

## LAS COMPETENCIAS: APUNTES PARA SU REPRESENTACIÓN

MARÍA AMELIA PIDELLO\*, MARÍA ISABEL POZZO\*\*

INSTITUTO ROSARIO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IRICE-CONICET-UNR), ARGENTINA

Recibido: 30 de julio de 2014

Aprobado: 17 de enero de 2015

Para referenciar este artículo:

Pidello, M., & Pozzo, M. (2015). Las competencias: apuntes para su representación. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 8(1), 41 - 49

### Resumen

Este trabajo aborda la cuestión de las competencias integrando diferentes contribuciones teóricas que posibiliten su actualización en una diversidad de contextos. La orientación principal en los estudios actuales en torno a las competencias no limita su concepción a componentes agregados –conocimientos, habilidades o actitudes – sino que estas se presentan como procesos que movilizan e integran tales recursos con relación a situaciones particulares. La perspectiva que se asume en este trabajo propone un análisis de las competencias como configuraciones de carácter estructural y funcional constitutivas y constituyentes de la subjetividad individual y social de un sujeto activo e interactivo situado. En contextos de ambigüedad e incertidumbre, la necesidad del desarrollo de aprendizajes significativos y significantes abiertos al cambio, a la creación y a la experimentación demanda una formación profesional por competencias planteada como proceso constructivo–interpretativo en permanente “diálogo” con una realidad histórica y cambiante producto y productora de nuevas formas de subjetividad.

Palabras clave: Competencias; configuración subjetiva; formación profesional.

## COMPETENCIES: NOTES FOR ITS REPRESENTATION

### Abstract

This paper addresses the issue of competencies integrating different theoretical contributions that allow its activation in a variety of contexts. The main focus in the current studies around the competencies does not limit its conception to aggregate components –knowledge, skills or attitudes–but these are presented as processes that mobilize and integrate such resources related to particular situations. The perspective that is assumed in this paper proposes an analysis of the competencies as structural and functional configuration constitutive and constituting of individual and social subjectivity of an active and interactive situated person. In context of ambiguity and uncertainty, the need to develop meaningful and significant learning open to change, creation and experimentation demand a professional competency–based training pretended as a constructive–interpretative process in permanent “dialogue” with a historical and changing reality product and production of new forms of subjectivity.

Key words: Competencies; subjective configuration; professional training.

\* Psicopedagoga, Personal Profesional del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, de Argentina. Contacto: [pidello@irice-conicet.gov.ar](mailto:pidello@irice-conicet.gov.ar).

\*\* Doctora en Ciencias de la Educación, Investigadora del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, de Argentina. Contacto: [pozzo@irice-conicet.gov.ar](mailto:pozzo@irice-conicet.gov.ar)

### Las competencias en contextos educativos

El concepto de competencia se enuncia en el sistema educativo en la nueva modernidad, espacio y tiempo en el cual se redefinen las jerarquías de valores, según señala Gimeno Sacristán (2001). Procesos de desocialización y de desinstitucionalización, según Touraine (1997), caracterizan el pasaje de la modernidad a la postmodernidad, lo que supone para el sujeto una constitución de sí en contextos abiertos y cambiantes, complejos y contradictorios, un trabajo de construcción de competencias –comportamientos socio/cognitivo/afectivos– que le permitan una vivencia de integración de sí con otros. Demanda además de capacidad de elección en contextos de riesgo e incertidumbre fabricados o relativos a la condición humana, origen de angustias y ansiedades que “exigen” certezas que las calmen: en el “afuera”, pertenencias; en el “adentro”, confianza en sí mismo. Este se presenta como el contexto próximo posible para la construcción de una “autonomía de inclusión”, en un contexto global sin leyes universales quizás cognoscible pero difícilmente controlable según Bauman (2001); globalización y fragmentación cultural caracterizan el nuevo horizonte.

Vázquez García (1999) advierte que la difusión de políticas económicas neoliberales en Occidente, con el consiguiente debilitamiento de los sistemas de protección social, la profundización de las desigualdades sociales en distintos niveles y la inestabilidad social, ha generado incertidumbre en las representaciones de lo social. Estos aspectos relativos a la reestructuración de la economía mundializada considerados como condiciones restrictivas “del afuera” –mercado libre, paradigma tecnológico–, constitutivas y constituyentes de las decisiones de los sujetos, nos conducen a la competencia como condición “del adentro” –capacidad de cambio, pensamiento comprensivo – de esa posibilidad de elección (Pidello, Sagastizabal, & Rossi, 2009).

En el ámbito de la formación profesional, la importancia de las competencias se manifiesta, según el Informe final del Proyecto Tuning América Latina (Beneitone et al., 2007), en las transformaciones de los campos profesionales. Las nuevas tareas que surgen, así como los cambios de empleo a lo largo de la etapa laboral activa, demandan cada vez más de versatilidad como característica fundamental de la formación profesional. La flexibilidad mental, la capacidad para adaptarse a nuevos desafíos, el saber resolver problemas y la preparación para la incertidumbre son las nuevas habilidades mentales requeridas por los profesionales, señala el Proyecto. En virtud de tales demandas, la formación debe dar lugar a realizar ajustes permanentes, demostrar equilibrio

ante los cambios y capacidad de inserción ciudadana en contextos de vida democráticos. Esta versatilidad se advierte en la alusión de Castañeda Figueiras (2004) a los diversos desempeños que puede encarar el psicólogo al realizar actividades profesionales como investigación, diagnóstico, rehabilitación, evaluación, intervención, prevención, planeación y, en general, atender a problemas de su campo de especialidad. Estas cuestiones pueden especificarse aún más, con la finalidad de precisar los tipos de ejecuciones más pertinentes a evaluar, pero también los niveles más idóneos.

Bunk (1994) avanza en el campo de lo laboral y define la Competencia de Acción Profesional como el conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que una persona posee y son necesarias para afrontar de forma efectiva las tareas que requieren una profesión en un determinado puesto de trabajo, con el nivel y calidad de desarrollo requeridos; resolver los problemas emergentes con iniciativa, autonomía y creatividad; y adaptarse al entorno sociolaboral y colaborar en la organización del trabajo.

En un contexto signado por el auge de las TIC, Le Boterf (2001) involucra a los recursos tecnológicos en la noción de competencia apenas iniciado el presente siglo. Expresa que una persona competente es aquella que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular eligiendo y recurriendo a dos tipos de recursos: personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales, etc.) y de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etcétera).

Por su parte, Maldonado (2014) cuestiona la homologación de competencias con cualificaciones que suele circular en el mundo laboral y en algunos escenarios académicos, los cuales guardan relación con la organización, definición y sistematización funcional de las competencias laborales y las cualificaciones enunciadas por Smith y Taylor.

### Confluencia de aportes en la construcción histórica del concepto de competencias

Si bien el propósito de este trabajo no es describir la génesis en los usos del concepto, es de interés mencionar la multiplicidad de enfoques y usos que complejizan su representación desde su surgimiento. En la década del sesenta, el término “competencia” comienza a utilizarse en los estudios de Lingüística y Psicolingüística y en aquellos sobre el trabajo y la administración de procesos. En el primero de los campos se presenta como forma de designar el sustrato de conocimiento que se expresa en la acción –competencia lingüística/competencia cognitiva–. En el segundo, para designar, en distintos niveles, la

capacidad para realizar actividades o resolver situaciones propias de un tipo de desempeño en el ámbito laboral. Esta última concepción –recurrente en procesos de formación profesional– se vincula a las ideas de administración científica, propias de inicios del siglo XX, fortalecida con vertientes del conductismo y, posteriormente, del análisis de sistemas o del análisis funcional (Feldman & Iaies, 2010). La competencia laboral pretende de este modo ser un enfoque integral de formación que vincula el mundo del trabajo y la sociedad en general con el mundo de la educación.

A partir de los estudios de McClelland (1973) y Mertens (1997, 2000), entre otros, se inicia un proceso orientado a la producción de criterios explicativos de la eficiencia de las personas en el desempeño laboral. De este modo, se alude al conjunto de realizaciones, resultados, líneas de actuación y consecuciones que se demandan del titular de una profesión u ocupación determinada (Prieto, 1997). Para Spencer y Spencer (1993), se trata de una característica subyacente de un individuo causalmente relacionada con un rendimiento efectivo en una situación de trabajo, definido en términos de un criterio. Compartiendo esta orientación, Ansorena Cao (1996) describe a la competencia como una habilidad o atributo personal propio de la conducta de un sujeto, característico de su comportamiento, que puede clasificarse de forma lógica y fiable.

En una línea similar, González Ferreras y Wagenaar (2003) agregan, además del criterio, la cuantificación. Según estos autores, las competencias representan una combinación de atributos (conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. En este contexto, el poseer una competencia o conjunto de competencias significa poder evaluar el grado de realización de una tarea. Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas.

Desde otra perspectiva, Rodríguez Moreno (2006) destaca la superación de una visión conceptualizadora y sumativa de los conocimientos a favor de centrar el proceso de aprendizaje en la capacidad del sujeto que aprende; en la creencia de que es la propia persona la que será competente para poner en práctica comportamientos y estrategias eficaces. Desde esta mirada, la preparación profesional abarca tanto la formación o entrenamiento en competencias específicas de la profesión, es decir, saberes y técnicas propias de un ámbito profesional (por ejemplo: interpretar un gráfico de temperaturas y lluvias, calcular la resistencia de un forjado, evaluar los conocimientos adquiridos por un alumno, gestionar créditos a clientes etc.), como el entrenamiento en competencias genéricas

comunes a muchas profesiones (por ejemplo: gestión de la información, adaptación a los cambios, disposición hacia la calidad, etc.). Las competencias específicas están más centradas en el “saber profesional”, el “saber hacer” y el “saber guiar” el hacer de otras personas; mientras que las competencias genéricas se sitúan en el “saber estar” y el “saber ser”. Son transferibles en el sentido de que sirven en diferentes ámbitos profesionales (Corominas, 2001). También Pérez Gómez (2008) cuestiona la interpretación conductista de las competencias, asimiladas a habilidades de carácter estrictamente individual, libres de valores e independientes de sus aplicaciones concretas y de los contextos en que se desarrollan. Las competencias son consideradas comportamientos observables desvinculados de los atributos mentales subyacentes, aislables y pasibles de ser entrenados de manera independiente. En una concepción similar, Torrado (2000), plantea que la competencia es conocimiento actuado de carácter abstracto, universal e idealizado. Desde esta lógica, el conocimiento es independiente del contexto, pero la actuación se enmarca en un sistema de conocimientos y es ahí donde se empieza a hablar de competencias cognitivas.

Desde una perspectiva que incorpora a la circunstancia, Lévy-Leboyer (1997) sostiene que las competencias representan la unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas. Son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que les hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la cotidianeidad del trabajo y ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos. También Hipkins (2006) señala el carácter holístico e integrado de las competencias: las competencias de interpretación e intervención de cada sujeto no residen sólo en cada individuo, sino en la particularidad cultural y profesional que hay en cada contexto. El autor también señala la importancia de las disposiciones o actitudes. Estrechamente relacionada con las intenciones, las emociones y los valores, toda proyección en la acción implica un importante componente ético, carácter reflexivo de toda competencia, y la transferibilidad creativa, no mecánica, de las mismas a diferentes contextos, situaciones y problemas. Asimismo, Blanco Blanco (2007) integra conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores. Por último, Hipkins (2006) señala el carácter evolutivo de las competencias fundamentales: se perfeccionan y amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida. “Son complejos sistemas de acción y reflexión que no se adquieren ni se acreditan definitivamente y para siempre, sino que han

de actualizarse mediante su aplicación constante a los nuevos contextos cotidianos o a los nuevos problemas y situaciones profesionales” (p. 78–80).

Por su parte, Goñi Zabala (2005) refiere a la capacidad para enfrentarse con éxito a una tarea en un contexto determinado; funcionalmente, una competencia se compone de “una operación (acción mental), sobre un objeto (que es lo que habitualmente se llama conocimiento) para el logro de un fin determinado (contexto de aplicación). La idea de eficacia también se encuentra presente en la definición de Zabala y Arnau (2007), quienes definen a la competencia como la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales. Bogoya (2000) las refiere no ya por su eficacia sino como una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido y situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes. Por su parte, Vasco (2003) define a las competencias como la capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron.

Rychen y Hersh Salganik (2003) proponen su composición en otros términos distintos a los mencionados previamente; plantean el conjunto de competencias como un sistema de acción complejo que engloba las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos. Sin embargo, sorprende la imprecisa alusión a aspectos no cognitivos como componentes de la competencia, a la que definen como la habilidad para hacer frente con éxito a las demandas complejas en un contexto particular a través de la movilización de prerrequisitos psicológicos.

Mientras que hasta aquí se han agrupado definiciones a partir de similitudes y contrastes en algunos de sus aspectos, Sanders (1994, citado por Pérez Gómez, 2008) establece cuatro corrientes o enfoques sobre las competencias:

- Conductista: microcompetencias aisladas;
- Sumativo: yuxtaposición de conocimientos y habilidades que se desarrollan de forma separada aunque coordinados y se evalúan también de forma separada;
- Integrativo: las habilidades y los conocimientos se desarrollan de modo conjunto;
- Holístico: las competencias son complejos sistemas de reflexión y acción que incluyen conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones.

En esta clasificación se advierte también una progresión tendiente a un proceso de integración y transformación en la acción de diversos saberes. Esta evolución es señalada por Zabala (2012) en términos de diversos discursos: uno conceptual, tendiente a dar legitimidad a la definición; un discurso técnico, ocupado en proporcionar pautas para la implementación de programas por competencias, su organización y evaluación; y finalmente un discurso cultural, que se encarga de generar una actitud positiva al cambio, estar dispuestos a hacer una nueva lectura del quehacer de profesores y estudiantes. Dada la importancia de establecer el marco actitudinal y cognitivo, que de acuerdo con Zabala (2012) en asignar a este último la importancia necesaria, capaz de articular a los otros dos discursos. En el apartado siguiente procederemos a exponer nuestra propuesta en base a las conceptualizaciones revisadas, con el afán de contribuir a una visión compleja sobre el tema. Excede nuestros propósitos un abordaje curricular, para el cual ya existen importantes desarrollos (Maldonado, 2006).

### **Abordaje multidisciplinar sobre la cuestión de las competencias**

La perspectiva que se asume en este artículo integra diferentes contribuciones teórico– metodológicas que posibilitan su actualización en una diversidad de contextos. Se consideran los antecedentes en el uso del concepto refiriendo particularmente a los aportes de Chomsky desde el campo de la lingüística, aquellos de Hymes desde la psicolingüística (hacia una competencia comunicativa –Hymes, 1972– y una etnografía del habla –Hymes, 1980–), un estudio de los juegos de lenguaje o formas de vida (Wittgenstein, 1988; Habermas, 1984) y desde la psicología cultural destacando a Lev Vigotsky (1979) como representante de un enfoque contextual.

Para Chomsky (1957), la competencia constituye el acervo cognoscitivo que de una lengua posee el hablante y la reconoce en su dimensión de aprendizaje inconsciente y, como actuación, en tanto acción completa del habla. La competencia lingüística es definida “como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se pone en acción mediante el desempeño comunicativo; estos es, el uso efectivo de la capacidad lingüística en situaciones específicas” (Tobón, 2006, p. 6).

Por su parte, Ouellet (2000), como otros autores ya mencionados, adjudica la competencia al conjunto de actitudes, de conocimientos y de habilidades específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema particular. Al respecto Alonso–Jiménez, Salmerón–Pérez y Azcuy–Morales (2008), señalan que esta visión de la competencia destaca el

papel de lo cognoscitivo y reconoce aquel del contexto, pero ignora lo intrapsicológico, anulando el rol activo del individuo y su accionar consciente-volitivo.

La psicología cultural analiza las competencias a partir de la consideración de la mente y el aprendizaje como construcción social. Dentro de este enfoque contextual se encuentran los planteos de Hymes (1996), quien define el concepto de competencia comunicativa como “el empleo efectivo del lenguaje y de la lingüística en situaciones específicas de comunicación, teniendo en cuenta las demandas del entorno” (p.2). En esta misma dirección, Vigotsky (1979) plantea el desarrollo cognitivo a partir de la apropiación –internalización– que el sujeto realiza de los elementos culturales en su contacto con el mundo social. Se enfatiza al aprendizaje en su carácter social e histórico; es decir, como producto de las interacciones entre la cultura y el sujeto en la construcción de las funciones psíquicas superiores y no como despliegue de mecanismos internos.

Estos principios permiten definir las competencias como acciones situadas (Vigotsky, 1985; Brunner, 1992) constituidas desde contextos particulares y constituyentes de configuraciones psicológicas de la personalidad. La orientación principal en los estudios actuales en torno a las competencias no limita su concepción a componentes agregados –conocimientos, habilidades o actitudes– sino que estas se presentan como procesos que movilizan e integran tales recursos con relación a situaciones particulares. Así lo expresa Guy Le Boterf (2001), señalando que la competencia no remite a sus componentes sino a “un saber actuar, es decir un saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado para enfrentar diferentes problemas o para realizar una tarea”<sup>1</sup>. Perrenoud (2003), por su parte, describe una competencia como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no solo en ellos, sino asociando varios recursos cognitivos complementarios.

Coincidiendo con los análisis de Alonso-Jiménez et al. (2008), se considera la especificidad de las competencias como categoría psicológica singular en el orden estructural-funcional. En esta línea, González Maura (2006) define la competencia como una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y

recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto.

Estas consideraciones muestran el carácter de estructura configuracional compleja de la competencia cognitiva en la cual, al decir de Alonso-Jiménez et al. (2008), (...) se integran y articulan diversas formaciones y cualidades que intervienen en el desempeño, propiciando un comportamiento autorregulado. La competencia –realidad actualizada y no potencial– se manifiesta en un comportamiento concreto, en la acción y se refiere a la activación y despliegue de una serie de mecanismos, procesos y recursos de la personalidad que regulan la actuación de la persona en situaciones concretas desencadenando una actuación eficiente, precisa el mismo autor. De este modo, las competencias regulan el desempeño real del sujeto en un rol, empleo o profesión concreta y son definidas atendiendo a las exigencias de un modelo de desempeño socialmente construido (p. 1131).

#### **La formación por competencias en la educación y en la configuración subjetiva de la personalidad**

El aprendizaje es un proceso constitutivo de la vida de la persona y de los grupos. Cuando se habla de formación, se piensa en aprendizajes formalizados que realiza un sujeto desde sus necesidades (de logro, de afiliación, de poder, para Romero García (1994); tendencias orientadoras, motivos jerarquizados, para González Rey y Valdés (1994), sus valores morales, sus competencias y las exigencias de contextos sociales particulares que remiten tanto a su particular elección profesional como a los soportes (o “capitales”, en términos de Bourdieu (2002)) económicos, culturales y sociales. Drucker (1996) señala al saber como el capital humano dominante en la sociedad postcapitalista y agrega que “lo que definirá a la persona instruida en la sociedad del saber es la capacidad de comprender saberes” (p. 179). Al decir de Pérez Gómez (2008),

los rasgos diferenciales de las competencias o capacidades humanas fundamentales constituyen un saber hacer complejo y adaptativo; esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y de carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes. En definitiva, toda competencia incluye un “saber”, un “saber hacer” y un “querer hacer” en contextos y situaciones concretos en función de propósitos deseados. No estamos ha-

<sup>1</sup> En “Entrevista a Guy Le Boterf”, IPE, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>

blando de destrezas, ni de habilidades específicas que, como los conocimientos concretos, tienen que considerarse instrumentos, componentes necesarios pero no suficientes y en todo caso, caducos y cambiantes. Hablamos de competencias o capacidades humanas fundamentales que constituyen el entramado básico, los modelos mentales esenciales que utilizan los seres humanos para comprender e intervenir en la vida personal, social y profesional (p. 80).

El Proyecto de Definición y Selección de Competencias de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico–OCDE–(2000) precisa que “una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (p. 3). Las competencias clave involucran la movilización de destrezas prácticas y cognitivas, habilidades creativas y otros recursos psicosociales como actitudes, motivación y valores, destacando que una parte principal de este marco es el pensamiento y la acción reflexiva. La reflexión implica el uso de destrezas metacognitivas (pensar acerca de pensar), habilidades creativas y la adopción de una actitud crítica.

No es solamente la forma en que los individuos piensan, también cómo comprenden una experiencia de manera más general, incluyendo sus pensamientos, sentimientos y relaciones sociales. Esto requiere que los individuos alcancen un nivel de madurez social que les permita distanciarse de las presiones sociales, adoptar diferentes perspectivas, hacer juicios independientes y tomar responsabilidad por sus acciones (OCDE, 2000, p. 8).

Las competencias, define Rozenblatt (1999), “son adquisiciones de orden intelectual (cognitivo), prácticas o de comportamiento cuya categorización más tradicional corresponde a los saberes, a los saber hacer y a los saber ser, necesarios para ocupar un empleo o realizar una actividad” (p. 27). Un saber, sostiene Santoro Franco (2008) “implica el ejercicio de una práctica reflexiva, comprometida, con sentido, con intencionalidad. Los saberes producen conocimiento, porque toman sentido, permiten y requieren una acción activa y consciente del sujeto de acción sobre sus circunstancias” (p. 119). La reflexividad del pensamiento remite a una dimensión cognitivo/valorativa producto de aprendizajes cuyos ejes fueron sintetizados por Delors (1996): el aprender a aprender y aprender a vivir juntos, como condición de la apropiación crítica –autónoma y responsable– de sí y de la realidad. Según el modelo de competencias de Echeverría (2002), la competencia participativa y la personal se consideran transversales, en tanto son “...cúmulo de

aptitudes y actitudes requeridas en diferentes trabajos y en contextos diversos, ampliamente generalizables y transferibles. Se adquieren a partir de la experiencia y se muestran en el desarrollo funcional, eficiente y eficaz de la actividad de las personas” (p.19). Por su parte, para Tobón (2007), se trata de:

procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico–empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (p. 17).

Siguiendo a Alonso–Jiménez et al. (2008), hablar de competencia cognoscitiva supone reflexionar sobre los procesos de individualización o personalización del conocimiento, aspecto especialmente valorado dentro del nuevo paradigma educativo, como garantía del aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.

La personalización de un determinado contenido presupone su integración en el sistema de la personalidad, lo cual representa la acción activa del individuo en el proceso de configuración individualizada de este contenido. Mediante este proceso, dicho contenido se integra en sistemas individualizados de información, configuración funcional y estructural, pasando a ser un elemento en autodesarrollo dentro del sistema de la personalidad. (González Rey & Mitjans Martínez, 1996, p.22).

Según expresa González Rey (1997), las configuraciones “... son categorías complejas, pluridimensionales, que representan la unidad dinámica sobre la que se definen los diferentes sentidos subjetivos de los eventos sociales vividos por el hombre” (p.92).

Esta perspectiva de las competencias presupone un sujeto definido a través de sus atributos generales de ser activo, consciente, interactivo y actual.

(...) se expresa de forma constante en un espacio interactivo que se subjetiviza al definirse en términos de sentido. Este espacio es construido por el sujeto a través de su pensamiento en formas concretas de lenguaje comprometidas con cada uno de los momentos de su comunicación. El pensamiento, como función del sujeto, es de naturaleza cognitivo–afectiva, por lo que no se

orienta simplemente hacia una realidad de la que da cuenta en términos cognitivos por los atributos intrínsecos de aquella, sino por el sentido que esta realidad tiene para él según las necesidades que vivencia. El pensamiento, como función del sujeto, está permanentemente comprometido con su acción y sus diferentes estados emocionales (González Rey, 1997, p.131).

Desde este encuadre, la formación es pensada en términos de constitución de una subjetividad social e individual en las diferentes dinámicas sociales, de necesidades e interdependencia, de afectos y voluntades y de inclusión del otro en la construcción de sí mismo (González Rey, 1999). Sujetos cuyas necesidades –generadoras permanentes de tensión, de deseo– se configuran como motivos orientados por valores, y se expresan en intencionalidades y elecciones, en emociones y decisiones de un sujeto interactivo situado capaz de atribuir y producir sentido subjetivo a lo que hace.

En acuerdo con González Rey (1999), cuando expresa que la experiencia del sujeto es donde lo subjetivo se objetiviza al producir nuevos elementos sociales y lo social se subjetiviza, al integrarse en las configuraciones subjetivas de la personalidad. El proceso de logro de metas – la formación– como una trama que sintetiza demandas sociales y objetivos personales, se organiza desde la particular elección de las acciones que hace un sujeto situado, consciente y reflexivo orientado por necesidades, emociones y valores morales–sociales y se expresa en la subjetividad.

Los valores se constituyen en uno de los ejes orientadores de las decisiones, en la configuración de zonas de sentido; contruidos para la mayoría, en la participación de una sociedad de consumo, fragmentada, globalizada, pero también de renovados mandatos sociales por los cuales –entre otros– la educación se presenta como un medio privilegiado para el cambio, sea en términos de movilidad social o de inclusión.

Toda práctica humana está estrechamente vinculada a la valoración y a la acción valorativa (Álvarez, 2001). Es decir, se asume el valor en términos de la acción, de la práctica social, como constitutivo y constituyente de la misma, definiendo su orientación, su significado, su sentido. No como una cualidad a desarrollar o a inculcar, sino como construcción social, inherente a la acción. Es en este marco donde la comprensión, la reflexividad del pensamiento que permite la interpretación se constituye en transformadora de sí mismo y de la realidad.

El sujeto, en la multiplicidad de sus actos concretos, expresa una subjetivación que implica a su subjetividad individual y a la social, integración

única que aparece en forma de sentidos subjetivos singulares que se desdoblan en trayectorias únicas dentro del espacio más homogéneo de la subjetividad social (González Rey, 2009, p. 104).

Los procesos de formación se desarrollan en un espacio –institución– desde donde se promueven y construyen prácticas para su “puesta en acto”. En las prácticas sociales “...emerge la posibilidad de nuevas construcciones que no se limitan a las representaciones sociales, sino que abarcan el funcionamiento de la subjetividad social como sistema, el cual aparece en la configuración subjetiva de los sujetos concretos de esas prácticas” (González Rey, 2009, p. 106). Estos presupuestos pretenden señalar que los sujetos vivencian el trayecto de la formación y profesionalización desde una subjetividad social que se configura y reconfigura en un espacio social concreto donde se reconoce “lo subjetivo como una forma de lo real constitutiva del ser humano, la cual se constituye en el sujeto psicológico por complejos procesos de construcción y asimilación que caracterizan su vida social” (González Rey, 2009, p. 105).

### A modo de cierre

El estudio de lo social implica necesariamente asumir la complejidad de los fenómenos como productos y productores de interretroacciones. El rasgo variable e inacabado de los contextos humanos y profesionales se constituye entonces como principio orientador para comprender a la competencia cognoscitiva como:

integración y movilización de recursos que se distingue por la activación y regulación de los procesos y mecanismos intelectuales que permiten al profesional, como sujeto cognoscente, la gestión, construcción y utilización del conocimiento en sus múltiples dimensiones, con el propósito de solucionar eficientemente los problemas en el contexto de su formación o desempeño profesional y personal, en correspondencia con las exigencias de un modelo de desempeño socialmente construido (Alonso–Jiménez et al., 2008, p. 1132).

Carácter activo y conciencia –reflexividad– definen a un sujeto que, sostiene González Rey (1997), “está simultáneamente comprometido con las vivencias que experimenta a partir de su constitución subjetiva y con las emociones que se producen en su dimensión interactiva en sus diferentes actividades y relaciones actuales” (p.132), constitutivos también del sentido de su actuación.

Desde una perspectiva próxima, este trabajo propone un análisis de las competencias como configuraciones de

carácter estructural y funcional constitutivas y constituyentes de la subjetividad individual y social de un sujeto activo e interactivo situado. En contextos de ambigüedad e incertidumbre, la necesidad del desarrollo de aprendizajes significativos y significantes abiertos al cambio, a la creación y a la experimentación demanda una formación profesional por competencias planteada como proceso constructivo–interpretativo en permanente diálogo con una realidad histórica y cambiante productora de nuevas formas de subjetividad.

## Referencias

- Alonso–Jiménez, L., Salmerón–Pérez, H., & Azcuy–Morales, A. B. (2008). La competencia cognoscitiva como configuración psicológica de la personalidad. Algunas distinciones conceptuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1109–1137.
- Álvarez, F. (2001). Modelos humanos e incertidumbres globales: la importancia de un análisis conceptual. *Revista de Educación*, 325, 31–40.
- Ansorena Cao, A. (1996). *15 casos para la selección de personal con éxito*. Barcelona: Paidós
- Bauman, Z. (2001). *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning–América Latina. 2004–2007*. España: Publicaciones Universidad de Deusto.
- Blanco Blanco, A. (2007). Formación universitaria basada en competencias. En L. Prieto Navarro (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*, (pp. 31–59). Barcelona: Octaedro/ICE–UB.
- Bogoya, D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En D. Bogoya, G. Restrepo, M. Vinent, F. Jurado, M. Torrado, & M. Pérez (Eds.), *Competencias y proyecto pedagógico* (pp. 7–29). Santa Fe de Bogotá: Unibiblos.
- Bourdieu, P. (2002). *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires: Manantial.
- Brunner, J. (1992). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista europea*, 1, 8–14.
- Castañeda Figueiras, S. (2004). *Educación, aprendizaje y cognición: Teoría en la Práctica*. México: Manual Moderno.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299–321.
- Delors, J. (1996). *La educación o la utopía necesaria. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (pp. 7–30). Ediciones UNESCO: Santillana.
- Drucker, P. (1996). *La organización basada en la información*. Barcelona: Norma.
- Echeverría, S. B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 31(91), 35–55.
- Echeverría, S. B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7–43.
- Feldman, D., & Iaies, G. (2010). *Documento competencias docentes: un marco conceptual para su definición. Versión preliminar*. Recuperado de: <http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2011/04/COMPETENCIAS-DOCENTES-UN-MARCO-PARA-SU-DEFINICION-C3%93N-preliminar.pdf>.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 121–142.
- González Ferreras J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González Maura, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *XXI. Revista de Educación*, 8, 175–188.
- González Rey, F., & Valdés, H. (1994). *Psicología humanista. Actualidad y desarrollo*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Sao Pablo: Educ.
- González Rey, F. (1999). *La investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. Sao Paulo: Educ.
- González Rey, F. (2009). *Psicoterapia, subjetividad y post-modernidad. Una aproximación desde Vigotsky hacia una perspectiva histórico-cultural*. Buenos Aires: Noveduc.
- González Rey, F., & Mitjans Martínez, A. (1996). *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana, Cuba: Pueblo y educación.
- Goñi Zabala, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículo universitario*. Barcelona: Octaedro/ICE–UB.
- Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Comps.). *Sociolinguistics*, (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, D. (1980). *Language in Education: Ethnolinguistic Essays*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, (9), 14–37.
- Hipkins, R. (2006). *The nature of the key competencies. A background paper*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise.



- Lévy-Levoyer, C. (1997). *Gestión de competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Maldonado, M.A. (2006). *Currículo con enfoque de competencias*. Bogotá, Colombia: Ecoe.
- Maldonado, M.A. (2014). *¿Competencias o cualificaciones? Reforma de la educación superior, producción y acreditación*. Bogotá, Colombia: Ecoe.
- McClelland, D. (1973). Testing for Competencies rather than Intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1–14.
- Mertens, L. (1997). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Organización Internacional del trabajo (OIT), Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (Cinterfor).
- Mertens, L. (2000). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2000). *Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)*. Colombia: OCDE.
- Ouellet, A. (2000). *El capital humano y la gestión por competencias*. Chile: Universidad de Antofagasta.
- Pérez Gómez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán (Coord.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59–99). Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J.C. Sáez Editor.
- Pidello, M. A., Sagastizabal, M. A., & Rossi, B. (2009). La formación de los futuros docentes: las competencias enseñadas y actualizadas en la construcción de la identidad profesional. *MEMORIAS I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación y V Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Tomo I, 354–355. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Prieto, J.M. (1997). Prólogo. En C. Lévy-Levoyer. *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2006). De la evaluación a la formación de competencias genéricas: aproximación a un modelo. *Revista Brasileña de Orientación Profesional*, 7(2), 33–48.
- Romero García, O. (1994). Crecimiento psicológico y motivaciones sociales. En M. Montero, *Construcción y crítica de la psicología social* (pp. 189–232). Barcelona: Anthropos.
- Rozemblatt, P. (1999). *El cuestionamiento del trabajo. Clasificaciones, jerarquía, poder*. Documento de Trabajo N° 11. Buenos Aires: Piette – Conicet.
- Rychen, D. S., & Hersh Salganik, L. (2003). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Santorio Franco, M.A. (2008). Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educacao e pesquisa. Revista da Faculdade de Educacao da USP*, 34(01), 109–126.
- Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca, Chile: Proyecto Mesesup.
- Tobón, S. (2007). *Gestión curricular y ciclos propedéuticos*. Bogotá: ECOE.
- Torrado, M. C. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En D. Bogoya, G. Restrepo, M. Vinent, F. Jurado, M. Torrado, & M. Pérez (Eds.), *Competencias y proyecto pedagógico* (pp. 31–54). Santa Fé de Bogotá: Unibiblos.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vasco, C.E. (2003). Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias, ¿y ahora estándares? *Educación y cultura*, 62, 33–41.
- Vázquez García, F. (1999). Historicidad de la razón y teoría social: entre Foucault y Bourdieu. *Revista Mexicana de Sociología*, LXI(2), 189–212.
- Vigotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica–Grijalbo.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias pedagógicas*, 20, 1–28.