partir de la legitimización y el respeto a las diferencias o individualidades*”. De no ser así, no tendría sentido este modelo, pues es desde el desarrollo de la individualidad y el reconocimiento de su valor, desde donde se esperan lograr las transformaciones organizacionales, desde un modelo constructivo y complejo de las competencias.

Como se está hablando de transformación, es obvio que el pensamiento gerencial debe incluir una visión sobre el valor del aprendizaje y el desarrollo. Así, se debe dar importancia a las organizaciones como *Ambientes de Aprendizaje*, entendidos estos como entornos de adquisición y desarrollo de potencialidades para generar el cambio. Esto hace que las organizaciones que estén interesadas en trabajar bajo este modelo, deben explicitar e intencionalizar sus procesos de aprendizaje y deben integrarlos a la vida diaria y continua de la misma organización. Este se supone, debe ser el principio fundamental de lo que se ha definido como Aprendizaje Organizacional.

Derivado de lo anterior, puesto que es la esencia de la nueva gestión, es el considerar al *Conocimiento* como la fuente más importante del desarrollo organizacional

La Gestión del Conocimiento nace en el entorno cambiante de las nuevas tecnologías de información y en congruencia con los principios que se acaban de plantear, de allí que se esté utilizando tan frecuentemente el concepto de las *Sociedades del Conocimiento*.

También desde la perspectiva de ésta propuesta, se podría definir la gestión del conocimiento como la alternativa de gestión que parte del aseguramiento de la experiencia y el conocimiento adquirido por la organización, como posibilidad de desarrollo; en otras palabras, se busca el logro “apalancando lo más valioso de sus recursos: el conocimiento, el talento y la experiencia colectiva” (Koulopoulos y Frappolo, 2000). Como se plantea, serían indisolubles los lazos entre la gestión del talento y la gestión del conocimiento.

Precisamente, aprovechando dicha cohesión se pueden formular unas ***Características de Agenciación***, que serían los procesos y patrones básicos que cualquier persona podría desarrollar, inclusive un gerente, para lograr un proceso exitoso de gestión desde estas perspectivas; estas características podrían ser, el:

1. Reconocimiento de Sí Mismo y a partir de esto, constituirse en autotransformador del cambio,
2. Reconocimiento del Otro y a partir de esto constituirse en facilitador de su cambio,
3. Reconocimiento del enriquecimiento mutuo, y a partir de esto lograr la transformación mancomunada,
4. Reconocimiento del Entorno o Contexto y constituirse en agente de su transformación
5. Desarrollar Competencias de alta calidad y actualidad, que le permitan ser eficiente, eficaz y efectivo

En éste punto es importante aclarar que significa para éste trabajo el concepto de “reconocimiento” pues fácilmente se puede generar una confusión. El término reconocimiento en este trabajo, no significa una actitud pasiva de reflexión acerca de algo. En términos de competencias, reconocer caracteriza el proceso de **significar y transformar en la acción**; es decir, cuando alguien reconoce sus fortalezas y potencialidades, además de ser consciente de ello, lo puede convertir en incentivo, voluntad o motivación, para rehacer, reestructurar, modificar y particularmente mejorar en la perspectiva de convertir esa fortaleza en una mayor y más significativa. O el reconocimiento de una debilidad puede

permitir convertirla en fortaleza a través de una estrategia de cambio. Esta es una de las características fundamentales de la autoeficacia y específicamente de la agenciación.

Esas características de gestión implican el desarrollo de competencias asociadas a ellas. Desde la propuesta que aquí se presenta se han podido determinar las siguientes competencias asociadas al reconocimiento en la agenciación:

Reconocimiento de sí mismo: desarrollo de capacidades para identificar, analizar, cuestionar y transformar en la acción su historia, sus propias fortalezas y debilidades, sus posibilidades de transformación, sus posibilidades de agenciación, sus estilos de aprendizaje, pensamiento, relaciones interpersonales, gestión de conflictos, etc. y su disponibilidad y direccionamiento para validarlos, modificarlos, contextualizarlos.

Reconocimiento del otro: desarrollo de capacidades para reconocer al otro en cuanto a sus posibilidades, su relación, sus estilos, valores, sentimientos, emociones; en cuanto a su posibilidad de complemento e integración y capacidad para actuar en concordancia con dichos reconocimientos.

Reconocimiento del trabajo mancomunado: desarrollo de capacidades para reconocer la complementariedad con el otro, las formas de interacción asertiva, las formas de productividad conjunta y la asunción de compartir objetivos y metas y capacidad para llevar a la acción estos reconocimientos.

Reconocimiento del contexto y de la historia: desarrollo de capacidades para reconocer la historia, la cultura, el entorno; con sus posibilidades y limitaciones como alternativas de desarrollo y de cambio.

Transformación continua en la acción: Desarrollo de capacidades que posibiliten planear, prospectar, llevar a la acción, autoevaluar, retroalimentar, autorregular y autodireccionar-

De ésta manera, el individuo como gestor, construye así los procesos de cambio a partir del desarrollo de estrategias que le permitan dilucidar las fortalezas (potencialidades y

competencias) y las debilidades (deficiencias y dificultades) tanto propias como de sus colaboradores y así direccionar las transformaciones. Al respecto como ya se señaló, esta lo que dicen Sternberg y Grigorenko (2003) al plantear que “las personas son plenamente inteligentes cuando reconocen sus fuerzas y las aprovechan al máximo, al mismo tiempo que reconocen sus flaquezas y descubren maneras de corregirlas o de compensarlas” (pag.16)

Claramente para éste trabajo, la alternativa operativa más importante de los modelos estudiados hasta el momento, se verifica con la llamada Gestión por Competencias. Por ser el modelo central de éste trabajo, se intentará a continuación un análisis más detallado pues debe incluir elementos relacionados con los procesos y conceptos ya analizados al definir las competencias.

El primer proceso de análisis relacional, es el de contextualizar en la acción al aprendizaje. Ya se presentó el modelo de desarrollo de las competencias, a partir de la interacción entre el conocimiento y el aprendizaje y de allí se hizo deducción de las fases del proceso del mismo aprendizaje, por lo que no se van a repetir en éste aparte. Pero si se van a relacionar estas fases con las estrategias de intervención formativa y pedagógica relacionadas con las fases.

De ésta manera el proceso funcional del aprendizaje se relaciona con claridad con los procesos de formación que se pueden desarrollar en las organizaciones. En esencia, podemos señalar las siguientes relaciones:

1. **Procesos de instrucción:** que se desarrollan en la inducción, entrenamiento, capacitación y formación y que se relacionan con la detección de carencias para implementar programas de transmisión, adquisición o establecimiento y para detectar e implementar programas de rehabilitación o remediales para intervenir sobre las debilidades y deficiencias por decremento y/o eliminación. Los procesos de instrucción son efectivos para lograr procesos de formación en aprendices, pero también funcionan a cualquier nivel de las competencias.

2. **Procesos de acompañamiento y re-direccionamiento:** que se desarrollan en los mismos procesos organizacionales y obviamente en la misma cotidianidad del colaborador para lograr los procesos de fortalecimiento. Estos incluyen el *coaching* y el *mentoring* y son muy efectivos en las nuevas tecnologías de formación que incluyen el *e-learning* y el blended learning (*b-learning*). Los procesos de acompañamiento son más efectivos para alcanzar los niveles de competencia en proceso en adelante, hasta el nivel de experticia.
3. **Procesos de seguimiento:** para determinar elementos que deban ser aún mejorados, para detectar la aparición de elementos defectuosos en la acción y para direccionar la acción experta a partir de los programas de mantenimiento. Los procesos de seguimiento como se señaló son más efectivos en el desarrollo de la proficiencia y la experticia.

Otro elemento importante a tener en cuenta en la gestión por competencias hace referencia a los procesos fundamentales del ser humano que entran en juego en las interacciones sociales que se dan en los medios organizacionales y que deben ser de mucha importancia en los reconocimientos necesarios para la gestión.

Uno de los problemas fundamentales de los modelos por competencias, es la determinación de **qué es lo fundamental**. Se ha insistido y ha sido una de las críticas más fuertes en éste trabajo, en el peligro que conlleva la atomización y el desmembramiento las competencias. Listados interminables de supuestas competencias, propios del modelo normativo, que muchas veces pertenecen a segmentos conductuales mínimos o a constructos genéricos y ambiguos (Green, 1999, los llama “enlatados”). Este es posiblemente uno de los problemas más serios para trabajar por competencias. La ley de parsimonia en la ciencia establece una cautela y una búsqueda de lo *fundamental* como estrategias para desarrollar criterios validos.

Bajo la perspectiva de lo fundamental se plantean los siguientes procesos que se determinan como procesos de competencias gerenciales; aclarando que el término gerencial no hace referencia a un cargo, sino en términos competenciales hacen referencia a las competencias suficientes y necesarias (lo fundamental), que deberían ser desarrolladas por cualquier persona que actúa e interactúa cotidianamente, se relaciona con el medio y debe responder en él y ante él, en otras palabras se refieren al desarrollo de competencias de agenciación.

Cuáles serían esos procesos fundamentales que deben tenerse en cuenta para realizar la gestión?

Los Procesos:

1. Procesos de **Aprendizaje**: El aprendizaje, como ya se ha insistido, es uno de los procesos que constituyen el desarrollo humano. Existen claras diferencias entre las formas de aprendizaje humano y las de otros organismos en la naturaleza y es claro que para el ser humano el aprender es vital para su supervivencia y desarrollo. De allí que la preocupación por potencializar formas, sistemas, métodos, etc., de aprendizaje que sean efectivos, ágiles, rápidos son un compromiso esencial en el desarrollo de competencias.

2. Procesos de **Pensamiento**: El pensamiento o saber, si se quiere, es otro de los procesos aparentemente propio de los humanos, y de alguna manera se comparte que el pensamiento humano es una alternativa de construcción del saber, del desarrollo y de la transformación humana. De la misma manera que el caso anterior, se deben encontrar alternativas de desarrollo del pensamiento, tales como el pensamiento estratégico, el pensamiento productivo, el pensamiento y su relación con la acción.

3. Procesos de **Solución de Problemas**: Los procesos de decisión, la incertidumbre, las respuestas adecuadas o inadecuadas ante las exigencias del medio, etc., se cruzan por lo que se llama la solución de problemas, otra actividad humana compleja por excelencia y que de alguna forma permite procesos adaptativos. Y como todo proceso de construcción humana, los procesos de solución de problemas también se adquieren, se fortalecen y mantienen. Por

lo tanto, metodologías efectivas de solución de problemas serán siempre una búsqueda importante.

4. Procesos de **Valoración o valores personales, interpersonales, grupales, colectivos y organizacionales**: Los valores vuelven a ser motivo de evaluación e intervención. La forma como las personas se ven o son vistos y la forma como las personas ven a los demás, así como la responsabilidad moral y ética y la congruencia o incongruencia en la relación de los valores y principios que se defienden o promulgan y las formas de actuación real relacionados con ellos, todas estas constituyen la dimensión de los valores. El poder direccionar los valores en la dimensión de la congruencia y el bienestar personal, colectivo y organizacional es definitivamente un objetivo a alcanzar.

5. Procesos de **Relaciones Interpersonales**: El ser sociales, es otra característica connatural a lo humano. Se vive en núcleos grupales, constituyéndose lazos tanto interindividuales como colectivos; las interacciones deparan alegrías, afectos, dolores, fracasos, etc. La posibilidad de desarrollar relaciones interpersonales asertivas, afables, basadas en logros y cumplimientos de objetivos de interés y satisfacción mutuos, es una condición fundamental para la vida social.

6. Procesos de **Gestión de Conflictos**: El conflicto es otro aspecto inherente a la naturaleza humana. De allí que el problema no es evitar o escapar al conflicto, sino adquirir, fortalecer y mantener estrategias adecuadas, significativas y efectivas para gestionar y resolver los conflictos.

Estos procesos para ser desarrollados como formas de interacción y cambio entre las organizaciones y los individuos, pueden ser evaluados y transformados a partir de lo que se definió en el modelo de competencias como estilo, que es uno de los elementos de mayor significación para la presente propuesta, puesto que su estudio, profundización, argumentación y en lo posible validación, se consideran como un aporte importante al conocimiento sobre las competencias desde esta perspectiva

Los Estilos:

Los estilos representan las formas particulares de acción, se refieren a las formas como los individuos son conocidos por los demás, pues muestran sus características particulares e individuales. De allí que se puede decir que los estilos son los que revelan la identidad, los que hacen las diferencias en las formas de comportarse las personas. De lo que se puede deducir varias cosas muy importantes en el contexto de las competencias.

En primer lugar, muchas veces al tener una persona su(s) estilo(s), tiende, en términos de las relaciones interpersonales, a chocar y confrontar o con personas con estilos contrarios y muy diferentes o con personas con estilos similares, de acuerdo a las circunstancias históricas y contextuales de cada uno.

En segundo lugar, y esto es posiblemente lo importante para los estudios de competencias, no parecen existir estilos “buenos” o “malos”, todos los estilos identificados muestran fortalezas y debilidades, muestran ser eficientes y eficaces en ciertos contextos o actividades o ineficientes o ineficaces en otras.

En tercer lugar, se puede plantear que las fortalezas de un estilo, son por lo general, la debilidad en otro, y al contrario; lo que puede abrir una puerta interesante en el estudio de la constitución, la efectividad y la complementariedad de los grupos y los equipos desde la perspectiva de las competencias.

También, y de acuerdo a lo planteado anteriormente, ciertos estilos son privilegiados en ciertos contextos particulares, o en momentos históricos específicos, o en ciertos tipos de culturas; o son estigmatizados o rechazados en otros. Por lo tanto, debido a la importancia que pueden tener los estilos, hay que tratar de reconocerlos y estudiarlos más a fondo.

Para ser consecuentes con lo que se llamó en los procesos, lo *fundamental*, aquí también se presentarán los estilos como adyacentes a los mismos procesos señalados. En general estos son:

1. Estilos de **Aprendizaje**: Existen variedad de estudios y sistemas clasificatorios, pero probablemente los más aceptados en la psicología Organizacional son los de Kolb (1971, 1976), que establece cuatro categorías del proceso de aprendizaje que especifican diversas fortalezas y debilidades. Las categorías son: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización y abstracción y experimentación acción. El cruce de estas categorías, caracterizan los estilos: Divergente, Integrativo, Convergente y Adaptativo. Por la misma línea Honey y Alonso (1994), establecen cuatro estilos que están íntimamente relacionados con los planteados por Kolb: Activo, Reflexivo, Teórico, Pragmático. Existen en el medio, inventarios de evaluación de estilos de aprendizaje; por ejemplo Kolb desarrolló el Inventarios de Estilos de Aprendizaje, Honey y Alonso, desarrollaron el CHAEA (Inventario Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje) e inclusive se puede acceder por Internet al Perfil de Estilos de Aprendizaje de la Universidad de Guadalajara.

Por el mismo lado, pero en la perspectiva de estudios a nivel escolar, Felder (1993), plantea 5 estilos: Sensación y Percepción Intuitivas, Visual y Verbal, Organización Inductiva y Deductiva, Procesamiento Activo y Reflexivo y Entendimiento Secuencial y Global.

2. Estilos de **Pensamiento**: Los más comunes y actuales son los Tipos o Estilos de Inteligencia de Gardner (1983) en su Teoría de las Inteligencias Múltiples, que son: Musical, Espacial, Quinestésica-Corporal, Lógico-Matemática, Lingüística, Intrapersonal, Interpersonal y Naturalístico.

Los Estilos de Pensamiento de Sternberg (1997), ya señalados, que plantea 5 categorías que contienen en total, 13 estilos: Las categorías son y sus estilos son:

- a. Según las funciones: Legislativo, Ejecutivo y Judicial
- b. Según las formas: Monárquico, Jerárquico, Oligárquico y Anárquico.
- c. Según los niveles: Global y Local.
- d. Según el alcance: Interno y Externo

- e. Según las inclinaciones: Liberal y Conservador
3. Estilos de **Solución de Problemas**: No ha sido fácil encontrar un sistema clasificatorio válido y relevante de estilos de solución de problemas, pero hay acercamientos como el de Tejada (1999) que propone un sistema aun no validado pero que a manera de información se plantean como Estilos de Solución de Problemas (Tejada, 1999). Las categorías se han definido en continuos polares en donde se ubican los estilos; hasta el momento los continuos encontrados son:
- a. Proactivo-Reactivo
 - b. Sistemático-Intuitivo
 - c. Inductivo-Deductivo-Dialéctico
 - d. Analítico- Sintético
 - e. Descriptivo-Explicativo
 - f. Longitudinal-Transversal-Caótico
4. Estilos de **Valoración**: Es muy interesante señalar que pese a la importancia que existe en éste momento respecto a los valores, no se encuentran alternativas sistemáticas de evaluación e intervención de sistemas de valoración personal, interpersonal, grupal, colectiva, organizacional y social, aún cuando los estilos relacionados con esto, son indudablemente importantes para reconocer muchas formas de acción, actuación e interacción. Sin embargo existen experiencias de determinación de valores a través de la construcción de historias de vida, la elaboración de inventarios que posibiliten establecer la congruencia entre los valores de la organización y los valores de sus colaboradores, además de la observación de las acciones en situaciones de dilemas morales y en toma de decisiones en condiciones de contradicción de las concepciones.
5. Estilos de **Relación Interpersonal**: Aquí si la información es profusa, particularmente en los nuevos modelos de psicología clínica. Por ejemplo, Davis, McKay y Eshelman (1985), plantean que en un continuo interactivo, se presentan tres estilos de relación interpersonal: el Agresivo, el Sumiso y el Asertivo. La

conclusión de los autores es que socialmente, los estilos Agresivo y Sumiso establecen relaciones muy ineficaces en la interacción y conllevan grandes cargas negativas de tipo emocional y afectivo, mientras que un estilo Asertivo posibilita relaciones adecuadas y efectivas, basadas en la exigencia del respeto personal a partir del respeto del otro y conllevando estabilidad emocional. Desde estos autores, la asertividad implica eficacia en la relación, pues la acción se basa en el cumplimiento de objetivos adecuados y no en la verificación de prejuicios o resentimientos, evitando así malestares emocionales.

6. Estilos de **Gestión de Conflicto**: También los estudios e información es extensa. Para nombrar algunos están Munduate, Ganaza y Alcaide (1991) y Lederach (1990). Los estilos de gestión de Conflicto más estudiados son: Sumiso, Evitativo, Dominante, Negociador e Integrativo. Existen inventarios, cuestionarios y pruebas de evaluación de estilos de gestión de conflictos de manera profusa.

4.3.1. Algunos aspectos sobre la evaluación de las competencias

A partir de las definiciones desarrolladas sobre competencias, y que intentan caracterizar el QUÉ? u objeto de estudio, se puede intentar cualificar un sistema de evaluación de las competencias desde la mirada de la complejidad, para tratar de responder también al CÓMO?, es decir el dar respuestas de alternativas metodológicas y procedimentales, en este caso de evaluación. Se aclara que se plantea el intento inicial de determinar instrumentos, técnicas y estrategias de evaluación y que la mirada a futuro es poder convertir estos procesos en sistemas integrales y complejos de evaluación de competencias.

De hecho, existen instrumentos, técnicas y estrategias de evaluación de competencias y la bibliografía es bastante extensa en eso, pero lo que sí son muy difíciles de encontrar son sistemas complejos, que aborden las distintas dimensiones de la competencia y sus elementos constitutivos y relacionales, y en la perspectiva de la posición aquí defendida eso es importante para poder tener una clara comprensión de la competencia, para evaluarla y

para intervenirla realmente.

Hay formas de evaluación de motivos, sistemas de preferencias, elección y decisión; sobre conocimientos, aptitudes, destrezas, etc.; afectos y procesos emocionales. Como ya se planteó, también existe investigación suficiente, valida y rigurosa sobre los estilos de aprendizaje, por ejemplo, los trabajos de David Kolb. En los estilos de pensamiento y su clasificación, los trabajos del profesor Robert Sternberg; en los campos sociales y organizacionales, los estilos de gestión de conflicto y la resolución de conflictos han sido profusamente trabajados. También se encuentran algunos acercamientos en cuanto a estilos de solución de problemas, estilos de gestión, etc. Hay instrumentos probados de evaluación de competencias, tanto desde procesos de observación directa en contexto, como de procesos de autoevaluación de las competencias a partir de las historias de vida y procesos de sistematización de las competencias

Por lo tanto, la propuesta debe estar dirigida a diseñar e implementar Sistemas Complejos de Evaluación que impliquen a todas las dimensiones componentes de la competencia, que las integren de manera interactiva pero que lo hagan de forma congruente y consistente.

Sin embargo, la cuestión no es tan sencilla: En la investigación que se realizó se discutió críticamente la evaluación de las competencias, pues se considera que el tema de la evaluación es de los más complicados para los profesionales que trabajan en el campo de las competencias. A continuación se sintetizan los temas discutidos al respecto, estableciendo algunos de los problemas que tiene la evaluación de competencias, y algunos de los posibles acercamientos a soluciones

En primer lugar surgen una serie de preguntas que problematizan la evaluación de las competencias, por ejemplo:

¿Cuándo se puede decir que ya se es competente? Siendo las competencias dinámicas, variables y relativas y teniendo en cuenta que los criterios de ser competente, o

medianamente competente, o incompetente son también criterios relativos y muchas veces dependientes de supuestos sociales, culturales, políticos u organizacionales, o del Zeitgeist, o de los interés particulares de personas, grupos o sociedades; la pregunta se hace pertinente. Establecer un supuesto matematizado o cuantitativo, no necesariamente muestra la calidad de competente. De la misma forma, se podrá decir que la solución es utilizar medios de comparación; por ejemplo comparando las actuaciones de una persona “muy competente” y criteriando a partir de él un “perfil ideal” que será colocado como matriz de muestra para otras personas; esta estrategia de evaluación es posible sea útil para evaluar ciertos procesos básicos y operativos, pero probablemente no sea tan clara para procesos complejos humanos. Un ejemplo para representar esta situación tiene que ver con la preocupación gerencial por el pensamiento estratégico, que es considerado una competencia o una clase de competencias. En gran variedad de procesos de selección se encuentra que el “perfil ideal” de un gerente con pensamiento estratégico sigue la lógica de los procesos de solución de problemas de carácter deductivo, que es en general el paradigma dominante. Sin embargo, estudios en psicología cognitiva muestran claramente que en términos de estilos, el razonamiento deductivo no es el único que provee un proceso estratégico para solucionar un problema de manera exitosa; hay personas que resuelven exitosamente los mismos problemas con un razonamiento inductivo, o un razonamiento dialectico, o inclusive con un razonamiento aparentemente caótico (Sternberg nos enseña en los estilos de pensamiento, la importancia que puede tener una persona con pensamiento anárquico y los aportes significativos que estas personas pueden hacer) Es posible que muchos procesos de selección, bajo ese criterio hayan perdido buenas oportunidades en sus organizaciones. Otra cuestión importante es recordar que independientemente del conocimiento que se tenga sobre la estrategia a seguir, en ciertos momentos también influyen otras variables de tipo motivacional, emocional, contextual, histórico, etc., que pueden influir en la forma como se resuelve o no el problema.

Otra pregunta problematizadora es **¿Cómo evaluar experticia?** Es decir cómo se deben evaluar los más altos niveles de las competencias, si es allí en donde la construcción del conocimiento es más personal, es claramente autorregulada, está siendo ese conocimiento reconstruido y de-construido por la misma persona.

¿Cómo evaluar el carácter complejo, total, procesal y encadenado de las competencias? Es la pregunta probablemente más importante y que aun obviamente no tiene respuesta. Y consecuentemente con esa pregunta viene otra: **¿Cómo evaluar el contexto? ¿Y su relación con las competencias?**

Siendo estas algunas de las preguntas importantes sobre la evaluación de competencias, se pueden entonces sintetizar los problemas en sí:

Su complejidad; el carácter procesal y de continuo; el carácter encadenado; las variables que constituyen las competencias no son discretas sino continuas; se estructuran en procesos constantes y siempre inacabados; son variables, dinámicas y relativas; solo se puede evaluar la competencia como tal, en un punto avanzado de su desarrollo; una competencia puede ser tal en ciertas condiciones y ella misma puede ser solo un elemento potencial para el desarrollo de otra competencia, lo que genera diversas dimensiones en juego; la complejidad de las interacciones en diversos contextos modifican o alteran las competencias, etc.

Aun cuando desde éste trabajo aun no se tienen respuestas a estas preguntas, la primera opinión desde esta propuesta, sabiendo que puede ser muy criticada, es que el primer criterio es que la evaluación debe hacerse a partir de la acción directa en la situación, pero a la vez se es claro que este criterio es necesario mas no suficiente. De allí que se valida la evaluación de las competencias como productos de desempeño totales, que impliquen lo individual como un todo y que incluyan lo relacional, lo colectivo, lo contextual, lo prospectivo. Así, se deben tener en cuenta tanto las necesidades sociales, colectivas y humanas, como también los requerimientos del sector productivo.

Sin embargo, si se pueden aprovechar experiencias en evaluación, como algunas que se realizan en los procesos de aprendizaje. En esta perspectiva se plantean unos **Criterios de Evaluación del Aprendizaje en términos de productos**, que son criterios probados y que ya tienen una tradición en contextos psicológicos y pedagógicos. Estos criterios son:

1. **Criterio de cambio real**, que implica que las comparaciones no se hacen en contraste con un “perfil ideal”, sino que las comparaciones se realizan consigo mismo, en diferentes momentos, etapas o situaciones.
2. **Criterio de evaluación como proceso complejo y total**, este criterio ya se ha expuesto suficientemente.
3. **Criterio de permanencia del aprendizaje**, es un criterio que permite mostrar condiciones de estabilidad, consistencia, perdurabilidad.
4. **Criterio de generalización y transferencia del aprendizaje**, es el criterio que permite determinar los procesos de propagación de los aprendizajes logrados, a situaciones y condiciones similares o diferentes.
5. **Criterio de generación e innovación de nuevos procesos y productos**, es el criterio que se relaciona con los procesos de aprendizaje logrados que se propagan en la generación, creación e innovación de situaciones, procesos y productos nuevos.

Desde la perspectiva de esta propuesta, estos criterios son asimilables por lógica a los procesos de competencias y perfectamente pueden ser utilizados en su evaluación-

Otra propuesta que surge de éste trabajo respecto a la evaluación, es aprovechar el conocimiento de las estrategias sistémicas para ser utilizadas también como alternativas validas. Desde la perspectiva sistémica, en un sistema abierto y complejo, la evaluación puede darse en las siguientes etapas:

Evaluación del nivel de entrada

Evaluación del nivel de proceso

Evaluación del nivel de salida

Retroalimentación del sistema

Así para el caso de la evaluación de las competencias se propone en la **evaluación del nivel de entrada**: 1) Definición de requisitos, criterios, dominios, exigencias y necesidades del medio, criterios de pertinencia y relevancia, factores disposicionales; 2) Definición de antecedentes, de logros esperados, de sistemas categoriales necesarios y suficientes, evaluación de potencialidades y elementos competenciales de entrada; 3) Definición de las rutas de probabilidad de desarrollo de las competencias y 4) Definiciones conceptuales y operacionales de las competencias y los sistemas por competencias

En la **evaluación de nivel de proceso**, 1) Definición de escalas y jerarquías de construcción y progreso de las competencias; 2) Criterios intermedios de logro y 3) Criterio de cambio real; 4) Condiciones y criterios de cambio; 5) Criterios de permanencia de la competencia; 6) Criterios de generalización y transferencia de los procesos competenciales y 7) Criterios de generación e innovación a partir de nuevos productos generados por el desarrollo de procesos competenciales complejos.

En la **Evaluación del nivel de salida**, se organizan, 1) Evaluación de resultados y productos; 2) Evaluación de logros alcanzados; 3) Evaluación integral del proceso alcanzado y 4) Prospección de las rutas de experticia, a partir de las competencias alcanzadas

En la **Retroalimentación del sistema**, se organizan: 1) Procesos de Tutoría permanente; 2) Procesos de coaching y mentoring; 3) Evaluaciones periódicas del sistema para introducir cambios macros y 4) Autoevaluaciones permanentes y continuas para introducir cambios críticos.

Hasta aquí, se presentaron y analizaron algunos aspectos relevantes para la evaluación y se realizan propuestas que intentan ser congruentes con los planteamientos defendidos desde la complejidad y la integración.

4.3.2. Algunas propuestas de intervención

Llegando al nivel de mayor concreción, se presentan a continuación de manera detallada, dos propuestas de intervención que no han sido probadas empíricamente, pero que se han puesto a consideración de grupos de diferentes profesiones y especialidades, dedicados al estudio e investigación de las competencias, o a la implementación de procesos de competencias en contextos tanto organizacionales como educativos, pero también se han socializado y discutido en sectores y grupos con otros intereses diferentes a las competencias. Las dos propuestas de intervención intentan ser la cristalización en la práctica de la aproximación a un modelo que esté basado en el paradigma de la complejidad y que cumpla con los enunciados, supuestos y criterios propuestos en éste estudio. Sin embargo, se es consciente también, que las propuestas son aún incipientes y deben ponerse a prueba en la realidad, es decir empíricamente.

La primera propuesta es la de un sistema integral por competencias para ser implementado en una organización de carácter productivo o empresarial y la segunda es la propuesta de un diseño curricular basado en competencias para formar profesionales. La razón de presentar estas dos propuestas es en sí una; las necesidades de competencias en los medios organizacionales y formativos se centran en cómo establecer sistemas de competencias bien fundamentados y que realmente impliquen transformaciones, por un lado; y por el otro, la formación competente de los profesionales es la educación central de los medios de educación superior en éste momento.

4.3.2.1. Proceso de Diseño e Implementación de un Sistema Integral por Competencias en una Organización a partir de la Gestión de Recursos Humanos

INTRODUCCION:

El diseño y la implementación de sistemas por competencias en las organizaciones conllevan un alto nivel de dificultad, así como una fuerte inversión en tiempo y recursos.

Sin embargo, las evidencias han mostrado que dicha inversión vale la pena y se retribuye con creces cuando se logra un diseño y una implementación rigurosa, sistemática e integral del sistema por competencias en la organización.

La presente trabajo se centra en proponer un sistema integral y total basado en competencias que puede y debe ser liderado por los gestores de talento o recursos humanos en las organizaciones.

Se insiste en mostrar que los resultados no han sido satisfactorios cuando se ha intentado implementar experiencias sobre competencias de manera fragmentaria, reduccionista y mecánica. Así que la propuesta se basa epistemológicamente en el paradigma de la complejidad, planteándose en una práctica de construcción total y holística, contextual, interactiva, flexible, colectiva y participativa.

En la propuesta se presentan las etapas del proceso de diseño, implementación, evaluación y retroalimentación del sistema.

Cada etapa se subdivide a su vez en diferentes fases del proceso. Así, se plantean siete etapas básicas, que se construyen, de-construyen y reconstruyen de acuerdo a las circunstancias, necesidades y condiciones específicas de cada organización.

ETAPAS DEL PROCESO:

La propuesta establece 7 etapas que constituyen el modelo integral de diseño, implementación, evaluación y retroalimentación. Esas etapas son:

1. Identificación y Definición
2. Normalización y Estandarización
3. Instrumentación y Evaluación
4. Procesamiento y Nivelación
5. Formación y Desarrollo

6. Certificación y Acreditación
7. Retroalimentación y Evaluación Continua

A continuación se describe cada etapa, se establecen sus fases complementarias y se relacionan las formas metodológicas y técnicas que les permiten ser llevadas a la práctica

IDENTIFICACIÓN Y DEFINICIÓN:

Que incluye las fases de identificación de competencias básicas, fundamentales, esenciales o Core de la organización y a partir de un modelo de flujo en cascada, la subsecuente definición de las competencias organizacionales, profesionales y laborales tanto requeridas como evaluables.

También se identifican y definen las formas de desempeño existentes en la contextualización tanto estructural como funcional de la organización. Finalmente, esta parte del proceso permite definir, sistematizar, clasificar y establecer el sistema de categorías de competencias, suficientes y necesarias, así como pertinentes para la producción efectiva de la organización.

Las fases de esta etapa son:

Identificación de las competencias Core de una organización: Llamadas también competencias esenciales, básicas, fundamentales, etc. Se refieren a los procesos competenciales que identifican o deberían identificar a la organización. Se supone que deben ser la razón de ser de la organización. Indican lo que la organización sabe o debería saber hacer bien. En ese sentido son constructos o contruidos, es decir son construcciones organizadas de supuestos de los cuales se infiere la identidad y razón de ser de la organización; de allí, que obedecen a Definiciones Conceptuales, que deben ser necesariamente operacionalizadas para evaluar o intervenir. Para determinarlas se lleva a cabo un proceso de dilucidación y definición en términos categoriales, es decir se deducen

de ellas las categorías suficientes y necesarias que identifican a la organización (Tejada, 2003)

El proceso de dilucidación de las competencias Core se logra a partir de responder, identificar y sistematizar una serie de preguntas que posibilitaran la definición de dichas competencias. Las preguntas pueden ser del siguiente tipo:

Preguntas Básicas:

¿Qué es lo mejor que sabemos hacer?

¿Qué deberíamos hacer bien, pero aún no lo hacemos?

¿Qué es lo que nos distingue, qué es lo que nos diferencia de la competencia?

Los métodos que se pueden utilizar para obtener dicha información y además de ello hacerla valida pueden ser:

Análisis Documental: que permita la evaluación, análisis y sistematización de la información escrita existente como documentos históricos de la empresa, archivos, etc., pero principalmente los Planes Estratégicos de la Organización, pues de ellos se deriva la definición y contextualización de la Visión, la Misión, los Objetivos estratégicos, la Estructura, la Función y las Dimensiones estratégicas Internas y Externas.

Entrevistas y Grupos Focales: Diseñar entrevistas, particularmente semiestructuradas y a profundidad para realizarlas a expertos o personas con suficiente experiencia en la organización, que posibilite obtener información desde la perspectiva de la persona considerada competente, es un apoyo importante para la definición. La organización y estructuración de grupos focales, permite la profundización y reestructuración de la información.

El objetivo de esta fase es:

Determinar Fortalezas (Potencialidades y Competencias) y Debilidades.

Determinar las Competencias Básicas (Core) de la Organización, es decir caracterizar el **ser**

Indicar el Perfil de lo que se **debe hacer**

Identificación de las competencias organizacionales: A partir de las categorías de Competencias Core, se deducen una serie de subcategorías, organizadas a partir de los procesos organizacionales y de las formas y normas de desempeño específicas de cada organización. Estas subcategorías constituyen las Competencias Organizacionales (también llamadas genéricas) y suponen un paso de transición entre las definiciones conceptuales y las definiciones operacionales. De esta manera, las categorías son analizadas en términos contextuales y relacionales (análisis estructural, análisis funcional y análisis contextual) (Tejada, 2003)

Para identificar las competencias organizacionales se procede a **identificar las normas de desempeño existentes**. Para lograrlo también se realizan una serie de preguntas básicas del tipo:

¿Qué es lo que esperamos de nuestro desempeño?

¿Cómo están registrados los criterios y normas de desempeño?

¿Existe coherencia entre lo registrado, lo que se espera y lo que se sabe?

¿Existe un sistema válido que evalúe realmente el desempeño?

Es decir ¿Hay validez, confiabilidad, coherencia, consistencia, validación de proceso, sistematización, uso adecuado y pertinente de la información obtenida?

El método fundamental de recolección de información en ésta fase es el de *Documentación*, que permite la evaluación, análisis crítico y sistematización de documentos existentes de Evaluación del Desempeño, como descripción y análisis de cargos; manuales, descripciones y análisis de desempeño; descripciones y manuales de operaciones, etc.

El objetivo de esta fase es:

Determinar Normas, Regulaciones y Criterios de Acción Productiva.

Indicar el Perfil de lo que se **espera hacer**.

Establecer el análisis inicial para determinar la coherencia entre lo que se **cree que se hace** y lo que **realmente se hace**

Por lo tanto, caracterizar las competencias organizacionales

Identificación de las competencias laborales: Son las competencias necesarias para lograr un desempeño efectivo en la organización. En éste sentido, obedecen a Definiciones Operacionales, es decir se construyen y constituyen a partir de las operaciones, procedimientos y estrategias suficientes y necesarias para lograr el desempeño especificado por la organización; de allí que estas explicitan los patrones de acción necesarios para desarrollar una tarea previamente determinada para un contexto. Las competencias laborales se desglosan de las organizacionales y se definen en términos de clases de comportamientos que tienen la posibilidad de ser observados, evaluados, identificados y determinados de manera concreta. Por esta razón también se pueden llamar a estas competencias, competencias específicas. Es importante aclarar que a nivel organizacional, se habla de competencias laborales necesarias o requeridas, es decir aquella que a partir de un estudio sistemático y fundamentalmente objetivo, la organización ha establecido como suficientes y necesarias para realizar una actividad exitosa en su contexto. (Tejada, 2003)

Las competencias laborales son determinadas a través de un proceso de **Identificación de los procesos productivos y de desempeño reales**. Por lo que siguiendo la misma lógica establecida, se parte de unas preguntas que son estructuradas en una metodología de construcción colectiva, de la misma forma que ocurre con los sistemas de identificación anteriormente señalados.

En general las preguntas fundamentales son:

¿Qué hacemos?

Que especifica el objeto de desempeño de la empresa

<i>¿Cómo lo hacemos?</i>	Que especifica los procedimientos de acción
<i>¿Con quién lo hacemos?</i>	Que especifica las interacciones para la producción
<i>¿En dónde lo hacemos?</i>	Que especifica las ubicaciones y lugares de producción y desempeño
<i>¿Cuándo lo hacemos?</i>	Que especifican las temporalidades relacionadas con los procesos productivos
<i>¿Con qué lo hacemos?</i>	Que especifica los recursos, instrumentos e insumos necesarios para realizar los procesos productivos
<i>¿Cuáles alternativas y estrategias utilizamos?</i>	Que especifica la estructuración sistemática y proactiva de las formas metodológicas de acción.
<i>¿Cuánto cuesta hacerlo?</i>	Que especifica los costos tanto económicos como personales, organizacionales y sociales
<i>¿Para qué lo hacemos?</i>	Que especifica los objetivos a alcanzar en los procesos productivos
<i>¿Por qué lo hacemos?</i>	Que especifica el sentido, el valor, el compromiso con los colaboradores y los accionistas, la responsabilidad organizacional, social y ecológica

Los métodos que se pueden utilizar en esta fase son:

La Observación Directa:

Diseño y Aplicación del Sistema de Observación Directa a través de los Cargos, Puestos, Ocupaciones y Procesos de Desempeño en la Organización. Los pasos de la implementación de la técnica de observación directa implican:

Diseño del sistema de observación

Implementación del sistema de observación

Descripción de los procesos y eventos observados

Clasificación de los datos obtenidos

Análisis y Sistematización de Información recogida

Entrevistas semiestructuradas a profundidad:

Construcción de un sistema de entrevistas con el fin de contrastar, comparar y validar la información obtenida en las observaciones

El objetivo de esta fase es:

Determinar y Sistematizar lo que **realmente se hace** al compararlo con lo que se cree que se hace

Una vez determinadas y descritas las competencias laborales se procede a realizar un proceso sintético que consiste en **clasificar, comparar, categorizar y definir las categorías de competencias para la organización.**

Las preguntas fundamentales que se formulan en esta fase son:

¿Qué comparar?

¿Cómo categorizar la información recogida?

¿Cómo definir categorías de competencias?

Los métodos que se pueden utilizar en esta fase pueden ser:

Comparación, Contrastación, Análisis, Categorización, Decisión y Síntesis:

Comparación de los procesos documentales de observación y de entrevista. Construcción de categorías pertinentes de análisis. Definición de categorías de competencias suficientes y necesarias para la organización.

El objetivo de esta fase es:

Obtener el Sistema Categorical de Competencias

En conclusión:

La etapa de identificación y definición de las competencias Core o Fundamentales, Organizacionales y Laborales y sus correspondientes sistemas categoriales responden a las preguntas definitivas de:

¿Qué sabemos hacer?

¿Qué necesitamos para hacerlo bien?

¿Qué necesitamos para hacerlo mejor?

La siguiente grafica sintetiza el modelo general de estructuración del sistema de competencias en la organización, partiendo de la etapa y sus correspondientes fases que se acaban de describir y definir.

MODELO DE ESTRUCTURACIÓN DEL SISTEMA DE COMPETENCIAS EN LA ORGANIZACIÓN (Tejada, 2003)

NIVEL ORGANIZACIONAL

COMPETENCIAS
CORE
(Competencias
Esenciales)

COMPETENCIAS
ORGANIZACIONALES
(Competencias Genéricas)

COMPETENCIAS
LABORALES
(Competencias
Específicas Requeridas)

EVALUACIÓN POR
COMPETENCIAS

NIVEL INDIVIDUAL

COMPETENCIAS
LABORALES
(Competencias
Específicas Existentes)

COMPETENCIAS
PROFESIONALES
(Competencias
Disciplinares)

COMPETENCIAS
PERSONALES
(Potencialidades)

RECLUTAMIENTO
SELECCION
INDUCCION
CAPACITACION
FORMACION
DESARROLLO CARRERA
ALINEAMIENTO
DIRECCIONAMIENTO Y
REDIRECCIONAMIENTO
ACOMPAÑAMIENTO
SEGUIMIENTO
PROMOCIÓN, RETRIBUCION
Y RETENCION
FORMACIÓN PARA EL RETIRO

EVALUACION
PERMANENTE
Y
MEJORAMIENTO
CONTINUO
A PARTIR DE LA
RETROALIMETACION

Figura 14: Modelo de estructuración del sistema de competencias en la organización (Tejada, 2003)

La gráfica además de mostrar el nivel organizacional, que es el nivel que ha sido descrito hasta el momento, muestra el otro nivel fundamental en los modelos de competencias, el nivel **individual**. Como éste nivel será el centro del desarrollo de las siguientes etapas, es importante definir sus elementos.

Competencias Personales:

Se refieren a las competencias que los individuos han desarrollado en el transcurso de su vida y que, desde el punto de vista organizacional, constituyen las potencialidades, o posibilidades potenciales que pueden ser moldeadas o direccionadas en la interacción con la organización. La gama de competencias personales es amplia, pero incluye aspectos como la historia de vida familiar, personal, afectiva, lúdico-recreativa, académico-intelectual, laboral, etc. Lo importante es desarrollar un sistema instrumental de evaluación que permita identificar esas potencialidades.

Competencias Profesionales:

Se refieren a las cogniciones, habilidades, destrezas, etc., que se han estructurado en el desarrollo de una actividad específica que identifica y da el carácter de profesional a un individuo. Es importante aclarar que el carácter de profesional supera la suposición de una formación eminente formal, por ejemplo universitaria. Se entiende la Competencia Profesional como una actividad experta en cualquier área o campo del conocimiento, de allí que el nombre de Competencias Disciplinarias pudiese ser más descriptivo de las mismas.

Competencias Laborales:

Las competencias laborales a nivel individual hacen referencia a las clases de comportamientos que existen en un momento determinado en el individuo y que son comparadas con las Competencias Laborales requeridas de la Organización, en la búsqueda de la relación entre lo que la persona tiene y lo que la organización necesita. Estas hacen referencias a los niveles de experticia propios del cargo o actividad requerida por la

organización, por lo que para poder ser comparadas deben ser operacionalizadas en los procesos de evaluación, selección, etc. De la misma manera, que en el caso del nivel organizacional, en este nivel también pueden ser llamadas Competencias Específicas, pero en este caso probablemente existentes en el individuo

El nivel organizacional y el individual se encuentran en el proceso de evaluación de competencias, en el que se contrastan las competencias laborales requeridas por la organización, con las competencias laborales existentes en las personas que se presentan y proponen a la organización. La evaluación entre lo requerido y lo existente determinará las *brechas* existentes y posibilitará las decisiones de los procesos a seguir.

El modelo incluye los procesos funcionales propios del manejo de los gestores de recursos humanos, en los cuales se estructuran y desarrollan las competencias y además, incluye también la organización de sistemas de evaluación permanente y mejoramiento continuo a partir de la retroalimentación.

NORMALIZACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN:

Las fases incluyen el diseño de los perfiles suficientes y necesarios para la organización; el establecimiento de parámetros, estándares, valores e indicadores; la socialización e involucramiento a todos los miembros de la organización a través de procesos motivacionales que posibiliten el compromiso colectivo con el sistema.

Fases de esta etapa:

Diseño de los perfiles de competencias necesarios para la organización:

Que incluye las siguientes actividades:

Diseño del perfil de competencias Core de la Organización.

Diseño del sistema y los perfiles de competencias específicos para áreas, puestos y cargos, grupos de cargos, relaciones intra e Inter o también los perfiles de ocupaciones, grupos y familias de ocupaciones, de acuerdo al modelo con el que la organización prefiera trabajar. En todo caso es importante dejar en claro que el concepto de perfil es una representación de las necesidades de competencias que tenga la organización y que esos perfiles deben tener como criterios: amplitud, flexibilidad, contextualización, pertinencia, suficiencia y necesidad. En fin no se trata de determinar un “perfil ideal”, sino contextualizar un Perfil Referente.

Decisión y explicitación de los criterios y normas de regulación de los perfiles de Competencias.

Establecimiento de parámetros, indicadores, estándares y sistemas de valoración
Construcción del Diccionario de Competencias

Motivación y socialización del proceso a todo el personal de la organización:

Que incluye las siguientes actividades:

Diseño de la estrategia de motivación para impulsar la participación y el compromiso
Diseño de la estrategia de socialización para garantizar el conocimiento, implicaciones y compromisos de los colaboradores de la organización.
Aplicación de las estrategias
Evaluación y Corrección de las estrategias.

INSTRUMENTACIÓN Y EVALUACIÓN:

Diseño, estructuración y aplicación de los instrumentos y pruebas de evaluación de las competencias, así como del sistema evaluativo integrado. El sistema debe incluir:
Evaluación de actividades y procesos de desempeño y ocupación (hacer), evaluación de

conocimientos (saber), evaluación de estilos (preferir, sentir y elegir), y su integración y relación constituye la evaluación integral (ser).

Las actividades fundamentales de esta etapa giran alrededor del diseño, construcción, prueba, reestructuración y aplicación de técnicas, instrumentos y pruebas de evaluación tanto de competencias como de dimensiones relacionadas con ellas.

Las fases son:

Diseño y aplicación del sistema de evaluación por competencias:

Las actividades fundamentales de esta fase son:

Diseño de los Instrumentos y Pruebas de Evaluación por Competencias

Construcción del Sistema Integrado de Evaluación de Competencias para la Organización.

Prueba del sistema

Reestructuración del sistema

Aplicación del Sistema.

Los métodos y técnicas más usuales son:

EVALUACIÓN GLOBAL DE COMPETENCIAS:

Observación Directa en Contextos Específicos

Simulaciones, pruebas situacionales y contextuales (Assessment Centers)

Evaluación de Eventos Conductuales Críticos

Evaluación de Retroalimentación 360°

Construcción de Historias de Vida

Evaluación y Sistematización de las Competencias

Contrastación con los sistemas normativos y de regulación del Desempeño (Perfiles de Competencias), con la Observación Directa, con las simulaciones y pruebas situacionales, con la Evaluación 360°, con las Historias de Vida y la Sistematización de las Competencias

EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS:

Pruebas de Conocimientos Específico

EVALUACIÓN DE ESTILOS:

Estilos Cognitivo-Afectivos:

Estilos de Aprendizaje

Estilos de Pensamiento

Estilos de Solución de Problemas

Estilos Afectivo-Cognitivos:

Estilos de Valoración Personal, Interpersonal y social

Estilos de Relación Interpersonal

Estilos de Gestión de Conflictos

INTEGRACION DE LA EVALUACIÓN

PROCESAMIENTO Y NIVELACIÓN:

Diseño del proceso de desarrollo de competencias en los niveles y procesos de la organización. Esto implica la labor de relacionar coherente y consistentemente los procesos de reclutamiento y selección, inducción, capacitación, formación, direccionamiento y acompañamiento, seguimiento, promoción y formación para el retiro, con las competencias. La fase complementaria implica el alineamiento efectivo de los procesos funcionales en una red procesal del sistema. Finalmente se debe socializar la red, sus componentes y los compromisos y ventajas de la misma.

Fases de la etapa:

Diseño del proceso de desarrollo de competencias en la organización:

Diseño y explicitación del proceso de DESARROLLO DE COMPETENCIAS en los NIVELES y PROCESOS de la Organización:

- Reclutamiento y Selección
- Inducción
- Capacitación
- Formación
- Direccionamiento y Re-direccionamiento
- Acompañamiento
- Desarrollo de carrera
- Alineamiento
- Seguimiento
- Promoción y retribución
- Formación para el retiro...

Construcción de la red de procesos:

Alineamiento del complejo de procesos mencionados en una red procesal, secuencial, lógica y continua que garantice la significación del Sistema de Competencias.

Socialización de la red y sus componentes:

Socialización de la red al personal y esclarecimiento de las posibilidades de desarrollo personal, grupal, colectivo, institucional y social, a partir de las competencias

FORMACIÓN Y DESARROLLO:

Diseño de procesos de formación basados en competencias a partir de currículos basados en los principios, procesos, procedimientos y experiencias de aprendizajes adecuadas a la organización y a formas efectivas y eficaces de adquisición, transformación, regulación y transferencia del conocimiento. Se incluye el diseño e implementación de estrategias de

motivación para involucrarse en los procesos de formación y la socialización y oferta de los procesos de formación.

Esta etapa incluye:

El diseño de procesos de formación basados en competencias:

Formación y desarrollo de las competencias a partir de Currículos basados en:

- Aprender a Aprender
- Aprendizaje Experiencial o Aprender Haciendo
- Aprender en Contexto o Aprendizaje Situacional
- Aprendizaje Eficiente o Aprendizaje Experto
- Aprendizaje Personalizado
- Aprendizaje Activo y Productivo
- Aprendizaje Investigativo y Estratégico
- Autonomía, Autocontrol y Autorregulación
- Autoeficacia y Agenciación
- Coaching, Mentoring y Formación de Carrera
- e-learning, Blended Learning (b-learning)
- Transferencia del Conocimiento Tácito a Conocimiento Explicito

Diseño de estrategias de motivación para asegurar involucrarse en los procesos de formación:

Diseño de procesos motivacionales que aseguren el alineamiento con los procesos formativos y con los objetivos de desarrollo.

Socialización y oferta de los procesos de formación:

Socialización y oferta dirigida, asesorada y facilitada a los colaboradores de la Organización.

Aplicación y desarrollo de los procesos de formación y capacitación por competencias:

Desarrollo de los currículos de formación y capacitación de competencias para retroalimentar, mantener y mejorar fortalezas, fortalecer debilidades, eliminar deficiencias, adquirir potencialidades y competencias nuevas, aprovechar oportunidades y enfrentar amenazas

CERTIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN:

Diseño e implementación de los sistemas de certificación y acreditación tanto interna como externa, del sistema de competencias para y de la organización.

Las fases de esta etapa para la certificación y acreditación del sistema por competencias para la organización, son:

Certificación externa:

Formalización del proceso bajo las normas de regulación nacionales e internacionales para apoyar la Certificación Institucional, según el tipo de institución u organización; por ejemplo los sistemas de calidad ISO para organizaciones de tipo productivo o Acreditación para instituciones educativas o ambas para otras organizaciones.

Certificación interna:

Formalización del proceso para la certificación y acreditación de las competencias para Promoción, Ubicación Eficiente y Satisfactoria, Formación y Capacitación, Construcción de Carrera, Reestructuración del Proyecto de Vida para el mejoramiento personal, profesional laboral y social, o para prospectar el futuro o retiro, etc

RETROALIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN CONTINUA:

Diseño e implementación de un proceso de aprovechamiento de la retroalimentación y diseño e implementación de un sistema de evaluación continua que posibilite la detección y nuevos direccionamientos de los procesos.

4.3.2.2. Propuesta de estructura curricular universitaria basada en competencias para la formación de profesionales

La segunda propuesta está dirigida al campo de formación profesional y es la propuesta de una estructura curricular universitaria basada en competencias para la formación de profesionales, surge desde el siguiente interrogante:

¿Cómo formar un profesional competente para enfrentarse a los retos de la modernidad y a las nuevas realidades?

Pueden existir respuestas variadas, pero desde la perspectiva que se intenta defender aquí, algunas respuestas podrían ser:

- Desarrollando procesos de construcción del conocimiento acordes con las nuevas circunstancias, y con los retos y desafíos que nos plantea el nuevo orden de cosas
- Prospectando nuevos escenarios que posibiliten un ser humano transformador de dichas realidades para el ahora y para el después
- Parece que la propuesta de formar por competencias, en contraposición a la tradicional por contenidos, podría ser la respuesta factible a dichos retos, lo que permitiría:
- La construcción de un individuo que pueda adaptar y adaptarse, modificar, transformar, autotransformarse y prospectar en esas condiciones de incertidumbre y cambio.

Las Bases de un Currículo Basado en las Competencias

El presente trabajo intenta proponer las bases fundamentales de una estrategia estructural y funcional que posibilite un currículo basado en competencias, como una posible solución a la formación de ese profesional competente para enfrentar las nuevas realidades personales, sociales, laborales, etc.

Las Bases Metodológicas

Desde el punto de vista metodológico se propone un diseño que posibilite la interacción sistemática, contextual y significativa de las Dimensiones del Conocimiento con los procesos del aprendizaje y con la progresión de las competencias claves en la formación de un profesional.

Esta integración y sistematización da valor a una interacción permanente entre la **teoría** y la **práctica** a través de la **investigación** y a una relación coherente y consistente entre la **Educación o Formación** y el **medio productivo** y del **trabajo**.

La Definición de la Estructura

Para definir la estructura que posibilite organizar un currículo general para la formación del profesional, se toman los siguientes elementos para ser organizados dimensionalmente.

Las siguientes figuras parten de la representación de la función que establece la constitución de la competencia a partir de la interacción del conocimiento con el aprendizaje; se propone ahora, bajo la misma lógica, deducir una estructura de tres dimensiones que se superponen y constituyen una configuración única para estructurar el currículo. Así, las figuras representan la estructura del currículo; en la primera se observan las tres dimensiones y estructuras que constituyen el currículo: conocimiento, proceso de aprendizaje y competencias fundamentales. En la segunda se observa la fusión e integración de las dimensiones o estructuras

Figura # 15: Representación de las dimensiones de Conocimiento, Aprendizaje y Competencias conformando una estructura.

En síntesis, la figura presenta la superposición de las tres dimensiones de tal manera que muestren su carácter integrativo e interdependiente. Así existen tres dimensiones: la dimensión del conocimiento, la dimensión del aprendizaje y la dimensión de las competencias y la posición que establecen en el espacio intenta mostrar como la transformación del conocimiento a partir del desarrollo del aprendizaje, generan la constitución de las competencias que aparecen como el “techo” de la estructura.

♥ Figura 16: Modelo de la estructura curricular basada en competencias para la formación profesional integral

La figura pretende mostrar las diferentes dimensiones que constituirían la formación del profesional. El plano frontal muestra la interrelación y cruce de las **áreas de la disciplina**

con las **dimensiones del conocimiento**. Estas áreas se definen en cada disciplina y profesión como sus áreas de fundamentación o áreas básicas de la formación.

De todas maneras, independientemente como estén definidas las áreas en cada disciplina, éstas se organizan a través de los siguientes componentes:

Principios: es decir las definiciones, principios, conceptos que definen el objeto de la disciplina y sus matices

Procesos: es decir los procesos propios de la disciplina y los constructos que los intentan explicar e inferir.

Problemas: referidos a las problemáticas con las que la disciplina trabaja y reconoce y que constituyen las cuestiones que esperan ser resueltas o transformadas, y los

Procedimientos: referidos a las técnicas y sistemas de intervención para intentar resolver los problemas señalados.

Las áreas se cruzan con las **dimensiones del conocimiento**, que son propias del desarrollo de la ciencia y del conocimiento general y que por lo tanto tienen un carácter genérico, por lo que serian dimensiones constantes a tener en cuenta en la formación de cualquier profesional en cualquier disciplina, pero que adquieren diferente peso y ponderación de acuerdo a cada disciplina.

Se entiende como Dimensiones del Conocimiento (Tejada, 2001), a ciertas formas estructuradas que se han venido organizando en el conocimiento humano y que han adquirido un valor paradigmático tanto desde el punto de vista histórico, como científico y social.

Esas dimensiones serían en un orden de mayor abstracción a mayor concreción y su peso en la formación variara de acuerdo a las características particulares de cada disciplina y profesión:

Histórico-Crítica: que permite reconocer críticamente, la definición y desarrollo del objeto de la disciplina.

Ontológica-Epistemológica: que posibilita la definición y análisis crítico de las concepciones sobre el ser y el conocimiento, que subyacen a la disciplina

Axiológica-Ética: que permite reconocer y evaluar críticamente las concepciones y valores morales y éticos que subyacen a la disciplina

Teórico-Explicativa: que permite reconocer las aproximaciones conceptuales, definidas como teorías propias de la disciplina. Este sería el nivel eje que alimenta y es alimentado por todas las otras dimensiones especificadas.

Metodológico-Investigativa: Que permite determinar, reconocer y evaluar los métodos de investigación propios y apropiados por la disciplina y sus elementos relacionados.

Tecnológico-Instrumental: que posibilita el reconocimiento de los medios instrumentales tanto para evaluar como para intervenir en las problemáticas que la disciplina estudia.

Técnico-Aplicada: que posibilita determinar, reconocer y entender el manejo de los procedimientos de intervención para intentar resolver los problemas sobre los cuales la disciplina interviene.

La cara o plano tangencial de la estructura muestra el **desarrollo procesal de la formación** que interjuega con la **relación teoría-práctica**. En este sentido, el supuesto es que la relación teoría-práctica sea un proceso gradual y complementario enriquecido en la **investigación**; de tal manera que una posible oferta es la aparición de procesos tanto

teóricos como prácticos en orden de incremento progresivo de la praxis pero sin abandonar su correlación y complementariedad con la teoría. De todas maneras cada programa de acuerdo a sus condiciones, necesidades y concepciones determina la forma como se estructura el proceso.

La relación teoría-práctica supone un proceso de construcción continuo en el que en su forma más ideal sería el incremento progresivo de la práctica correlacionada con la teoría.

El desarrollo procesal de la formación se basa en los principios, procesos y procedimientos del aprendizaje que suponen una serie de etapas que son:

Transmisión: Presentación de la información que implica la generación de procesos motivacionales y elementos de anclaje de carácter básico para iniciar los procesos de aprendizaje

Adquisición: Principios, procesos y procedimientos de aprendizaje de establecimiento de acciones y comportamientos nuevos. Este proceso incluye el decremento, desvanecimiento y extinción de patrones colaterales de conducta

Fortalecimiento: Principios, procesos y procedimientos de aprendizaje que posibilitan el fortalecimiento de los patrones de acción previamente adquiridos y en los que se dan condiciones de generalización y transferencia del aprendizaje.

Mantenimiento: Principios, procesos y procedimientos de aprendizaje que permiten el mantenimiento de patrones fortalecidos

Autorregulación: Nivel de significación del conocimiento adquirido, fortalecido y mantenido, permitiendo procesos de metacognición (saber el qué, el como y el porque, para que y con que sentido) y de autogestión, autodirección y autoeficacia para permitir la experticia como acción competencial superior.

El plano superior, es el plano específico de las competencias. Que cruzan e integran las **competencias Core generales** con la propuesta de identificación, definición, contextualización e integración de unas **competencias Core profesionales de la disciplina**. Las competencias Core generales son aquellas competencias fundamentales y genéricas que estructuran al individuo como un todo, como persona, con conocimiento disciplinario y con conocimiento técnico-profesional. Estas se pueden definir de la siguiente forma (Tejada, 2004):

Personales: Capacidad de reconocimiento de si mismo, de reconocimiento del otro, de la historia y del contexto. Desarrollo de habilidades de interacción efectivas, enfrentamiento de situaciones problemas, afrontamiento a condiciones estresantes, de aprendizaje continuo y actualización permanente. Debe incluir el desarrollo de habilidades básicas como aprendiz para enfrentarse al proceso pedagógico como son, el saber observar, leer, escribir, escuchar, hablar y conversar.

Disciplinarias: Desarrollo de habilidades orales y/o escritas que muestren el conocimiento, la defensa y contextualización de su disciplina, las dimensiones del conocimiento contextualizadas en la misma disciplina, en sus áreas de fundamentación, en las relaciones y diferencias con otras formas de conocimiento y disciplinas.

Técnico-Profesionales: Desarrollo de habilidades que posibiliten llevar a la acción los análisis y decisiones tomadas a través de elaboraciones de investigaciones, proyectos, planes de acción, generación y movilización de recursos; desarrollo, implementación, evaluación de soluciones y estrategias de intervención en contextos o ambientes específicos para la acción del profesional, a nivel individual, grupal, organizacional, colectivo, social.

Las competencias Core profesionales que aquí se proponen serían de tres tipos: **Cognitivas, Relacionales y De acción**. El carácter de Competencias Core significa que son sistemas competenciales genéricos y complejos que identifican y establecen la diferencia de un individuo, organización, disciplina o forma de conocimiento y que deben ser desglosadas en sistemas particulares de competencias para poder tener acceso a ellas.

En términos generales estas competencias serían:

Cognitivas: referidas a saberes propios del conocimiento universal y también particulares a la disciplina. Implican procesos cognitivos que posibilitarían competencias como el uso de una racionalidad lógica, que incluye procesos como la identificación, análisis, síntesis, argumentación, confrontación, sustentación, explicación, etc. También implican procesos para desarrollar competencias en la investigación, en la construcción de alternativas para la solución de problemas, etc.

Relacionales: Como cualquier profesión implica necesariamente formas de relación entre congéneres, el formar en competencias que posibiliten las relaciones interpersonales, no solo es una posibilidad de interacción social para mejorar, sino que también, desde el punto de vista productivo están relacionadas con procesos como el trabajo en equipo. Competencias asociadas a la valoración y el respeto por la diferencia, los procesos de comunicación asertivos, las relaciones interpersonales efectivas, la responsabilidad profesional y social. Son algunas de las posibilidades de esta categoría.

De Acción: Que especifican las competencias que posibilitan llevar a cabo las acciones suficientes y necesarias para lograr los objetivos y que pueden estar asociados a procesos de direccionalidad de la acción, intencionalidad como acción, procesos estratégicos de solución de problemas, interacción reflexión-praxis, etc.

Para intentar acercarse a las definiciones de las competencias que incluyen cada una de las categorías competenciales descritas anteriormente, se ha realizado una revisión exhaustiva por Internet (Tejada, 2004a) en documentos y en páginas web de universidades a nivel mundial (Europa, Estados Unidos, Canadá, Australia, México, Brasil, Argentina, Chile, Colombia), así como en sitios web gubernamentales, gremiales y disciplinarios (como la APA, el gobierno norteamericano, la sociedad australiana de psicología), sin embargo sería pretencioso señalar que se pueden plantear aquí ya definiciones o sistematizaciones concluyentes. De hecho, lo que mostró la revisión fue la diversidad de posiciones, definiciones, competencias posibles, etc. Debe asumirse entonces que esto es un proceso

en construcción que implica mucho más trabajo y sobre todo el poder involucrar procesos colectivos.

CATEGORÍA DE COMPETENCIAS COGNITIVAS:

Las competencias cognitivas harán referencia a los saberes que involucren sub-categorías como las siguientes:

Estructuración de una racionalidad lógica:

Que incluyen procesos como:

Identificación: desarrollo de capacidades para establecer asociaciones y diferenciaciones entre cosas, procesos, situaciones, comportamientos, etc. diversos y para determinar la naturaleza de diversos fenómenos.

Elementos cognitivos de la Observación: desarrollo de capacidades cognitivas que posibiliten la direccionalidad hacia la acción para lograr el examen explícito de una situación u objeto, para averiguar hechos o aspectos de los fenómenos de la realidad.

Descripción: desarrollo de capacidades que permitan realizar representaciones explícitas y contextualizadas de comportamientos o acciones de personas o cosas por medio del lenguaje oral o escrito, con los detalles suficientes para dar una idea cabal de ellas.

Definición: desarrollo de capacidades en la dilucidación, manejo y construcción de proposiciones que expongan con claridad y exactitud las características de un proceso, comportamiento acción o cosa y en la diferenciación de definiciones conceptuales y definiciones operacionales.

Análisis: desarrollo de capacidades en el proceso de reducción y separación de las partes componentes de un fenómeno complicado y en los métodos para comprender los fenómenos en el que varían las condiciones bajo las cuales aquellos ocurren. El desarrollo de capacidades de análisis crítico es fundamental para comprender contextualmente la confrontación de contradicciones propias del desarrollo de la una disciplina y para reconocer los procesos de selección, inducción y deducción como procesos analíticos

básicos

Relación y conexión: desarrollo de capacidades que permitan establecer relaciones y conectores para integrar ideas, articular fenómenos, procesos, etc.

Sistematización y organización: desarrollo de capacidades para organizar, sistematizar, dar coherencia e integrar la información obtenida en el estudio de los fenómenos

Argumentación, Discusión Confrontación y Sustentación: desarrollo de capacidades que permitan defender una posición con argumentación coherente y lógica, desarrollar un discurso coherente y contextual y sustentado con bases precisas y claras a partir de la construcción racional de la confrontación de las contradicciones de los diferentes discursos.

Síntesis: desarrollo de capacidades que posibiliten la combinación y abstracción de elementos en una totalidad y en la composición de un todo por la reunión de sus partes.

Explicación: desarrollo de capacidades para la simplificación y clasificación de un concepto o de un principio al dar razón de un fenómeno o de la naturaleza de un objeto, delineando las condiciones que lo causaran y al dar al fenómeno un valor de pertenencia y formalización a algún aspecto del conocimiento.

Inferencia e Interpretación: Desarrollo de capacidades en la deducción de lo que se dice y define un constructo o construido, en la construcción de sentido de un fenómeno o situación.

Proposición: desarrollo de capacidades que permitan la construcción de procesos y respuestas lógicas para planear, resolver situaciones, evaluarlas, retroalimentarlas y ofrecer alternativas de cambio, desarrollo de habilidades orientadas a la acción

Procesos cognitivos básicos de investigación:

Concatenados con las categorías anteriores se proponen los siguientes sub-procesos:

Aprender a manejar metodologías investigativas: desarrollar capacidades en el manejo de metodologías de investigación, formas de manejo de los datos, formas de presentación, publicación y difusión de investigaciones

Indagar o descubrir: desarrollo de capacidades a partir de la observación para identificar, determinar, definir, sistematizar y experimentar con fenómenos

Demostrar y corroborar: desarrollo de capacidades para demostrar, validar, confirmar, correlacionar, corroborar fenómenos indagados.

Investigar para solucionar problemas: desarrollo de capacidades para detectar, determinar, sistematizar, validar, probar alternativas de soluciones a los problemas psicológicos

Procesos cognitivos para construir alternativas de solución de problemas:

De la misma manera, relacionados con los anteriores, se proponen los siguientes sub-procesos:

Definir elementos pertinentes a la situación: desarrollar capacidades de identificación y definición de problemas, definición de objetivos, contextualización de la situación, reconocimiento de la historia de los procesos.

Análisis de alternativas de solución: desarrollar capacidades en la identificación de las posibilidades de “que hacer” para solucionar un problema; determinación, análisis, selección de alternativas probables de solución, construcción, elección y decisión de la(s) alternativa(s)

Análisis de estrategias de solución: desarrollar capacidades en la identificación de las posibilidades de “como hacer” para solucionar un problema; determinación, análisis, selección de estrategias probables de solución, construcción, elección y decisión de la(s) estrategia(s)

Análisis de la direccionalidad de la acción y el reconocimiento de los resultados: desarrollar capacidades para direccionar la acción, rectificar los procesos, evaluar proactivamente, reconocer la información y las respuestas correctivas del medio

Análisis de procesos de reestructuración: desarrollar capacidades de reconocimiento de la retroalimentación, de identificación de elementos de cambio y transformación, de re-direccionamiento de los procesos.

Procesos básicos de reconocimiento de sí:

El reconocimiento de sí mismo y de su relación con el entorno constituye los otros procesos cognitivos competenciales importantes. Estos se constituirían por:

El reconocimiento de sí mismo: desarrollo de competencias para identificar, analizar y cuestionar su historia, sus propias fortalezas y debilidades, sus posibilidades de transformación, sus posibilidades de agenciación, sus estilos de aprendizaje, pensamiento, relaciones interpersonales, gestión de conflictos, etc. y su disponibilidad y direccionamiento para validarlos, modificarlos y contextualizarlos.

El reconocimiento del otro: desarrollo de capacidades para reconocer al otro en cuanto a sus posibilidades, su relación, su posibilidad de complemento e integración

El reconocimiento de la acción mancomunada: Desarrollo de capacidades para la construcción mancomunada del conocimiento

El reconocimiento del contexto: desarrollo de capacidades para reconocer la historia, la cultura, el entorno; con sus posibilidades y limitaciones como alternativas de desarrollo.

CATEGORÍA DE COMPETENCIAS RELACIONALES:

Se puede suponer que una de las características de cualquier profesión, es la condición interactiva. La relación y la interacción con otros se constituye en una actividad cotidiana del desempeño profesional. De allí que las competencias de interacción se puedan plantear como una categoría de competencias Core profesional de gran valor. Algunas de ellas serían:

La valoración y el respeto a la diferencia:

Desarrollar capacidades que impliquen el reconocimiento del otro y la legitimación de su diferencia, su identidad y su condición en el contexto. La valoración de la equidad, el entendimiento de las diferencias individuales, grupales, organizacionales, colectivas, sociales y culturales.

Los procesos de comunicación:

Desarrollar capacidades de comunicación asertiva y eficaz, así como formas eficientes de comunicación escrita y oral

Las relaciones interpersonales:

Desarrollar capacidades de relaciones eficaces, estableciendo relaciones de cooperación, participación, apoyo, orientación, trabajo en equipo sin desconocer el valor de la diferencia y la individualidad, empatía, gestión eficaz de conflictos, reconocimiento y direccionamiento de las condiciones propias de la interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y procesos multiculturales.

Responsabilidad profesional y social:

Desarrollo de capacidades de carácter ético que incluyan la responsabilidad como profesional y como persona prestadora de servicios profesionales y sociales.

CATEGORÍA DE COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA ACCIÓN:

Este grupo de competencias Core, suscriben a la praxis como elemento integrador de las dos anteriores: las cognitivas y las relacionales. Aquí se trascienden conceptos como reconocimiento o direccionamiento, para enfatizar como ellos se convierten en acciones, desempeños y prácticas propias del ejercicio profesional.

La misión de convertir en acciones todas estas competencias y actividades, procesos, sub-procesos, etc. no es una tarea fácil y debe ser parte de un trabajo sistemático de definición y operacionalización y necesariamente de un trabajo colectivo.

El evaluar y desarrollar competencias relacionadas con la acción implica un proceso de tanta complejidad que generalmente es evitado por los especialistas o abordado

superficialmente, pero es una condición suficiente y necesaria para desarrollar procesos de formación por competencias.

Las Bases Tecnológicas y Aplicadas

Desde el punto de vista tecnológico y técnico-aplicado, la propuesta las integra al marco total del diseño curricular por competencias. Así,

- Se explicita la relacionabilidad entre la utilización de instrumentos y el desarrollo de estrategias de intervención profesional a través de un proceso explícito e intencionado de relacionar la teoría y la práctica en una interacción sustentada en la investigación y en una condición de proceso de complejidad creciente. Esto se fortalece en el interjuego de la acción y la reflexión como proceso continuo
- Se valida la evaluación de las competencias como productos de desempeño totales, que impliquen la construcción individual y colectiva y no como fragmentos. Metodologías como la de Problema>Proyecto>Producto a través de Portafolios, o las de estudios de casos, o las de las Prácticas Supervisadas y Acompañadas o los Trabajos de Grado, son ejemplos de productos terminales que pueden especificar el logro de competencias
- Se deben tener en cuenta tanto las necesidades sociales, colectivas y humanas, así como los requerimientos del sector productivo. El considerar que un currículo dependa solo de las exigencias del sector productivo no garantiza de ninguna manera una formación integral y competente.

CONCLUSION:

Las propuestas realizadas intentan mostrar modelos que integran una visión de la complejidad de las competencias y que son aplicables en términos prácticos. Con esto se desea participar en la búsqueda de soluciones a la implementación de sistemas por competencias en las organizaciones productivas y a la formación de profesionales. Las propuestas parten del planteamiento que señala que se logrará un proceso real de

aprovechamiento de las competencias si se asumen procesos totales, integrales, flexibles, sistemáticos y validos; de allí que se pueda legitimar desde el paradigma de la complejidad.

En éste punto se concluye el capítulo IV y se desarrolla a continuación un análisis total de lo propuesto en ésta tesis, lo que constituye su Discusión.

CAPITULO V

DISCUSION

La presente discusión aborda fundamentalmente cinco aspectos:

- El cumplimiento y alcance de los objetivos propuestos a partir del problema planteado,
- La significación de los aportes que se consideran se lograron,
- Las limitaciones, deficiencias y dificultades que se dieron y encontraron en el proceso,
- La congruencia de la propuesta con las bases filosóficas y teóricas que se acogieron como respaldo, y
- La prospección de los resultados expuestos a nuevas posibilidades derivadas del estudio.

Aun cuando se va a intentar seguir el orden de estos aspectos para mantener la coherencia, necesariamente no se va a hacer de manera lineal y secuencial, sino que se va a tratar de ir integrando los diferentes elementos que constituyen los mismos aspectos.

Respecto a los objetivos, estos se plantearon a partir de la formulación de un problema que en términos generales señala una pregunta de carácter procesal y procedimental que se basa en cómo poder desarrollar y analizar la estructuración de un modelo integral, que esté basado en el paradigma de la complejidad, y esto para ofrecer otra alternativa de comprensión y de abordaje al concepto de las competencias y a su definición, evaluación y aplicación. Desde el punto de vista disciplinario, la propuesta se hace desde la Psicología Social, implicando diferentes contextos e intentando cubrir tanto lo individual y lo organizacional, como lo social.

Un primer acercamiento al análisis que le da carácter a la discusión, son las razones personales que se tienen para tratar de abordar esta temática, y estos se refieren a estar realizando un trabajo alrededor de las competencias durante algo más de 8 años y participar de la insatisfacción por la ambigüedad, la dispersión y la indefinición sobre el tema. Pero además, ¿porque el tema de la complejidad? No se toma por ser un tema de “moda”, pues ya se venía trabajando en su comprensión desde hace algunos años. Las razones de proponer la complejidad son varias; la primera y no se oculta en ningún momento, es la confrontación y crítica a los paradigmas aun dominantes y con estatus oficial del dualismo, el mecanicismo, el reduccionismo y el fragmentarismo; que aunque han sido matizados y encubiertos en supuestos discursos integradores y totalizantes, siguen siendo determinantes en las representaciones sociales no solo de las comunidades académicas, sino de la gente en general y una de las implicaciones prácticas de dicha dominancia, es precisamente esa confusión, ambigüedad e indefinición de la que se habló anteriormente. Otra razón desde una perspectiva diferente, es que éste trabajo está dirigido en gran parte a los contextos organizacionales y la experiencia muestra cómo otro paradigma dominante, en este caso en las organizaciones, es el de un supuesto “pragmatismo” y sobre todo un afán y un “facilismo” al abordar los procesos y problemas. El discurso dominante en las organizaciones es que las cosas deben hacerse rápido y “bien”, pues eso se asocia con eficiencia. Para señalar un ejemplo muy corriente en la actualidad, ahora son de uso muy común los manuales comprimidos sobre temas gerenciales, para que el gerente aprenda en “un minuto” o conozca el contenido resumido de un libro o texto y se supone que queda habilitado para conocer dicho tema a profundidad. Aún cuando se muestra de manera anecdótica, este paradigma dominante de la eficiencia a partir de lo minúsculo, lo rápido, lo inmediato, es en opinión del presente trabajo, una de los factores que entorpecen la clara comprensión de las competencias. Ya se dijo que las competencias son complejas, variables, dinámicas, flexibles, con interacciones intrincadas, modificadas por temporalidades y contextos variables y que por lo tanto deben ser abordadas desde la complejidad. Los listados y recetarios de competencias solo muestran esa mirada reduccionista y afanada, que en vez de solucionar el problema de la comprensión, lo oscurece. Y la última razón, la más importante para éste trabajo, es que todo indica que

como lo señalan varios de los pensadores de la modernidad, la complejidad es el factor dominante de las nuevas realidades, pues es cada vez más difícil y limitado, tratar de comprender la “realidad” desde las miradas atomistas, discretas y minimalistas.

Para la realización de éste trabajo y particularmente para la sustentación de las bases ontológicas y epistemológicas, fue muy grato encontrar a la Teoría Crítica Realista Social, que no era conocida. El primer acercamiento a dicha posición se hizo en uno de los cursos del doctorado, en una de las lecturas de Archer referida al problema de la agenciación. Archer es una de las representantes del movimiento realista social y a partir de ella, se empezó a encontrar varios de los autores que se plantean en la teoría. La teoría representó posiblemente la única posición que se acercaba suficientemente a los postulados que en éste trabajo se defienden: la crítica al dualismo, a la sobredimensión del papel del lenguaje en la realidad humana, la validación de lo empírico pero legitimado en el contexto, la valoración del papel de lo social, la interacción entre la reflexión en la acción, y obviamente la valoración de la complejidad, fueron principios y conceptos que se aprovecharon para fortalecer este trabajo

Sin embargo tratar de abordar la complejidad es realmente muy difícil y es una de las sensaciones que este trabajo deja a su autor. El aceptar que el todo no es solo la suma de las partes, sino que implica una cantidad de dimensiones, que incluyen los más variados y a veces recónditos elementos y procesos lleva a una sensación de angustia difícil de manejar. Pero se es consciente que esto es así, que hay que afrontarlo y que existen recursos para ello como la preocupación de las diferentes ciencias en encontrar alternativas hacia la dilucidación de lo complejo; como es el caso de la propuesta de Stephen Hawking, sobre una teoría unificada o una “teoría del todo” (Hawking, 2007, pág. 125) para la física. También el desarrollo de nuevos modelos, como los que surgen de la complementación entre los sistemas computarizados y las matemáticas, que han llevado al entendimiento de las estructuras fractales, para mostrar otro ejemplo, en este caso de representación de la complejidad. O como está ocurriendo, que cada vez más la tecnología ayuda y apoya en un mundo informático y virtual, al acceso y la asimilación del conocimiento. Hay salidas,

pero es importante entender y asumir que ellas son como la complejidad, complejas; y que lo importante es que se debe asumir una posición propositiva y paciente para abordarla.

Lo otro que es importante dejar sentado en esta primera mirada de la discusión es que no se tiene la suposición de que aquí se plantea la panacea y la solución a los problemas de las competencias; al contrario se parte de la pretensión de que se quiere aportar una mirada más a la discusión de las competencias. De hecho, también se tiene la claridad de que lo propuesto aquí, y ya se insistió antes en el texto, es una aproximación incipiente desde la mirada de la complejidad y que no se está proponiendo un modelo, en su sentido estricto – pues aun se debe seguir profundizando su estudio- sino una aproximación a su estructuración como modelo. Eso se ha dejado explicito tanto en el problema como en los objetivos.

Volviendo a los objetivos, vale la pena analizar sobre su cumplimiento y su alcance en este trabajo.

El primer objetivo específico plantea el realizar una evaluación del estado del concepto competencia desde las dimensiones del conocimiento. En primer lugar se tomaron las dimensiones del conocimiento como eje de transversalidad para estudiar el concepto, porque desde la consideración de éste trabajo, las dimensiones cubren el total espectro del acceso al conocimiento, y esto las hace compatibles con el concepto de complejidad; por lo menos desde las perspectivas de la ciencia y del llamado conocimiento formal. Así, la historia que permite reconocer el concepto en cuanto a su génesis, desarrollo y definición; la ontología, que posibilita analizar las concepciones sobre el ser que subyacen al concepto de las competencias; la epistemología, que lo hace desde las concepciones sobre el conocimiento; la axiología, posibilitando evaluar las concepciones sobre los sistemas de valores que también subyacen al concepto; la ideología, que posibilita intentar conocer las posiciones de poder e influencia que también subyacen al concepto; los cuerpos teóricos, que permiten entender los sistemas explicativos que intentan darle pertenencia al concepto; los sistemas metodológicos y de instrumentación, que desde una dimensión concreta, ofrecen alternativas para la indagación, conocimiento e investigación del concepto y

finalmente los sistemas técnico-aplicados o de intervención, que posibilitan ofrecer soluciones a los problemas relacionados con el mismo concepto. Como se intenta mostrar, es una mirada desde la complejidad y es un intento de integración.

Algunos análisis son pertinentes a esta revisión. Se intentó además de poder mostrar la cobertura de ese espectro complejo de las dimensiones del conocimiento, hacerlo sin desconocer, en lo posible, las diferentes disciplinas (psicología, sociología, lingüística, economía, antropología, pedagogía, administración, por nombrar las más importantes), como reconocimiento a la multidisciplinariedad, y desde diferentes ámbitos (el psicológico y sus sub-disciplinas, el educativo y el laboral), como reconocimiento a los diferentes contextos que se han apropiado del concepto. La mayoría de los estudios sobre competencias se concentran generalmente, en uno o pocos de ellos. Esto obviamente, además de complejo es riesgoso, pues se queda expuesto a las críticas y confrontaciones de los especialistas de cada disciplina expuesta. Sin embargo se asumió el riesgo, porque independientemente de las posibles críticas, se posibilita una mirada global que puede ser enriquecida y mejorada más adelante y que en esencia permite abordar el concepto de manera compleja.

Un elemento metodológico a mencionar en la presentación del desarrollo histórico del concepto, es que se asumió un método descriptivo para ese desarrollo y no se abordó críticamente cada autor o cada conglomerado parcial. Las razones se dejaron en claro en el texto y se sostienen aquí; se hizo primero, por respeto a los autores en cuanto a que muchas veces el “criticismo” termina oscureciendo y desvirtuando la posición del autor al realizar inferencias que generalmente están en la posición ideológica del que critica. Por eso, se intentó tomar la esencia del aporte de cada autor (y se circunscribió la historia a los autores, porque se consideró que la historia es hecha por los seres humanos, como seres específicos, pero esto no se desconoció el carácter social y/o contextual de las circunstancias históricas o zeitgeist, que influyeron en el aporte; de hecho en muchas de las descripciones se logró hacer referencia a estas circunstancias). Y la segunda razón, es que se intentó una crítica global al final de la sección, pues desde la perspectiva de éste trabajo, la posición crítica que se quiere asumir es la de la confrontación de los paradigmas

dominantes ya señalados, que por su carácter de dominantes cubren todo el recorrido histórico; luego realizar la crítica desde la base de una generalización se consideró acorde con la posición que se tomó.

Hay otra aclaración particular que se desea hacer, referente al análisis del primer objetivo específico y es el del uso frecuente del concepto “individualidad”. En varios contextos intelectuales y disciplinarios, particularmente en algunas aproximaciones teóricas desde la sociología, hay posiciones fuertes y críticas respecto al concepto. Sin embargo, se quiere dejar sentada aquí la posición que se tiene respecto al término y concepto mencionado. En primer lugar no se quiere confundir aquí con el concepto de “individualismo”, como concepción de tipo ideológica y social sobre la determinación de la acción desde la centración en el individuo. El uso del concepto en este trabajo, en que la individualidad es un concepto central, proviene de una perspectiva psicológica, que considera a la individualidad como el carácter de esencia del ser. En éste trabajo, la individualidad está indisolublemente atada y asociada a **identidad** y **diferencia**, que como se puede notar a través del texto, son conceptos de base aquí defendidos. Conceptos relacionales como persona, sujeto, subjetividad, etc., son considerados aquí como insuficientes y se discute su atadura a la tradición dualista.

Desde la perspectiva del presente trabajo, se considera que el objetivo específico referido a la evaluación del estado del concepto, desde la perspectiva del conocimiento se logró alcanzar, con las anotaciones señaladas.

El segundo objetivo específico hace referencia a la propuesta de estructuración de las bases de un modelo referentes a la comprensión del concepto, desde la perspectiva de las dimensiones del conocimiento.

Siguiendo la misma lógica que se planteó en el capítulo 2, el capítulo 3 se construyó con los insumos críticos que se dedujeron del análisis del estado de las competencias (los que se explicitaron en el capítulo 2) y con los resultados de los procesos de puesta en común y socialización que se constituyeron en la investigación de respaldo a ésta tesis. Como algo

que se quiere valorar en ésta discusión, está la decisión de establecer una estructura de carácter deductivo, para encuadrar las bases teóricas que sustentaron al presente trabajo. De allí, se asumió la posición de legitimar teorías de corte cognitivo y cognitivo-conductuales, porque se consideró que esas teorías respondían a las necesidades de éste trabajo; pues posibilitaban análisis congruentes de los conceptos asociados a las competencias; conceptos como conocimiento, capacidad, proceso de aprendizaje, aprendizaje social, factores disposicionales, interconductas, estilos, relación reflexión-acción, etc., pero particularmente los conceptos de autoeficacia y agenciación (para este trabajo fue interesante poder relacionar el concepto de agencia, de la Teoría Crítica Realista Social, con el de agenciación en la teoría Cognitivo Social de Bandura), pues son dos conceptos fundamentales dentro de éste trabajo, puesto que no solo significan la posibilidad de entender e intervenir en el campo del autocontrol, la autorregulación y la autodirección, cuyas implicaciones son cada vez más claras en la vida individual, organizacional y social y en ese sentido tienen un gran valor teórico, metodológico y técnico; sino que también están relacionados con la autonomía, la identidad, la independencia y la emancipación: lo que los hace de gran valor también para el análisis y toma de posición desde lo ontológico, lo axiológico y lo ideológico.

En conclusión, los elementos del modelo, su estructuración y la definición de sus bases, quedan a disposición de la crítica. Se reconocen sus limitaciones, vacíos y aún faltas de relación entre varios de sus elementos, pero dentro de la lógica de una propuesta que inicia su camino, se defiende el nivel alcanzado y la meticulosidad con la que se ha tratado de construir. De allí, que desde esas perspectivas se considera que se ha cumplido el segundo objetivo específico.

Los objetivos 3 y 4, se pueden analizar juntos, porque obedecen a una lógica secuencial clara; probar y socializar a través de puestas en común en diferentes contextos profesionales, académicos, educativos, empresariales y gremiales, las bases y estructuración del modelo. Y, a partir de dichas socializaciones y de sistematizar y decantar los resultados, reconstruir la estructuración del modelo. Como se señaló atrás, esto

queda necesariamente conectado con el desarrollo final, que es el que aquí se presenta, del capítulo 4 de ésta tesis. Luego, así se cumplen también los objetivos 4 y 5.

Ya están significados los aportes más importantes en los párrafos precedentes, que se pueden sintetizar en que el aporte general de éste trabajo es el de intentar proveer a las disciplinas que estudian a las competencias y en especial a la psicología, y dentro de la psicología a la psicología social y organizacional, de una alternativa de discusión, análisis, reflexión, confrontación, definición, evaluación e intervención para las competencias, dentro de una perspectiva central, que es también el intento de que la mirada de éste aporte se realice desde la complejidad.

Se presentan algunas dificultades, limitaciones y deficiencias que se reconocen en el presente trabajo. No es sencillo hacer clasificaciones de estos aspectos, así que se van presentando mas por el orden en que fueron apareciendo. En primer lugar y sobre la construcción histórica del concepto, es claro que faltaron autores, posiciones, definiciones, relaciones y contextualizaciones muy importantes que se “quedaron entre el tintero” para describirlo de alguna manera y también hubo descompensación en los análisis de las diferentes posiciones y aportes; y eso va a llevar a críticas fuertes de parte de muchas personas. Es claro que aquí falta aún trabajo por realizar para permitir la presentación de un estado del arte que verdaderamente muestre la dimensión histórica de las competencias. Pero es claro también que aquí se aporta una base significativa, que no es fácil encontrar en otros trabajos, pues como se planteó la mayoría de los trabajos se centran en una o muy pocas dimensiones del concepto.

En la misma línea faltó un análisis más profundo de la interdisciplinariedad y de las relaciones de diferentes disciplinas con las competencias, y también quedó por fuera debido a que se reconoció su valor ya al final del proceso, un análisis que se ve como muy importante en las nuevas lógicas de tipo territorial y es la aparición y desarrollo de movimiento ubicados en ciertos contextos geográficos, que profundizan en ciertas temáticas especializadas. Para señalar tan solo tres caso, esta el movimiento británico y todo el desarrollo sobre la cualificación, el francés y la gran relevancia que le dan a las

competencias desde la ergonomía y el brasilero, que muestra una mirada interdisciplinaria de las competencias en los contextos organizacionales. Lo importante es que existe una gran base de datos de estas experiencias y que se pueden continuar trabajos en éste sentido.

Desde el punto de vista de la investigación, se presentaron dificultades para sistematizar ciertas informaciones, tales como el número de participantes; esto debido a la variabilidad de las situaciones en las que se hicieron las puestas en común y a la diversidad de contextos en los que se trabajó.

Queda una pregunta para el autor e investigador de éste trabajo y es si se logró mantener la congruencia epistemológica y teórica en la defensa de una forma de mirar la realidad en contraposición con las miradas dominantes. Es una contradicción para el autor, pues se quiere asumir un “nuevo” paradigma, establecer una ruptura con los tradicionales, y se tiene la convicción para eso, pero las condiciones del zeitgeist, la historia de aprendizaje, social y cultural, las ataduras de los discursos y las practicas dualistas que están inervados históricamente, hacen que la pregunta de si se mantuvo la congruencia con las convicciones, tiene sentido. Esa respuesta solo puede venir de la retroalimentación que provea el contexto social al cual está respondiendo este trabajo.

Finalmente, sobre las posibilidades prospectivas de este estudio. El trabajo está relacionado con un grupo de investigación formal que viene y seguirá investigando alrededor de las competencias; se espera que esta investigación sea uno de los insumos significativos para continuar las investigaciones sobre competencias y para el desarrollo de nuevas líneas de investigación en el campo. Se espera que las propuestas aplicadas sobre la implementación de sistemas integrales de competencias en las organizaciones se pueda llevar a cabo en la práctica, conjuntamente con la propuesta sobre el diseño de currículos basados en competencias para formar profesionales. Además, hay otras alternativas de aplicación que se están trabajando como la formación en competencias para la vida, los procesos de desarrollo de las competencias de los emprendedores, y el desarrollo de programas de autoeficacia y competencias de agenciación para la vida personal, productiva y social.

BIBLIOGRAFIA

ALONSO, CATALINA, DOMINGO J GALLEGO y PETER HONEY. (1994). **Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de Diagnóstico y Mejora**. Ediciones Mensajero: Bilbao

ANASTASI, A y URBINA, S. (1998) **Test Psicológicos**. México: Prentice Hall

ANDERSON, J. R. (1982). **Acquisition of cognitive skill**. Psychological Review, 89, 369-406

ARCHER, M. (2001a) **Being Human: the Problem of Agency**. Cambridge: Cambridge University Press

ARCHER, M. (2001b) **Realism and the Problem of Mediation between Structure and Agency**. Speech presented at the 5th Annual IACR conference, Roskilde University, Denmark, August.

ARGUELLES, A y GONCZI, A. (2001) **Educación y capacitación basada en normas de competencia-** México: Limusa

ATTEWELL, P. (1990) **What Is Skill?** Work and Occupations. Vol. 17, N° 4, pag. 422-448

AUSUBEL, D. P. , NOVAK, D: J. y HANESIAN, H (1983) **Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo**. México: Interamericana

BANDURA, A. (1987) **Pensamiento y Acción: Fundamentos Sociales**. España: Martínez Roca

BANDURA, A. (1989) **Human Agency in Social Cognitive Theory**. American Psychologist, Vol. 44, N° 9, 1175-1184

BANDURA, A. (1994) **Self-Efficacy**. En V. S. Ramachaudram (Edit.) Encyclopedia of Human Behavior. Vol. 4, 71-81

BANDURA, A. (2001) **Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective**. Annual Review Psychology. 52: 1-26

BARNETT, R. (2001) **Los Límites de la Competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad**. Barcelona: Gedisa Editorial

BAUMAN, Z. (2001) **Modernidade Liquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor

BECK, U AND BECK-GERNSHEIM, E. (2002) **Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences**. London: SAGE Publications.

BORING, E. G. (1983) **Historia de la Psicología Experimental**, México: Trillas

BROWN, A. (2000) **Developing Realistic Philosophy: From Critical Realism to Materialist Dialectics**. Essex: University of East London

BUNK, G.P. (1994) **La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA**, Revista Europea de Formación Profesional, 1, 8-14.

CARSON, J (2004) **Definición y selección de competencias: Reflexiones históricas sobre el caso del IQ**. En RYCHEN, D. M y SALGANIK, L. H. **Definir y Seleccionar las Competencias fundamentales para la vida**. México: Fondo de Cultura Económica

CHOMSKY, N (1970) **Aspectos de la teoría de la sintaxis**. Madrid: Editora Aguilar

COLL, C. (1990) **Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento**. Buenos Aires: Paidós

DANERMARK, B. (2001) **Interdisciplinary Research and Critical Realism – The Example of Disability Research**. Onebro (Sweden): Onebro University

DAVIS, M., McKAY, M. y ESHELMAN, E. P. (1985) **Técnicas de Autocontrol Emocional**. España: Edit. Martínez Roca

FELDER, R.M. (1993). **Reaching the Second Tier: Learning and teaching styles in college science education**. J College Teaching. 23 (5). 286-290

FLEURY A e LEME FLEURY M. T. (2001) **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Editora Atlas

GARDNER, H. (1983) **Frames Of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences**. New York, Basic Books

GIDDENS, A. (2002) **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor

GREEN, P.C. (1999) **Desenvolvendo Competências Consistentes**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora

HARDY, T y JACKSON, R. **Aprendizaje y Cognición**. España: Prentice Hall, 1998

HAWKING, S.W. (2007) **La teoría del todo**- Colombia: Debate

JAY, M. (1984) **Conceptual Contributions of Kantor's Interbehavioral Psychology**. The Behavior Analyst, 7 (2), 183-187

JIMÉNEZ, M. Y. e IRIGOYEN, J. J. (1999) **Discurso didáctico y enseñanza de la**

psicología. Revista Sonorense de Psicología. Vol. 13, N° 2, 55-61

KANTOR, J. R. (1978) **Psicología Interconductual.** México: Edit. Trillas

KANTOR, J. R. (1990) **La Evolución Científica de la Psicología.** México: Edit. Trillas

KATZ, R. L. (1974) "**Skills of an effective administrator,**" *Harvard Business Review*, September-October, pp. 90-102.

KAZDIN, A. (1983) **.Historia de la Modificación de Conducta** España: Desclee de Brouwer

KLEIN, S. B. **Aprendizaje: principios y aplicaciones.** España: Mc Graw Hill, 1994

KOLB, D., RUBIN, I. M y MCINTYRE. (1977) **Psicología de las Organizaciones: Problemas Contemporáneos.** España: Prentice Hall.

KANUNGO R. N AND MISRA S (1992) **Managerial resourcefulness: A reconceptualization of management skills.** *Human Relations*, 45, 12, 1311-1332

LE BOTERF, G. (2003) **Desenvolvendo a competência dos profissionais.** São Paulo: Artmed Editora

LEDERACH, J. P. (1990) **Elementos para la Resolución de Conflictos,** En Educación y Derechos Humanos. No. 11, Nov. Uruguay

LEVY-LEBOYER C (2003) **Gestión de las competencias.** España: Gestión 2000

McCLELLAND, D. (1973) **Testing for Competence Rather Than for "Intelligence".** *American Psychologist*, Vol. 28, 1973, pp.1-14

MALVEZZI, S. (2000) **Competencias y Crecimiento Profesional en la Sociedad del Conocimiento**. Modulo de especialización en Procesos Psicosociales para la Efectividad Organizacional. Escuela de Psicología. Universidad del Valle

MANDON, N. E LIAROUTZOS, O. (1999). *Análisis del empleo y las competencias: el método ETED*. Buenos Aires: Ed. Lumen Humanitas.

MARAT, D. (2003) **Assessing self-efficacy and agency of secondary school students in multi-cultural context: Implications for acadenic achievement**. New Zeland: UNITEC. Institute of Technology Eds.

MERTENS, L. (1997) **Competencia Laboral: Sistemas, Surgimiento y Modelos**. México: CONOCER-OIT/CINTERFOR

MIELE, F. (1995) **Skeptic Magazine Interview with Robert Sternberg on the Bell Curve**. Skeptic, Vol. 3, N° 3, 72-80

MUNDUATE, L., GANAHA, J. y ALCAIDE, M. (1993) **Estilos de Gestión Del Conflicto Interpersonal en las Organizaciones**. Revista de Psicología Social, X (1). España

PAJARES, F. (1997) **Current Directions in Self-efficacy Research**. En M. Maher y P. R. Prinrich (Edits) *Advances in Motivation and Achievement*. Vol. 10, 1-49

PERRENOUD, P. (2000) **10 novas competencias para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora

PILLEUX, Mauricio. **Competencia comunicativa y análisis del discurso**. *Estud. filol.* [online]. 2001, no.36 [citado 04 Febrero 2008], p.143-152. Disponible en la World Wide Web:<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S007117132001003600010&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0071-1713.

PRAHALAD, C. K., & HAMEL, G. (1990). **The core competence of the corporation**. *Harvard Business Review*, may-june, 79-91.

REALE, G y ANTÍSERI, D. (2007) **Historia de la Filosofía: 1 Filosofía pagana antigua**. Bogotá: Editorial San Pablo y Universidad Pedagógica Nacional

ROBBINS, S. (1986) **Comportamiento Organizacional**. México: Edit. Prentice Hall

RIBES, E. (1990) **Psicología General**. México: Trillas

RYCHEN, S.D and SALGANIK, L.H. (2004). **Definir y seleccionar competencias fundamentales para la vida**. México: Fondo de Cultura Económica.

RYLE, G. (2005). **El concepto de lo mental**. Barcelona: Paidós

SAN ROMAN, (sin fecha) **Interconductismo: Principios Básicos**. ConTextos: www.conducta.org

SEGURA, M (2002). **Análisis Interconductual Aplicado**. I Jornadas de Análisis de la Conducta. Madrid, Mayo 11

SHIH, S.S. (2002) **Children's self-efficacy beliefs, goals-setting behaviors and self regulated learning**. Journal of National Taipei Teachers College. Vol XV, Sept, 265-282

SPENCER, L. AND SPENCER, S. (1993) **Competence at Work**. New York: John Wiley & Sons

STERNBERG, R. J. (1994) **Strategies For Success: Allowing For Thinking Styles**. Educational Leadership. Vol. 52, N° 3

STERNBERG, R. J. (1997) **Successful Intelligence**. New York: Plume

STERNBERG, R. J. (1999) **Estilos de Pensamiento**. España: Paidós

STERNBERG, R. J y Grigorenko, E. L. (2003) **Inteligencia Plena**. Sao Paulo: Arnet Editora

SCHUNK D. H. (1997) **Teorías del Aprendizaje**. México: Prentice Hall

TEJADA Z. A. (1997) **Propuesta de un modelo de autoevaluación permanente y mejoramiento continuo para programas académicos, a partir del establecimiento de procesos de desarrollo organizacional**. Disertación. Magíster en Dirección Universitaria. Universidad de los Andes, Bogotá. Colombia

TEJADA, Z. A. (1998) **Teorías Organizacionales**. Documento Interno. Especialización en Gerencia Estratégica de Instituciones Educativas. Corporación Universitaria Autónoma de Occidente. Cali, Colombia

TEJADA, Z. A. (1999) **Proyecto de Investigación: Estudios sobre estilos de solución de problemas**. Escuela de Psicología. Universidad del Valle. Colombia

TEJADA Z. A. (2002) **La dimensión individual humana en la organización: el constructo competencia como base de la productividad humana en la organización**. Lectura Interna. Especialización en Procesos Psicosociales para la Efectividad organizacional. Escuela de Psicología Universidad del Valle. Cali, Colombia

TEJADA, Z. A. (2003a) **¿Sujeto virtual, sujeto mediado y descentralizado?** Sao Paulo: Universidade de Sao Paulo.

TEJADA, Z. A. (2003b) **¿Cuál es el impacto del cambio de paradigmas sobre la cuestión de identidad?** Sao Paulo: Universidade de Sao Paulo

TEJADA, Z. A. (2003c) **Modulo de Actualización en Programas de Desarrollo por Competencias**. Maestría en Psicología, Énfasis en psicología Organizacional. Instituto de Psicología. Universidad del Valle, Cali, Colombia

TEJADA Z, ALONSO (2006a). **Un currículo centrado en competencias: Bases para su construcción.** En Novedades Educativas. República Argentina. Año 16, N° 191, Noviembre, págs. 17 a 23. ISSN 0328-3534

TEJADA Z. ALONSO (2006b). **Propuesta de estructura curricular universitaria basada en competencias para la formación de profesionales** págs.345-360. En Currículo Universitario Basado en Competencias. Kary Cabrera Dokú y Luis Eduardo González (Compiladores). Ediciones Uninorte: Barranquilla, Colombia. ISBN: 978-958-8252-38-4

WHITE, R.W. (1959) **Motivation Reconsidered: The Concept of competence.** Psychological Review, Vol. 65, N° 5, pp. 297-337

WOOLFOLK, A. E. (1999) **Psicología Educativa.** México: Prentice Hall-Pearson

YEKOVICH, F. R. (1994) **Current Issues in Research on Intelligence.** Washington D. C.: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation

ZARIFIAN, P. (2001) **Objetivo competencia-** Sao Paulo: Editora Atlas