

## QUIT CUSTODIET IPSOS CUSTODES?

**Summary:** This paper is a construction work in which the different meanings acquired by the concept of competence are revised in order to understand which ones are more appropriate in the educational context, and particularly, according to the Institutional Educational Plan (PEI) of UNAB.

Paradigms and classical and contemporary theories are confronted based on the definition of this concept, from the simplest one in which the binomial "innate – acquired" issue predominates, to the analysis of the "context-functioning" theory that formulates the possession or lacking of capabilities following an internal order and grammar.

The theoretical path leads to the consideration of these perspectives based on a concept of competence toward which UNAB orientates itself. The PEI maintains a constructivist position of learning that loses coherence when it is posed in functional, constructivist, and conduct terms, especially when it is described as a "know-how-to-do" in front of a concrete reality. The definition of a model of educational competence that allows the definition of a more differentiated criteria is then encouraged. This is required in the educational environment, and particularly in the University environment keeping in mind that "Competence has a constructed, shared, and socially negotiated character with levels, although not structural ones but of significance that are not analyzed in terms neither exclusively structural nor particular".

**Keywords:** Competence, paradigm, linguistic, cognitive psychology



## QUIT CUSTODIET IPSOS CUSTODES?

### Hacia una comprensión del concepto "competencia" en la Facultad de Psicología

**Resumen:** El trabajo es una construcción en la cual se revisan los diversos significados que ha adquirido el concepto de competencias y cuál o cuáles de ellos resultan más apropiados en el contexto educativo y en particular con los lineamientos del PEI de la UNAB.

Se abordan paradigmas y posiciones clásicas y contemporáneas en torno a lo que ha sido la definición de este concepto, desde la más común en la que predomina el binomio "innato-adquirido" hasta la de "contexto-funcionamiento" en la cual se la formula como una capacidad poseída o no por el individuo con un orden y gramática internas.

El recorrido teórico realizado lleva a tener en cuenta estas perspectivas de cara al concepto de competencia hacia el cual se orienta la UNAB, en cuanto a que el PEI mantiene una posición constructivista del aprendizaje que pierde coherencia al plantearse en términos funcionales, constructivistas y conductuales cuando se describe como un saber hacer ante una realidad concreta.

Se propone entonces precisar un modelo de competencias educativas que permita definir, con un criterio diferenciado, lo que se requiere en el ámbito educativo propiamente dicho y en el específico de la Universidad, sin perder de vista que "la competencia tiene un carácter construido, compartido y socialmente negociado, con niveles, pero no estructurales sino de significatividad, no abordada en términos exclusivamente estructurales ni particulares".

**Palabras clave:** Competencia, paradigma, lingüística, psicología cognitiva.

**Autores:** Este documento fue elaborado por los psicólogos integrantes del Seminario Disciplinar de la Facultad de Psicología de la UNAB: Victoria Eugenia Arias, Decana; Liliana Quiñonez, Coordinadora Académica; Milton Bermúdez, Director del seminario y los docentes: Armando Aguilera, Cely Cristina Escobar, Eddie Amaya, Edgar Alejo, Germán Solís, Leonardo Álvarez, Martha Eugenia Ortega, Mónica Mojica, Nimia Arias y Patricia Díaz.

## QUIT CUSTODIET IPSOS CUSTODES?<sup>1</sup>

### Hacia una comprensión del concepto "competencia" en la Facultad de Psicología

*Todas las artes estaban inventadas cuando nacieron las ciencias que no se aplican ni a los placeres ni a las necesidades de la vida. Nacieron primero en aquellos puntos donde los hombres gozaban de reposo. Las matemáticas lo fueron en Egipto porque en aquel país se dejaba gran solaz a la casta de los sacerdotes. Lo que en un principio movió a los hombres a hacer las primeras indagaciones filosóficas fue la admiración.*

Aristóteles<sup>2</sup>

Durante el segundo semestre de 2003, el Seminario Disciplinar de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB, se centró en el tema de las competencias curriculares. Se analizaron los documentos relativos a éstas, producidos en la institución, en particular los del psicólogo Armando Sarmiento y la bióloga Claudia Salazar, y se desarrolló una labor de revisión bibliográfica sobre el concepto de "competencia" que incluye varias disciplinas, perspectivas y paradigmas clásicos y contemporáneos.

Hemos asistido en los últimos años a un conjunto de cambios que buscan poner a tono nuestra universidad con los aportes educativos contemporáneos. Estos cambios, a veces "acelerados", se sustentan en algunas directrices que se han convertido en guía para el desarrollo de los mismos. Documentos como el "Proyecto Educativo Institucional – 1999", el "Plan Prospectivo de Desarrollo UNAB – 2000-2006" o, más recientemente, "Las competencias en la UNAB – 2002", están llamados a convertirse en orientación institucio-

nal. Pero las imprecisiones presentes en algunos pasajes de estos documentos hacen que su consecuente aplicación sea difícil, en el mejor de los casos.

Como el currículo UNAB es un currículo por competencias, la comprensión de su significación y función resultan fundamentales, lo mismo que determinar *qué y cuáles* son las competencias desde la concepción pedagógica propia de nuestra institución. En este sentido este informe que aquí se ofrece pretende constituir un aporte pertinente.

#### INNUMERABLES MUNDOS, CREADOS DE LA NADA MEDIANTE EL USO DE LOS SÍMBOLOS<sup>3</sup>

El concepto de competencia ha adquirido progresivamente un significado tan pluriforme y unos límites tan imprecisos, que su empleo repetido y su carácter de "emblema paradigmático" no son garantía (sino todo lo contrario) de un significado compartido. Cuando un lego se acerca al tema tiende a confundirse, pues es

<sup>1</sup> *¿Quién vigila a los vigilantes?*

<sup>2</sup> *Metafísica*, traducción de Francisco Larroyo, decimocuarta edición, México, Porrúa, 1999, p. 8.

<sup>3</sup> Expresión acuñada por Nelson Goodman en su famoso texto "Manera de hacer mundos", publicado originalmente en 1978.

tal el volumen de bibliografía que se encuentra sobre el tema y la polisemia del concepto, que se crea la sensación de que se está hablando de todo y de nada en concreto.

Por eso, en primera instancia, se propuso organizar la información que sobre el tema de las competencias se ha publicado<sup>4</sup>. Hemos clasificado la información en cuatro posibles áreas temáticas que coinciden de una u otra manera con formas de abordaje desde las disciplinas. Así, por ejemplo, podríamos encontrar la conceptualización del término competencia desde diversas perspectivas como la lingüística, la filosofía, la psicología cognitiva o la administración, entre otras. En algunos casos encontraremos cómo los desarrollos de una disciplina constituyen continuación y hasta contradicción con los supuestos utilizados por otra mirada disciplinar.

Con la consolidación de este "estado del arte" pretendemos establecer una especie de mapa que nos permita tomar decisiones sobre la base del diálogo racional argumentado y, al final del proceso, adoptar para la Facultad de Psicología una definición propia que oriente hacia el futuro todo el proceso curricular.

La posibilidad de establecimiento de estas categorías no elimina el encontrar lugares comunes a las conceptualizaciones, siendo la más importante la superación de la oposición *capacidades-disposiciones* que incuba la dicotomía innato-adquirido que se ha convertido en el problema del huevo y la gallina en muchas ciencias sociales. Las competencias instauran un nuevo orden en donde ahora reina la dicotomía *contexto-funcionamiento* que implica un viraje completo en la relación que tienen esos elementos entre sí<sup>5</sup>.

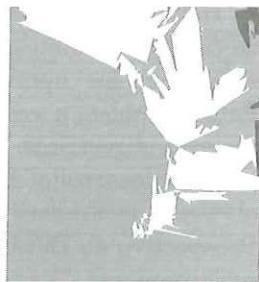
El contexto hace que la oposición herencia-medio ambiente pierda vigencia, pues, desde el punto de vista del funcionamiento de las conductas, el interés estaría determinado por las condiciones en que éstas se producen. Por el contrario, una concepción que privilegia la inteligencia como capacidad se posee o no. De donde deriva la cuestión de la magnitud de

dicha capacidad y, por supuesto, de su medición. El interés en las disposiciones de los individuos se traduce, entonces, en formular el problema en términos de capacidades; lo que a su vez deriva en una posición metodológica que implica que el sujeto tiene que probar poseer dicha capacidad o no.

La competencia comprende un conjunto de procedimientos para "desplegar la mente" (Bruner, 1982, p. 39), no es una capacidad. Al definirse como actividad, es decir un conjunto de acciones seriadas con un orden y una gramática interna, la competencia está ligada a un problema funcional. El conjunto de actividades tomadas en el contexto de su modo de producción exigen plantearse el problema de las metas, de la planeación, de los programas y por supuesto de la corrección.

Metodológicamente esto produce un cambio importante. No se trata ya de detectar una capacidad, como ocurre cuando se trabaja dentro del imperativo metodológico que articula el concepto de inteligencia desde una perspectiva como la de la psicometría, sino de trabajar sobre las condiciones de funcionamiento de una actividad. Esto quiere decir que si esos procedimientos no están presentes es porque las condiciones específicas de funcionamiento no lo evocaron y por consiguiente habría que trabajar sobre otras condiciones en las que se explicitaría dicha actividad.

Como se aprecia, son múltiples y provechosas las implicaciones que tiene el concepto de competencia para todos los ámbitos que toca. Revisemos ahora la clasificación sugerida.



<sup>4</sup> Esta consolidación del estado del arte se ha realizado a partir de las ponencias preparadas por los profesores de la Facultad de Psicología: Nimia Arias Osorio, Vicky Arias, Eddie Amaya, y Leonardo Álvarez.

<sup>5</sup> Un síntesis afortunada de esta transformación la encontramos en Bruner, J.: "From Disposition to Context", en Fraisse, P. (ed), *Psychologie de Demain*, París, P.U.F., 1982.

## LAS COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO DE LA LINGÜÍSTICA

*¿Hay acaso mayor muestra de rigor que leer un texto bajo las categorías que nos proponen?*

Jacques Lacan

En 1975 se publica *Aspectos de la teoría de la sintaxis*<sup>6</sup>, en donde Chomsky introdujo la noción de *competencia lingüística*. Los documentos que buscan aplicar ese concepto al campo de la educación así lo reconocen, de ahí que resulta pertinente la más impertinente de las preguntas: ¿por qué una categoría de la lingüística puede usarse también para evaluar áreas como las matemáticas o las ciencias naturales?. La respuesta tal vez estaría, entonces, no en el terreno de situar la propuesta de Chomsky como "inaugural", sino en preguntarse por qué el mismo Chomsky la requiere, o si hay un marco mayor en el que se inscriba su propuesta<sup>7</sup>.

En este orden de ideas, habría que precisar que, con ayuda de esta categoría, lo que Chomsky intenta es definir el objeto de estudio de la lingüística. De este modo, las objeciones a la definición chomskiana tienen que tener en cuenta que no se pretende de entrada hacer una descripción, sino que su planteamiento se inscribe en el ámbito de la lingüística para definir su objeto. Así dice Chomsky:

Lo que concierne primariamente a la teoría lingüística es un hablante-oyente ideal, es una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe su lengua perfectamente y al que no afectan condiciones sin valor gramatical, como son limitaciones de memoria, distracciones, cambios del centro de atención e interés y errores (característicos o fortuitos) al

aplicar su conocimiento de la lengua al uso real (1975, p. 5).

Las críticas no se hicieron esperar tan pronto se vendió el primer ejemplar del libro: "¡Pero si hablantes oyentes ideales no existen!" "¿Qué es eso de comunidad lingüística del todo homogénea?" Pero lo que parecen no saber los críticos es que Chomsky conoce perfectamente que no hay interlocutores ideales ni comunidades homogéneas de hablantes. No habría que salir del texto citado para que esto quede claro, pero es muy ilustrativo recordar que el autor norteamericano es conocido en el mundo entero también como un político que se sitúa en contra de las políticas de los Estados Unidos frente a los países que caen bajo su influencia, lo que valdría como evidencia para reconocer que él sabe, en primer lugar, de la distancia que hay entre las condiciones específicas y los ideales y, en segundo lugar, de la existencia de la heterogeneidad.

Tal como lo señala Álvarez (2003)<sup>8</sup>, el interés de Chomsky por el concepto de competencia nace de la fascinación ante el proceso de apropiación que hace el niño del sistema de la lengua y alude a esa capacidad extraordinaria de interiorizar el mundo a través del lenguaje ya establecido.

De ahí que resulte la menos simple de todas las críticas a un autor el intentar no acceder a su propia lógica, incluso para saber qué está diciendo, y disfrutar en el debate insípido pero sin saber qué proponía; es decir, se pretende criticar a un autor antes de entender la lógica de su planteamiento.

En el fragmento citado, implícitamente Chomsky hace suya la posición según la cual el objeto de una ciencia debe estar constituido por algo que presente regularidades, en tanto que sería imposible hacer

<sup>6</sup> Madrid, Aguilar, 1975.

<sup>7</sup> Evidentemente, este parece ser el caso, ya que la propuesta podría ponerse en relación con una manera de entender el conocimiento, una idea nos permitiría argumentar mejor este argumento. Entre el 10 y el 13 de Octubre de 1975 fueron reunidos en Europa, exactamente en el "Centre Royaumont pour une Science de l'homme" a Noam Chomsky y Jean Piaget para discutir las implicaciones de esas dos posturas. Asistieron especialistas en antropología, psicología, epistemología, neurología, biología molecular, genética, matemáticas, inteligencia artificial, filosofía, etnología y comunicación. Como decíamos, la propuesta de Chomsky podría ponerse en relación con una manera de entender el conocimiento, ya que en ese debate se hace un símil entre la dicotomía competencia/actuación que introduce el lingüista norteamericano y que en biología se establece entre fenotipo y genotipo. Cfr. Piattelli - Palmarini, M. (comp), *Teorías del Lenguaje, teorías del aprendizaje*. Barcelona, Crítica, 1979.

<sup>8</sup> Álvarez, L. (2003): "Anotaciones sobre la noción de competencias". Manuscrito no publicado

una ciencia de lo azaroso, de lo incierto. Es decir, procede de una manera que, entre otras cosas, él no se ha inventado (¡se trata del paradigma occidental!), que tiene su historia y que puede objetarse como procedimiento para definir el objeto de una ciencia (no tanto como definición acerca del lenguaje). En consecuencia, no está diciendo que haya hablantes-oyentes ideales o comunidades lingüísticas ideales homogéneas, lo cual es fácil de objetar: tales ideas no son más que consecuencias de la aplicación de aquel principio epistemológico. ¿Acaso no se trata de eso el control de variables?. Otra cosa, entonces, es criticar esa posición epistemológica, que puede ser la misma de quien asume una posición supuestamente contraria.

Chomsky intenta definir su objeto de investigación y para ello se sitúa en el contexto de su campo de trabajo. A diferencia de la manera como se había venido entendiendo el lenguaje, propone ciertas categorías para salir de ciertos problemas, para crearse problemas nuevos. Dominaba en ese momento en los estudios del lenguaje la posición estructuralista de Saussure.

Con los mismos criterios epistemológicos con los que Chomsky introduce su definición, a comienzos del siglo xx Saussure había dado nacimiento a la lingüística como ciencia. De manera que, para poder crear una disciplina científica sobre el lenguaje, cuyo objeto le fuera específico, es decir, que le perteneciera sólo a la lingüística, había que encontrar un objeto invariable, un objeto más o menos permanente, que se manifestara a partir de sus regularidades subyacentes<sup>9</sup>. Obsérvese que es la misma preocupación de Chomsky y, no obstante, los estructuralistas que no querían dejarse destronar no se dieron cuenta de que el *emisor* y el *receptor* saussureanos, unidos por el mensaje, también son hablantes-oyentes ideales, también son categorías, generalizaciones.

Podría, entonces, caracterizarse la preocupación de Chomsky en el sentido de que no le satisface el mundo que configura Saussure con sus planteamientos: un mundo dividido entre lo social (la lengua) y lo particular (el habla). De tal manera, la categoría de competencia no cabe en el mundo perfilado por Saussure:

sure: habría que asignarla al individuo, pero lo que cae de ese lado tiene la característica de ser variable, azaroso, incierto y, por lo tanto, no puede ser objeto de ciencia. Por estas razones, Chomsky tiene que inventar otro mundo.

Se supone que ambos están hablando del lenguaje, pero resulta que, al hacerlo, cada uno propone una manera particular de fraccionarlo, de clasificarlo, de ordenarlo, con lo que promueve otra cosa distinta a la existencia. El estadounidense no habla de lo mismo que el suizo. El mundo de Chomsky consta de "gramática", "competencia" y "actuación" (y "creatividad" si se quiere). Gramática de la lengua, gramática que debe ser universal, un conjunto de reglas que explican las estructuras superficiales de la lengua en términos de estructuras subyacentes universales. Esto va a ser muy importante por la concepción que él tiene de la mente.

Chomsky reconoce el uso (actuación), claro está, pero entre la gramática universal y el uso individual está la competencia que, no obstante, es individual. En ambos autores, lo social se opone a lo individual: en Saussure, lengua (social) se opone a habla (individual), y en Chomsky gramática (social) se opone a competencia y actuación (que están del lado del individuo). Pero, mientras la oposición *social/individual* le sirve a Saussure para delimitar el objeto de la ciencia, a Chomsky no: el primero se queda con lo social y desecha lo individual; el segundo se queda con lo individual en cuanto invariable (competencia lingüística) y desecha lo individual en cuanto variable (actuación o desempeño).

Chomsky elimina la actuación de la misma manera que Saussure el habla, en tanto que azarosa, irregular, etc. Para Chomsky las actuaciones no tienen valor gramatical. Por eso, quiere explicar cómo hace un niño –sometido a porciones inconexas de lenguaje, a un corpus lingüístico desigual– para apropiarse en tan corto tiempo de la gramática de la lengua; cómo hace para saber si una frase es o no gramatical, siendo que ha estado en contacto con un corpus lingüístico que no es, ni mucho menos, un mapa de la gramática de la lengua respectiva.

<sup>9</sup> Cfr. De Saussure, F. (1987) *Curso de lingüística general* Madrid: Alianza

Entonces, es claro para él que a la competencia lingüística le es indiferente el hecho de que alguien se equivoque o no, no es que no existan las equivocaciones. Si accidentes como ése –tan frecuentes en el habla cotidiana– fueran importantes, entonces el niño no podría reconstruir la lengua. En lo que se le dice al niño hay frases entrecortadas, frase no gramaticales, interrumpidas, con errores (un corpus, según Chomsky, "de calidad bastante degenerada")... Sin embargo, el niño construye una gramática completamente lógica. De manera que –y esta es la razón de su "idealización"– la única descripción que permitiría que los actos de lenguaje coincidieran plenamente con la competencia que presuponen, sería la de un hablante oyente ideal. Solamente un hablante que no tenga limitaciones de memoria, que no se distraiga, que no cambie el centro de atención e interés, que no cometa errores, etc., tendrá actuaciones lingüísticas idénticas a su competencia. Es esta la razón por la que Chomsky define la competencia de esa manera. Los hablantes "de verdad" –él los conoce– tienen "ruido"; él necesita neutralizar esta variable "ruido".

En resumen, habría podido definir su objeto, la competencia lingüística, no como la habilidad de un hablante-oyente ideal, sino como la habilidad de un hablante-oyente "real", teniendo en cuenta que sus fallos de memoria, equivocaciones, etc., carecen de valor gramatical. Sería lo mismo, pero habría evitado muchas de las objeciones superficiales que se le hicieron.

Con base en los elementos expuestos, se puede aventurar una conclusión: tal y como la define Chomsky, la competencia lingüística podría no servir para operar en educación, pues apareció para delimitar el objeto de estudio de una ciencia, no para dar un objeto de evaluación a la educación. Sin embargo, pese a que servir como objeto de evaluación masiva no está en su propia lógica, tiene una característica que, sin ser concomitante con la evaluación, sí se presta para ello (lo que constituye, en consecuencia, cierto abuso epistemológico): se trata de su carácter universal. Como la evaluación subsidiaria de modelos opuestos a los chomskyanos, necesita constituirse

en una forma masiva, interpela al carácter universal de la competencia lingüística para justificar que a miles de estudiantes los evalúe la misma prueba, por eso se puede nombrar la competencia lingüística al hacer evaluaciones masivas (lo que no necesariamente respeta su lógica).

Pero veamos un inconveniente: se usa el concepto con su implicación universal (es decir, ajustado al ámbito chomskyano) y no obstante se la define –para efectos de evaluación masiva– como "saber hacer en contexto"<sup>10</sup> (¡craso error categorial!, y el más recitado de todos), cuando el contexto, para el autor que respaldaría la concepción universalista de la competencia, no tiene valor gramatical, no puede entrar en la definición de competencia... A no ser que ese "en contexto" sea, de nuevo una abstracción, tal como el "hablante-oyente ideal" que critican quienes proponen el concepto de competencia para evaluar el aprendizaje.

¿Por qué definió Chomsky su objeto de esa manera y no de otra? La principal razón es que Chomsky asume que su propuesta no sirve tanto para describir el lenguaje, como para explicar cómo piensa el ser humano. Para ello, plantea algo que también ha sido muy polémico: la idea de que el ser humano tiene un *dispositivo de adquisición del lenguaje*, dispositivo hereditario que explicaría porqué un niño sometido a un corpus tan fragmentario como aquel que puede oír de sus mayores, con "arranques en falso, desviaciones de las reglas, cambios de plan a mitad del camino" (1975, p. 6), logra construir una gramática consistente.

Así, bajo los efectos de los intercambios lingüísticos, el niño actualizaría ese dispositivo en una lengua particular. Eso también explicaría, según Chomsky, que no haya dificultad alguna para que un niño aprenda cualquier lengua.

Tiene Chomsky la esperanza de que el análisis de las gramáticas de las lenguas particulares posibilite finalmente reconstruir la gramática universal (lo que equivaldría a la estructura del dispositivo para la adquisición del lenguaje). La *gramática universal* sería el aparato con el que el ser humano entiende,

<sup>10</sup> En ello coinciden Mauricio Pérez y María Cristina Torrado en 1999.

con el que el ser humano habla, con el que se produce el conocimiento.

Las ligerezas epistemológicas con las que el tema se trata en educación no permiten entender que el asunto de las competencias atañe a cierta posición frente al conocimiento; posición que, paradójicamente, quienes pregonan la evaluación por competencias rechazan: que el conocimiento tenga un dispositivo innato, que todos los conocimientos estén organizados por la misma estructura. Esa estructura del pensamiento, de la mente (como diría Chomsky), sería sintáctica. En tal sentido, el ser humano entendería por tener una aparato formal que le permite llenar las estructuras sintácticas. Es decir, el conocimiento humano no tiene valores, no tiene significados, no tiene categorías, sino una estructura gramatical, que llenamos después con elementos semánticos. No en vano, Chomsky es un autor más reconocido fuera de la lingüística que en el área del lenguaje.

Entonces, para cerrar este apartado provisionalmente, podríamos decir que cuando se utiliza la idea de "competencia lingüística" y se respeta la lógica de quién la acuñó, no puede agregarse ninguna otra competencia. Por ejemplo, se dice aceptar hasta cierto punto los planteamientos de Chomsky, pero se argumenta la necesidad de agregar la competencia comunicativa. Esto es lo que hemos llamado una ligereza epistemológica, pues Chomsky ya delimitó el mundo, ya lo creó: consiste en gramática, competencia y actuación. Todo lo que quepa en una "competencia comunicativa" es, según Chomsky, algo sin valor gramatical (lo que llevaría a cuestionar si, desde su óptica, merecen el nombre de competencia).

Desde la lógica del planteamiento chomskyano, los ejemplos de que en diversos contextos se habla de maneras distintas no sirven, porque esas diferencias contextuales no tienen valor gramatical. Y como la estructura del pensamiento, desde la óptica de Chomsky, es gramatical, nada que carezca de valor gramatical va a ser importante para él.

Entonces, si se usa la idea de competencia lingüística no puede agregarse competencia alguna. Nada más puede sumársele, porque justamente Chomsky

se ha tomado el trabajo de hacer lo que hizo para delimitar su objeto de estudio y poder operar con sus propias categorías. Sería como aceptar las reglas de un juego, por ejemplo del fútbol, y pretender después que hacen falta las raquetas para quedar completos... y pretender que se siga llamando fútbol.

#### LAS COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO DE LA FILOSOFÍA

*¡No piensen! ¡Vean!*

L. Wittgenstein

Han sido múltiples los intentos por rastrear en la filosofía el concepto de competencia. Algunos visionarios lo encuentran ya en Parménides (Fernando Montero Moliner, 1998), en los presocráticos (Alfredo Llanos, 1997) y hasta en Aristóteles, (por ejemplo Edgar Torres Cárdenas, 2001). Otros, como el filósofo vienés Wittgenstein, reconocen que no hay en esos autores una mención explícita al vocablo *competencia*, pero sí en los precursores de la conceptualización moderna de esa noción (véase al respecto el trabajo de Saúl Kripke, 1989).

En nuestro caso recurriremos a la obra de Jürgen Habermas, quien utiliza ese término un buen número de veces: cuando se refiere a la "competencia comunicativa" y a la "competencia interactiva", tal y como las ha argumentado a lo largo de su teoría de la acción comunicativa.

Por limitaciones de tiempo y espacio tomaremos como punto de partida el libro de Habermas *Pensamiento postmetafísico*<sup>11</sup> texto que sintetiza toda una línea de reflexión perteneciente a lo que denomina "el giro lingüístico" del pensamiento occidental. En este texto afirma la teoría del *significado* —ya sea de los enunciados, de las proposiciones o del lenguaje— el cual es reconstruible desde una sucesión de "etapas" o momentos: 1) Teoría referencial del significado; 2) Teorías sintácticas; 3) Teorías semánticas y 4) Teorías pragmáticas.

<sup>11</sup> Madrid, Taurus, 1989.

Según la teoría referencial del significado, el lenguaje se cerciora de la realidad, como el nombre se cerciora del objeto. Son los nombres o descripciones definidas los que establecen el contacto entre lenguajes y realidad. Ante esto, las teorías formales y/o sintácticas del lenguaje esgrimen no un vínculo entre significado y significante —que remite a la relación del símbolo con el objeto designado como lo hace el referencialismo—, sino que la correcta comprensión de una expresión depende de la estructura formal o propiedades formales y leyes de formación de la expresión misma. En esta posición es ubicable la sintaxis pura de los neopositivistas que tanto ataca Habermas.

Opuesta, punto por punto, a la semántica formal se encuentra la semántica intencional o intencionalista. Para esta perspectiva, el lenguaje es un instrumento. El hablante hace uso de los signos y de sus eslabonamientos en pos de dar a entender algo. El sujeto, con su capacidad de representarse objetos, otorga significado o sentido. Si el significado proviene de la intención significante de los sujetos usuarios, quiere ello decir que no existe autonomía originada en una estructura interna o formal del lenguaje. Esta descripción nos coloca a un punto entre dos teorías opuestas del significado: una subjetivista intencional y otra objetivista formal. Ahora bien, en la sucesión que va del segundo Wittgenstein a Searle y Austin, este dualismo es superado y la semántica formal hace el tránsito del análisis de las oraciones al análisis de las acciones lingüísticas.

Este tránsito se produce mediante la *teoría del lenguaje como uso*, que permite aprehender los aspectos pragmáticos de las expresiones lingüísticas. Podríamos afirmar que con ello estamos asistiendo al paso de un análisis del lenguaje *in vitro*, a una observación del mismo como comunicación. Se hace caso omiso de la corrección o no de un enunciado —si está conforme con una estructura formal o una sintaxis pura—, para darle paso a la pertinencia en el contexto comunicativo correspondiente<sup>12</sup>.

Habermas se inscribe en esta línea. Su intención es tomar estas investigaciones para erigir una teoría

de la acción comunicativa en la que considera los actores como hablantes oyentes que se refieren mediante sus expresiones a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, entablándose de este modo pretensiones de validez —que pueden ser aceptadas, rechazadas o no respondidas temporalmente—. Toda su teoría se basará en el estudio de lo que significa "entender-se con alguien —acerca de algo—".

Ahora bien, Habermas ha asumido la crítica a la sintaxis y la crítica a la semántica, tanto intencional como formal. Desde la pragmática afirma que la teoría del significado pasa del análisis de oraciones al estudio de las situaciones de habla, del empleo del lenguaje y de los contextos de empleo y también a la importancia que como componentes del significado tienen los roles, las pretensiones y las posturas de hablantes oyentes en contexto. Admite que el significado es el uso, que el lenguaje está conformado por un conjunto de juegos de lenguaje, y agrega: "El paso siguiente es el análisis de los presupuestos universales que han de cumplirse para que los participantes en la interacción puedan entenderse sobre algo en el mundo" (1989, p. 57).

Este "paso" es el que nos interesa en orden a referenciar la teoría habermasiana de las competencias. El estudio de Habermas se muestra más inclinado, en este punto, por la lingüística de Noam Chomsky que por la teoría de los juegos de Wittgenstein. Veamos por qué.

Los juegos del lenguaje tiene unos presupuestos universales, unas condiciones de su posibilidad. Es lo que Habermas llama la pragmática universal. En "Notas sobre el desarrollo de la competencia interactiva", nos dice:

El empleo de la expresión "competencia interactiva" señala la hipótesis básica, de la que voy a partir, de que las capacidades del sujeto que actúa socialmente pueden investigarse desde el punto de vista de una competencia universal, es decir, independientemente de esta o aquella cultura, al igual que sucede con las competencias de lenguaje y conocimiento cuando se desarrollan con normalidad.

<sup>12</sup> Habermas, J., *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus, 1987.

Partimos de que puede probarse la existencia de cualificaciones básicas ajenas a la participación en sistemas de interacción, a la solución de problemas interpersonales y al aprendizaje en el ámbito comunicativamente accesible de una realidad simbólica pre-estructurada, como es la sociedad, y hacérselas derivar de estructuras universales (1984, p. 16).

La pragmática universal es una ciencia reconstructiva, es decir una teoría que tiene como finalidad identificar y reconstruir las condiciones universales del entendimiento posible<sup>13</sup>. El mismo Habermas habla de "presupuestos universales de la comunicación". De este modo, y como base de validez del habla, el hablante tiene que elegir una expresión inteligible, tener la intención de comunicar un contenido proposicional verdadero y además tiene que desear expresar una manifestación correcta por lo que hace a las normas y los valores vigentes. Con el cumplimiento de estos principios, lograríamos el pleno entendimiento de los demás. Es de destacar que con esto Habermas está reconstruyendo una supuesta competencia universal.

El interés de Habermas es el de afirmar la existencia de estas condiciones universales de posibilidad de comunicación, entendida como competencia comunicativa. De este modo se abre paso una teoría de la acción comunicativa que establece una pragmática universal como el meta-contexto o meta-juego del lenguaje que garantiza validez inter subjetiva para pretensiones en relación con el mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo.

#### LAS COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO LABORAL<sup>14</sup>

*El hombre es la medida de todas las cosas;  
de las que son en cuanto son,  
y de las que no son en cuanto no son.*

Protágoras

Uno de los ámbitos en los que el concepto de competencia ha germinado es en el ámbito laboral y en muchos casos esta conceptualización está asociada con la educación para la eficacia y las demandas del mercado. Para Arias y Amaya (2003), el paso de la noción de competencia lingüística al entorno de las organizaciones tiene sus raíces en el planteamiento que hiciera David McClelland (1992) a los sistemas tradicionales de evaluación. Este investigador de la Universidad de Harvard resaltó el hecho de que obtener buenas calificaciones, si bien era un buen indicador de éxito académico, no era un adecuado predictor de éxito laboral y profesional, pero sí implicaba impedimentos para quienes tenían calificaciones inferiores. En consecuencia, este autor plantea la necesidad de diseñar un sistema de formación que responda a los requerimientos del medio productivo.

Dado que, desde la década de los ochenta, el elemento que permite establecer la diferencia en un mundo cada vez más competitivo lo constituyó el talento humano, se generó la posibilidad de explicar los atributos o saberes (saber, hacer, ser) como predictores del éxito, con lo cual se establece la primera propuesta formal del concepto de competencia laboral en términos de: motivación, características de personalidad, aspectos de auto imagen y de su rol social, habilidades y el conjunto de conocimientos que el individuo utiliza y que lo llevan a ser exitoso en su vida laboral.

Según Mc Clelland (1992) la competencia laboral se define como características de fondo de un individuo que guardan una relación causal con el desempeño efectivo o superior en su puesto.

Desde el punto de vista de la evolución histórica, podemos encontrar en dos de las tradiciones occidentales de pensamiento –la anglosajona y la europea–, formas de conceptualización complementarias. En el caso del Reino Unido, en la década de los 80s, debido al nuevo orden económico que obligaba a las organizaciones a buscar ventajas competitivas, se hizo

<sup>13</sup> Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos, Madrid, Cátedra, 1984, p. 299.

<sup>14</sup> La gran mayoría de este apartado es tomado del texto titulado "Análisis de las competencias desde el contexto laboral. Una aproximación para comprender las competencias académicas en la UNAB" realizado por los profesores Nimia Arias Osorio y Eddie Amaya Domínguez de la Facultad de Psicología y del texto antes citado del profesor Leonardo Álvarez.

necesario replantearse el sistema educativo para que pudieran ofrecer empleados con desempeños superiores, lo cual efectivamente se logró mediante la creación de nuevos sistemas de formación y calificación de competencias, que se trasladaron poco tiempo después al medio empresarial.

Otro tanto ocurre con su contraparte continental. Durante la misma década, Francia, por ejemplo, tenía un 60% de sus trabajadores carentes de conocimientos adquiridos en la academia, situación que llevó a reflexionar sobre las competencias que caracterizan un oficio, deducir de estas capacidades las que realmente se practican y relacionarlas con certificaciones y diplomas.

Bajo este contexto, los franceses diseñan la metodología llamada grupo o comité de oficio, los cuales abren un espacio de diálogo entre el mundo laboral y la educación. La noción de puesto de trabajo se reemplaza por el de capacitación para el oficio conforme a las condiciones de desempeño; al concepto de conocimientos se agrega el de competencias y capacidades y, finalmente, el perfil de competencias comienza a ser el lenguaje usado en el día a día y las capacidades se convierten en competencias observables y medibles.

Sólo hasta los 90s en los Estados Unidos, se identifican las conductas y comportamientos esperados en los ámbitos de la persona: psicomotor (saber hacer), cognoscitivos (saber declarativo) y socio afectivo (saber ser y estar). Igualmente se determina la congruencia entre las actividades que caracterizan el oficio y lo que la persona debe ser capaz de hacer, manifestadas por comportamientos en condiciones laborales específicas, al igual que por indicadores de desempeño esperados.

En la siguiente *tabla* se puede resumir esta evolución:

¿Cómo llega esta conceptualización sobre las competencias al ámbito educativo? Álvarez (2003), nos relata esa transición; en los últimos trece años se ha vinculado el tema educativo con las empresas y por ende con lo productivo.

Un pequeño muestreo nos ilustra esta situación:

- Encuentro Mundial de la Educación en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990
- El informe Delors en 1996
- El encuentro mundial de Dakar para evaluar la década de Jomtien, 2000
- El pronunciamiento Latinoamericano a propósito del primer evento de Dakar en Abril de 2000
- El Foro Mundial de la Educación en Porto Alegre, en octubre de 2001

A nivel nacional en 1993, cuando se vincula de manera expresa lo educativo con la empresa a través de diversos foros:

- "Educación, inversión para el desarrollo", 1993
- "Educación, trabajo y empresa", 1994
- "Conferencia Nacional de Educación para el Desarrollo Humano", 1997
- Diversos seminarios como el relacionado con la educación en adolescentes, 1990
- Varios encuentros locales y regionales con ocasión de la consulta Nacional para un acuerdo por la educación que se efectuó durante la primera mitad del año 2001

#### MODELOS DE ANÁLISIS DE COMPETENCIAS LABORALES

MODELO	Origen	Aportes
Funcional	Inglaterra 1980	Se define la competencia como lo que una persona debe hacer o debería estar en condición de hacer
Constructivista	Francia 1980	La competencia se construye en relación con el entorno, los objetivos y las posibilidades de las personas.
Conductual	USA 1990	Define la competencia a partir del desempeño de las personas que realizan bien su trabajo basado en resultados esperados

En ese contexto aparecieron nuevos enfoques, propuestas y conceptos entre los cuales estuvo el de "competencias". Al comienzo se aplicó a la formación laboral o a la educación ocupacional, pero ahora su uso se ha ido extendiendo a todos los niveles del sistema educativo, evidenciando así su importancia.

Desde 1995 se implanta desde el MEN el llamado "nuevo enfoque educativo" para efectuar la programación curricular orientada al desarrollo de competencias. Esta concepción surgió en otros países a mediados de los ochenta como respuesta a un acelerado proceso de cambios tecnológicos y el consiguiente implante de nuevas y cambiantes necesidades de la organización y funcionamiento de las empresas. La presencia de ese proceso en el ámbito producido hizo que los modelos y contenidos de capacitación puntual se volvieran caducos al no responder con eficiencia a una realidad cambiante. Eso trajo una notable discrepancia entre lo que ofertaba el sistema educativo y la demanda de la sociedad en materia laboral.

El surgimiento del concepto de competencia en ese ámbito no sólo tiene su explicación en los cambios técnicos y organizativos de las empresas sino también en la falta de adecuación oportuna del tema educativo a las necesidades del aparato productivo y la sociedad. Tal adecuación se garantizaría verificando la pertinencia de lo aprendido a través de su aplicación práctica.

Por lo anterior, no interesa la simple adquisición del conocimiento, el simple saber, sino que se da importancia al saber instrumental "utilizable". De este modo, con el enfoque de competencia laboral todo aprendizaje estaría conectado y en armonía con la realidad laboral, en la medida en que responda a ella.

Las competencias se conciben como conjuntos de actitudes, destrezas, habilidades y conocimientos requeridos para ejecutar determinadas funciones productivas. Desde el punto de vista productivo se describen como el saber, saber hacer y saber hacer como partes integrantes del concepto.

Todo lo anterior implica una concepción de la competencia basada en el desempeño, en un saber hacer bien. Y esto implica a su vez pasar por un proceso de formación que permita adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para ello, implica

aprendizajes en sus tres componentes: conceptual, procedimental y actitudinal.

Examinemos el concepto de competencia propuesto por la UNAB:

El concepto de competencia se ha interpretado como sinónimo de capacidad o destreza en un contexto específico y frente a una tarea concreta, también como punto de encuentro de capacidades, habilidades y conocimientos que participan mancomunadamente a la hora de abordar, asimilar y expresar un contenido en circunstancias determinadas.

Podemos apreciar que esta conceptualización integra los modelos de análisis de competencia funcional, constructivista y conductual propuestos en la tabla presentada atrás, situación que genera un eclecticismo que confunde al momento de establecer criterios de evaluación y desarrollo de estrategias desde un ámbito pedagógico.

Lo anterior va en contravía de la postura de aprendizaje constructivista definida en el PEI:

Tomamos el aprendizaje como el proceso de construcción de sentidos que permite integrar nuevos saberes e información a los ya existentes, lo cual conlleva una reconstrucción, una reacomodación, una reorganización no sólo en el terreno intelectual, sino en las demás dimensiones que integran al ser humano: afectiva, moral y físico sensible.

¿Será necesario precisar un modelo de competencias educativas que permita definir un criterio más diferenciado de lo que se entiende por competencias en el ámbito laboral?

#### LAS COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA

*Comprender algo requiere mayor implicación personal, mayor compromiso en el aprendizaje, que seguir ciegamente unos pasos marcados, obedeciendo el dictado de unas instrucciones.*

David Perkins

Una primera consideración que se deduce al observar el concepto de competencia desde la mirada de la Psicología Cognitiva, es su semejanza y eventual equivalencia con otros conceptos tales como:

- "Desempeño comprensivo" en Gardner, Perkins y el proyecto Cero de Harvard
- "Capacidad cognitiva e ínter subjetiva" en la contemporánea Teoría de la Mente con Pylyshyn, Perner, Harris, Riviere
- "Acción mediada", en Vygotsky, Wertsch y Bajtin

Estos tres conceptos presentan algunas características comunes:

- Toda acción humana se expresa en función de contextos particulares
- Toda acción humana es el resultado de interacción social y, en consecuencia, suele tener múltiples objetivos simultáneos
- Toda acción humana (sea producto de una comprensión, expresión de una capacidad ínter subjetiva o apropiación de una herramienta cultural) presenta múltiples cambios evolutivos, es decir, sus posibilidades de desarrollo son heterogéneas, diversificadas y fragmentarias
- Toda acción humana se efectúa a través de medios materiales; esto implica que la comprensión, competencia o representación de una acción necesariamente tiene que ser instrumental, funcional y práctica, de manera que, al ser internalizada, puede convertirse en una "competencia abstracta", susceptible de aplicar a cualquier contexto, pero igual puede ser modificada, rechazada o eliminada o por inadecuación con el contexto

Estas características revelan de manera contundente que cualquier "saber hacer en contexto" implica el reconocimiento de una multi causalidad e interdependencia de factores sociales, institucionales, biológicos y cognitivos irreductibles entre sí, en permanente tensión, susceptibles de entenderse sólo

mediante una metodología que involucre perspectivas múltiples, opuestas a cualquier determinismo y capaces de coordinarse entre sí.

Veamos tres posturas cognitivas contemporáneas para, desde allí, tratar de establecer posibles "implicaciones pedagógicas", de crear las bases materiales de lo que Torrado (2000) denomina "educar para el desarrollo de las competencias".

#### TEORÍA DE LA MENTE: LAS HABILIDADES COGNITIVAS ÍNTER PERSONALES<sup>15</sup>

Las dos formas básicas de entender la mente humana son tan antiguas que cualquier observador desprevenido se sorprenderá de que aún sigan vigentes y, más aún, de que gran parte del debate contemporáneo de las ciencias cognitivas gire en torno a estas posiciones contrarias. En efecto, por un lado existe la concepción de la naturaleza basada en Parménides, relacionada con la capacidad de organizar el mundo de una forma abstracta, formal, estática e impersonal, cuyas relaciones buscan siempre la invariancia. De otro lado, una concepción que sigue las ideas de Heráclito, mucho más dependiente de los contextos interpersonales, más dinámica, relacionada con la sagacidad y las capacidades que se desencadenan y activan de acuerdo con las exigencias de las tareas y problemas que los contextos disponen.

La herencia filosófica de la Psicología Cognitiva sin duda ha privilegiado durante mucho tiempo la concepción parmenídea, bien sea por la necesidad de establecer universales, bien por no enredarse en problemas metodológicos que podrían poner en tela de juicio su carácter científico o, simplemente, por mantener un lenguaje técnico que lo diferencie del lenguaje popular. Lo cierto es que Parménides y toda su descendencia racionalista siempre se han impuesto sobre Heráclito y sus continuadores dialécticos, relativistas e interaccionistas.

No obstante, desde hace algunos años la balanza se ha inclinado hacia la concepción situada o contextualizada de la mente humana. Como dice Puche

<sup>15</sup> Bermúdez, Milton. Docente Facultad de Psicología.

(1991), se produjo un cambio de paradigma psicológico de la concepción clásica de la inteligencia por uno más cognitivo. Este cambio implica que el problema ya no está en saber si la inteligencia (y los procesos de conocimiento) están en los genes y cuál parte es heredada y cuál es aprendida; de lo que se trata ahora es de establecer cuáles son los procedimientos, estrategias, rutinas, esquemas de acción, patrones de resolución de problemas, procesos de internalización, en fin, todos los componentes pragmáticos implícitos en el proceso representacional.

Pero este cambio de lo intelectual a lo cognitivo (es decir, de la capacidad a la representación) no sólo implica el conocimiento de los mecanismos de la representación, sino que conlleva la reflexión de cómo nos representamos a los otros. Este énfasis de la Psicología Cognitiva se ha denominado por algunos autores *Teoría de la Mente*: "Llamamos así a la competencia de atribuir mente a los otros, y de predecir y comprender su conducta en función de entidades mentales, tales como las creencias y los deseos" (Rivieres y Nuñez, 1996, p. 25).

Es indudable que la competencia ínter subjetiva abre perspectivas enormes para la comprensión no sólo de las capacidades cognitivas, sino también para los procesos educativos. Ya que el proceso pedagógico debe partir de la representación que el profesor tiene de las representaciones mentales que tienen sus estudiantes, a pesar de saber que dichas representaciones pueden ser falsas.

Las competencias ínter subjetivas estudiadas por la Teoría de la Mente muestran varios puntos de interés para el análisis de las "competencias generales" y sus implicaciones evaluativas. En primer lugar, podemos señalar que la competencia para entender el mundo social no puede reducirse a la "modalidad paradigmática" de pensamiento, al decir de Bruner (1986), sino que tiene que ver también, y quizá principalmente, con la "modalidad narrativa". Esta modalidad narrativa está íntimamente relacionada con destrezas de ficción, de mundos posibles e irrealidades que necesariamente están vinculados con la competencia de construir modelos conceptuales, lógicos y formales de la realidad.

Las redes de relaciones interpersonales que se expresan a través de las competencias narrativas pueden, entonces, construir formas de representación capaces de ser verdaderas o falsas. Aun más: un individuo puede "saber" que su representación es falsa o, incluso, interactuar "sabiendo" que otro tiene una representación errónea de una situación (cuando es él mismo quien lo induce) y se aprovecha en beneficio propio. De esta forma, el engaño o la simulación de una representación o de una competencia constituye uno de los aspectos centrales de la Teoría de la Mente. Por tanto, el papel de las creencias, las intenciones y deseos constituyen factores fundamentales en el proceso de atribuir mente a otros y de predecir y comprender su conducta en función de entidades mentales.

Este proceso meta representacional implica mecanismos y dispositivos que van más allá de los puramente intelectuales, porque, en efecto, hablar de creencias, actitudes o deseos implica necesariamente hablar de emociones, sentimientos, disposiciones, valores y, en general, de toda la dimensión afectiva del ser humano.

La afectividad se constituye en el motor de las competencias ínter subjetivas y en el componente fundamental de las actitudes, y va a determinar el grado de disposición que un individuo asuma hacia un saber particular. En fin, es el desarrollo de lo que Platón llamó "erótica por el saber".

La Teoría de la Mente, como teoría de las competencias ínter subjetivas, resulta fundamental en la discusión sobre la evaluación por competencias, no sólo porque demuestra con mucha solvencia empírica y conceptual las características de los procesos meta representacionales (fundamentales a la hora de la representación en un contexto específico), sino por la importancia que le atribuye al papel del afecto, la simulación y el engaño en el desarrollo de estas competencias.

Soslayar estos dos aspectos en la conceptualización equivale a despojarla de su dimensión más auténticamente humana, vale decir, de las disposiciones, intereses, intenciones y significaciones, que los seres humanos activamos en cualquier contexto o frente a una tarea o problema particular.

#### LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN: ¿DESEMPEÑOS COMPRESIVOS O COMPETENCIAS?

A partir de 1988, un grupo de investigadores de la Escuela de Graduados de Educación de Harvard, encabezados por Howard Gardner, David Perkins y Vito Perrone, invitó a un pequeño grupo de colegas que trabajaban en universidades y en escuelas a que planificaran una investigación tendiente a una pedagogía para la comprensión, concientes de todas las implicaciones filosóficas, semánticas y pedagógicas que tal concepto conlleva. Por tanto, lo primero que hicieron fue delimitar el concepto de comprensión. David Perkins resuelve el problema desde una visión fundamentalmente pragmática: "Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la capacidad de desempeño flexible con énfasis en la flexibilidad" (1998, p. 70).

Uno de los elementos más sugestivos en esta propuesta es la crítica que Perkins hace a las concepciones representacionales de la comprensión, es decir, a las posturas cognitivas que asumen la necesidad de poseer una representación previa (llámese modelo mental, imagen, esquema de acción o estructura) para poder realizar una acción o desempeñar una tarea o, sencillamente, para comprender algo; en otras palabras, a la necesidad de tener una representación para hacer comprensiones:

¿Tiene sentido decir que comprender algo es tener un modelo mental de algo? No, porque podemos tener un modelo mental de algo sin entenderlo, según lo considera el criterio del desempeño flexible. Un modelo mental no es suficiente para comprender, sencillamente porque no hace nada por sí mismo (*Ibid.*, p. 79).

Es el énfasis en el desempeño flexible lo que va a permitir desarrollar la comprensión y a poner el aprendizaje de desempeños en el objetivo de una pedagogía para la comprensión. Ahora bien, ¿no resultan prácticamente equivalentes los conceptos de desempeño comprensivo flexible y competencia?

En ese orden de argumentación Hernández y otros<sup>16</sup> plantean que la diferencia radica en el debate de Perkins sobre las concepciones representacionales. Para estos autores, la posesión de una competencia implica a su vez la posesión de un "dominio cognitivo", una "estructura" o un "módulo" que, en última instancia, no son más que formas de denominar una representación mental. Como se puede ver, hay una descalificación implícita de las habilidades instrumentales, lo que conllevaría eliminarlas del proceso evaluativo por temor al tecnicismo equivalente no sólo a soslayar un aspecto fundamental de la competencia (como en el caso del afecto), sino a despojarla quizá de su mecanismo principal de expresión y tal vez de desarrollo.

#### LA COMPETENCIA COMO ACCIÓN MEDIADA

Torrado (2000) propone una negociación entre el concepto de competencia entendida como un conocimiento actuado de carácter abstracto universal e idealizado, y un segundo concepto que la define como la capacidad de realización mediada, situada y afectada por y en el contexto en que se desenvuelve el sujeto.

Considera que estas dos visiones de la competencia son complementarias en tanto "implican la articulación entre lo interno cognitivo y lo externo sociocultural" (Torrado, 2000, pp. 48 y 49), ya que la actuación de la competencia requiere no sólo un escenario social para expresarse, sino también ciertas reglas de funcionamiento mental para poder atribuirle sentido y significado, bien sea al otro o a la tarea que se le está proponiendo.

Este debate entre competencias abstractas universales y competencias situadas y particulares se asume, en el análisis socio cultural de Vygotsky y los continuadores de la Escuela de Moscú, como el problema de la tensión irreductible entre las herramientas culturales y el agente que define la acción mediada, es decir, entre los modos de mediación y el individuo. Uno de los resultados que ha señalado Ja-

<sup>16</sup> Hernández, C.A.; Rocha, A. y Verano, L., *Exámenes de estado: Una propuesta de evaluación por competencias*, Bogotá, ICFES, 1998.

mes Wertsch<sup>17</sup> al centrarse en la tensión entre estos dos elementos (el agente y el agenciamiento de la acción) es que comienza a borrarse y, en consecuencia, se hace necesario redefinir la propia noción de agente (o como dice Torrado, sujeto de las competencias), de tal forma que ya no podemos seguir considerando al individuo como responsable exclusivo de su propia acción, sino como "el individuo que opera con modos de mediación"<sup>18</sup>. De tal manera, no existiría un sujeto de las competencias, sino que éstas estarían distribuidas en el sistema social o, para este caso, el sistema escolar.

Este planteamiento nos lleva a considerar que las competencias dependen, en gran medida, de la disponibilidad y formas de apropiación de los instrumentos de mediación cultural. En consecuencia, los recursos materiales a los que pueda tener acceso un individuo resultan fundamentales para efectuar cualquier "conocimiento actuado" en virtud de que, sencillamente, los seres humanos resolvemos los problemas que tenemos con los recursos con que disponemos.

Resulta claro entonces que, entendido de esta forma, evaluar por competencias puede llevar a una discriminación y diferenciación socio cultural mucho más aguda de la que existe actualmente. Las implicaciones políticas, sociales y educativas son fácilmente previsibles porque, gracias al empleo de ciertos modos de mediación (tecnológicos, simbólicos, rotacionales), un individuo necesariamente se posicionará mucho mejor que otro cuyas herramientas de mediación cultural son más precarias o restringidas: la acción mediada de un sujeto cuyas interacciones comunicativas se mueven con códigos elaborados, técnicos y específicos, desarrollarán competencias mucho más ajustadas a las exigencias de contextos específicos, en oposición a sujetos cuyas posibilidades de apropiación de las herramientas culturales estén restringidas material y comunicativamente.

El análisis socio cultural nos revela, entonces, el carácter político, cultural y contextual de las compe-

tencias como acciones mediadas y, sobre todo, nos llama la atención sobre sus implicaciones evaluativas.

#### EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS

Probablemente el mayor problema práctico que tengan los docentes a la hora de evaluar por competencias sea el de cómo diferenciar niveles en ellas. ¿Qué diferencias hay, por ejemplo, entre las competencias en Estadística en un estudiante de segundo semestre y otro de tercer semestre? Este debate sobre cómo se desarrollan las competencias conlleva los más grandes debates contemporáneos de psicología evolutiva y psicología del aprendizaje porque, en efecto, las competencias ¿se desarrollan?, ¿se construyen?, ¿se aprenden?, ¿son capacidades innatas?. En otras palabras, el desarrollo de las competencias nos lleva a volver a poner sobre el tapete la discusión sobre las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, formas y contenidos, pensamiento y acción, estructura y funciones.

De entrada, el concepto mismo de desarrollo presenta serios problemas semánticos. Palabras o procesos como "evolución", "crecimiento", "construcción", "complejización" o, incluso, "progreso" son utilizadas, a veces indiscriminadamente, ya sea para definir, metaforizar o, simplemente, para darle un sinónimo<sup>19</sup>. Esta polisemia no es fortuita ni gratuita; cada una de estas palabras implica asumir una concepción evolutiva particular, adherirse a un modelo de desarrollo con sus propios principios y presupuestos. De esta forma, el cambio evolutivo puede entenderse en términos lineales acumulativos (como es el caso de las teorías mecanicistas de corte biologicista maduracional), organicista (teorías estructuralistas), dialéctico funcionalistas (teorías constructivistas y sociales). No obstante, todas estas teorías y/o modelos de desarrollo están centrados en el sujeto, en las regulaciones internas procesuales que establecen nexos de correspondencia con las regulaciones externas sociales.

Como ya dijimos antes, las competencias tienen un carácter particular, contextual, mediado y social. Esto quiere decir que su desarrollo no puede estudiarse en términos estructurales, centrados en el sujeto, sino que, por el contrario, debe realizarse desde una perspectiva intra psicológica en la cual los procesos cognitivos sean entendidos en términos socialmente distribuidos, compartidos, negociados y co-construidos.

Esta perspectiva implica que deben ser las prácticas interpretativas de una comunidad particular, las variaciones o reformulaciones en el universo de presuposiciones compartidas de un colectivo, las que en última instancia determinen y legitimen el nivel de comprensión novata o experta que un individuo pueda tener frente a una tarea o problema determinado (Yañez, 2000).

Por tanto, establecer niveles de desarrollo que implican una apropiación cada vez más elaborada de los principios y reglas de un campo disciplinar conlleva necesariamente a las formulación de estadios formales, abstractos, independientes del contexto, pero sobre todo a una homogenización del conocimiento que impide cualquier forma de actualización de nuevas significaciones e intencionalidades y el rompimiento con las estrictas reglas y principios que las disciplinas exigen. Sin proponérselo, la graduación de las competencias en tres niveles planteadas por Bogoya (2000) cae en esta encrucijada.

En efecto, la nivelización propuesta por Bogoya apoyada en los planteamientos de Gardner (1991) sobre el desarrollo de los procesos de simbolización, asume que la diferencia fundamental entre un nivel y otro estriba en el manejo o uso que el sujeto hace del sistema rotacional o de significación de un campo disciplinar. La complejización, es decir el criterio de clasificación estaría en el grado de elaboración conceptual y de aplicación del "saber apropiado" a diversos contextos. No obstante, si aceptamos con Wertsch que los desempeños han de entenderse como acciones mediadas en las que las competencias se asumen como disposiciones que buscan la comprensión, no sólo por razonamientos lógicos sino por otras moda-

lidades de pensamiento (narrativas, analógicas, metafóricas) que operan en cada caso en particular, la resolución de un problema ya no depende del grado de apropiación de la lógica de un campo disciplinar, sino de las posibilidades de "actualización de las significaciones y relaciones totales ya construidas y una resignificación y ampliación de sus difusos límites" (Yañez, 2000, p. 132).

Desde este punto de vista, el sujeto dispondría, entonces, no sólo de una diversidad de modalidades de pensamiento (y no sólo las lógico-conceptuales), sino también podrá contar con todo el universo de presuposiciones de la comunidad a que pertenece para valorar los problemas específicos. De esta forma el sujeto irá "concretizando" el problema, lo cual supone condiciones tales como la intencionalidad, la significabilidad, la monitorización del pensamiento y, sobre todo, la progresiva modularización del pensamiento, es decir, el desarrollo de dominios cognitivos particulares que posibilitan la resolución de problemas específicos.

#### NIVELES DE VARIACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Más que una clasificación o nivelización alternativa a la propuesta por Bogoya, de lo que se trata en este apartado es de establecer los lineamientos básicos del desarrollo de las competencias cognitivas, teniendo en cuenta la discusión conceptual y metodológica antes planteada.

Decimos niveles de variación (también podría decirse de reformulación o reconstrucción) por cuanto los niveles no se diferencian tanto por su complejidad estructural, como por los modos de funcionamiento y significabilidad, definidos por el tipo de representación de que el sujeto disponga en un momento determinado. En otras palabras, los niveles de variación de las competencias se producen por la progresiva amplificación, jerarquización y resignificación que los contenidos representacionales van teniendo al estilo de los "formatos" planteados por Bruner<sup>20</sup>. Estas

<sup>17</sup> Vygotsky y la formación social de la mente, Barcelona, Paidós, 1998.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 67.

<sup>19</sup> Una ampliación de este aspecto aplicado al PEI UNAB se encuentra en: Bermúdez, M.E., "No hay cama pa'tanta gente", Bucaramanga, UNAB, 2001.

<sup>20</sup> Bruner, J.S., *Acción, Pensamiento y Lenguaje*, Madrid, Alianza, 1985.



amplificaciones y resignificaciones sólo son posibles mediante una acción (si se quiere un desempeño) intencional, significativa, mediada por herramientas, apoyada en información nueva o discordante, modularizada y auto monitoreada, es decir, delimitada y conciente (Pastor y Sastre, 1998).

Los niveles que se podría proponer serían:

- **Nivel de rutinización:** La acción se repite indefinidamente, es una especie de "asimilación reproductiva" indeterminada. La rutinización permite autocorregir, anticipar y aplicar flexiblemente diferentes cursos de acción. Su característica más importante es su aspecto instrumental, procedimental y experimental. Sin la rutinización de la acción, no hay aprendizaje ni comprensión. No obstante, no estamos hablando de la repetición sosa de datos o fórmulas, nos referimos a la ejercitación de acciones (la misma acción) en diversos contextos (o tareas).
- **Nivel de significabilidad:** La atribución de significado es un proceso que involucra aspectos psico sociales, histórico culturales, semiológicos y psicológicos. Decimos esto por cuanto la construcción de significado no puede reducirse a procesos puramente cognitivos o afectivos, sino que se hace necesario hacerlo desde una mirada interdisciplinaria. No obstante, desde el punto de vista de acción la acción significativa (y significante), implica que el sujeto establece un vínculo entre sus contenidos representacionales (y, si se quiere, entre sus esquemas generales) y procedimientos y estrategias de resolución de problemas. En otras palabras, para que una tarea o problema desencadene un nivel de significabilidad, requiere que establezca un vínculo entre saber declarativo (el saber qué) con el saber procedimental (el saber cómo). La significación conferida se evidenciará en la transformación del curso de la actividad.
- **Nivel de actualización y amplificación de significaciones:** Las condiciones del contexto (interpersonales, comunicativas, etc.) posibilitan en todo caso (tarea, problema y actividad) que se manifiesten los objetivos del universo de presuposiciones en los que se desenvuelve el sujeto. Esta actualización de significaciones se moviliza, en gran me-

da, por los intereses y motivaciones personales de los individuos, quienes, bajo unos referentes más o menos explícitos, desarrollan procesos de dominio de problemáticas particulares, de forma tal que se va configurando una maestría o "experticia" en dominios de conocimiento particulares.

De este modo, la competencia se expande a medida que se especializa. Es una dialéctica permanente: a mayor modularización y especificidad, mayor expansión y complejización. Sin embargo, la posibilidad de transferencia del desarrollo de una competencia desde un campo específico a otro todavía es materia de discusión, tanto en psicología como en educación. Durante años, muchos profesores han creído que ciertas materias "disciplinan la mente" y, en consecuencia, se deben enseñar. No tanto por su importancia en sí misma, como por su eficacia para facilitar otros aprendizajes. No obstante, "la idea de que se puede esperar una fuerte transferencia del aprendizaje de un área hacia otra nunca ha sido comprobada fehacientemente en lo empírico" (Resnick, 1995).

- **Nivel de experticia:** Lo que diferencia a un experto de un novato es que el primero orienta sus juicios y acción no por reglas estrictas, sino por un acto de intuición. Para algunos autores como Richard Dreyfus (1986) la intuición es como una experiencia no limitada, que opera en cada caso en particular, poniendo en relación la información de miles de casos posibles y de un sinnúmero de hechos y valoraciones. El experto dispone de miles de ejemplos y posibilidades de interpretación que posibilitan el juicio y la acción correcta en las situaciones particulares.

Creemos que el nivel de mayor elaboración de las competencias presenta estas mismas características y debe ser interpretado en estos mismos términos, vale decir, que el "sujeto de las competencias" es aquel que, sin emplear reglas y métodos preestablecidos y predeterminados y apoyado en una infinidad de casos y presuposiciones (tanto disciplinares como culturales, y aquí debemos pensar en todos los procesos de transformación didáctica y de deformación que el profesor realiza de su saber disciplinar y escolar) puede actualizar en contextos específicos la

determinación y valoración de los acontecimientos y de los caminos para la comprensión y valoración de un problema.

No se tratará, entonces, de poseer un sistema de reglas de pensamiento formal y abstracto, ni de manejar unas definiciones de memoria para establecer "un diálogo fluido entre los procesos cognitivos que den cuenta del reconocimiento y la distinción de objetos y códigos", como diría Bogoya (2000, p. 13). Lo que se pretende es que el sujeto pueda recurrir a su universo de presuposiciones y disponer de una diversidad de ejemplos coherentes con su contexto socio cultural. Al actualizar sus niveles de significabilidad, le da sentido a los problemas que se le presenten y puede solucionarlos.

#### LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMO VÍA REGIA PARA UNA EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS (A MANERA DE CONCLUSIÓN)

La resolución de problemas dejó de ser hace rato un área de la psicología cognitiva para constituirse en un campo de trabajo al que recurren disciplinas educativas (didáctica, investigación curricular y evaluativa, etc.); áreas psicológicas: psicología del desarrollo, psicología del aprendizaje, psicología social; y la más reciente: epistemología del conocimiento científico.

Ahora bien, las teorías sobre resolución de problemas no escapa a las dos grandes concepciones de la mente que las que hablamos al comienzo de este apartado: la heraclíteica y la parmenídea, esto es, la utilización contextual, particular y concreta de estrategias y procedimientos, por un lado, y por otro, a la solución de problemas como habilidades generales en donde "las diferencias individuales en la forma de resolución de problemas no serían debido tanto a diferencias en las capacidades de las personas como a diferencias entre las tareas y al diverso aprendizaje que han tenido los alumnos que las resuelven" (Pozo, 1994, p. 40).

Sin entrar en esta discusión, queremos resaltar el hecho fundamental de que las competencias para resolver problemas que implican razonamiento cien-

tífico se inician en una temprana edad y su carácter activo e intencional es indiscutible.

Existe un amplio grupo de programas que apuntan a educar para el desarrollo de las competencias en resolución de problemas, tanto específicos –disciplinarios– (Pozo, 1994) como generales (Nickerson, Perkins y Smith, 1985). Resnick (1995) señala la necesidad de usar diversas formas de interacción social, tanto para hacer visibles los procesos de resolución de problemas, como para aumentar el monitoreo y el control conciente (es decir, desarrollar habilidades meta cognitivas) por parte de los alumnos de sus propios procesos de pensamiento.

Como se puede ver, esta vía de interacción pedagógica se revela como la más fecunda para una educación para el desarrollo de las competencias, no sólo porque involucra y deslinda la diversidad de problemáticas planteadas a lo largo de este trabajo, sino porque en su "núcleo fuerte" asume la cognición humana como una construcción y una práctica social, relacionada con la forma como nosotros actuamos y nos relacionamos en el mundo según las representaciones, estrategias y habilidades que tenemos en un momento dado.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, L. (2003): "Anotaciones sobre la noción de competencias". Manuscrito no publicado
- Amaya, E. y Arias, N. (2003): "Análisis de las Competencias desde el Contexto Laboral. Una aproximación para Comprender las Competencias Académicas en la UNAB". Manuscrito no publicado
- Arias, V. E. (2003): "Relatoría del documento *Las competencias en la UNAB*". Manuscrito no publicado
- Aristóteles (1999): *Metafísica*, traducción de Francisco Larroyo, decimocuarta edición, México, Porrúa
- Bermúdez, M. E. (2001): "No hay cama pa'tanta gente", Bucaramanga, UNAB
- Bruner, J. S. (1982): "From Disposition to Context", en: Fraisse, P., *Psychologie de Demain*, París, P.U.F.

- ..... (1985): *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza
- ..... (1986): "De la disposición al contexto", en: Fraisse, P., *El porvenir de la psicología*, Madrid, Morata
- Chomsky, N. (1975): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar
- Goodman, N. (1978): *Manera de hacer mundos*, Barcelona, Tusquets
- Gardner, H. (1991): *La mente no escolarizada*, Barcelona, Paidós
- Habermas, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus
- ..... (1984): *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra
- ..... (1989): *El pensamiento postmetafísico*, Madrid, Taurus
- Hernández, C. A.; Rocha, A. y Verano, L. (1998): *Exámenes de estado: una propuesta de evaluación por competencias*, Bogotá, ICFES
- Kripke, S. (1989): *Wittgenstein: reglas y lenguaje privado*, México, UNAM
- Pastor, E. y Sastre, S. (1998): "Desarrollo de la Inteligencia", en: Bermejo, V., *Desarrollo Cognitivo*, Madrid, Síntesis
- Perkins, D. (1998): *La escuela inteligente*, Barcelona, Gevisa
- ..... (1999): *¿Qué es la comprensión?*, en: Stone, W. M., *La Enseñanza para la comprensión*, Barcelona, Paidós
- Piattelli-Palmarini, M. [comp.] (1979): *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*, Barcelona, Crítica
- Pozo, J.I. (1994): *La solución de problemas*, Madrid, Santillana
- Puche, R. (1991): "De la inteligencia a la cognición", en: Montealegre, R., *La psicología en la educación: aspectos teóricos, evaluativos y educativos*, Serie Monografía Psicológica 5, Bogotá, Uniandes
- Resnick, L. (1995): *La educación y el aprendizaje del pensamiento*, Buenos Aires, Aique
- Saussure, F. (1987): *Curso de lingüística general*, Madrid, Alianza
- Torrado, M. (2000): "Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar", en: Bogoya y otros, *Competencias y Proyecto Pedagógico*, Bogotá, Universidad Nacional
- Wertsch, J. (1998): *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós
- Yáñez, J. (2000): "El debate Kohlberg-Gilligan", en: Robledo, A. y Puyana, Y. [comp.], *Ética: masculinidad y feminidad*, Bogotá, Universidad Nacional

## Artista invitado

