

EL CONCEPTO DE COMPETENCIAS DESDE LA COMPLEJIDAD

Hacia la construcción de competencias
educativas

- ¿Cuáles son los cinco atributos de una competencia?
- ¿Cuáles son las clasificaciones de competencias de uso más frecuente?
- ¿Qué es la formación basada en competencia?



Magalys Ruiz Iglesias

trillas 



LA CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEPENDERÁ ESPECIALMENTE DE LOS TIPOS DE SITUACIONES A LAS QUE LAS PERSONAS DEBAN ENFRENTARSE

Las situaciones que enfrenta el ser humano son de la más variopinta naturaleza, pero siempre requerirán de los tres tipos de competencias humanas citadas por Zubiría (2005), a saber: competencias cognitivas, afectivas y prácticas.

El hecho de que nos apoyemos en una clásica clasificación de las competencias humanas nos ayuda a buscar coherencia en las propuestas clasificatorias, buscando las líneas comunes a diferentes tendencias pues ciertamente pretender adhesión a una u otra propuesta o buscar propuestas de consenso generalizado o de carácter universal resultaría muy difícil.

Por ello, para la descripción de la propuesta concreta que aquí vamos a realizar se impone la necesidad de definir cuáles son los criterios sobre los cuales vamos a explicar la clasificación. Esos criterios son los siguientes:

- a) Lo más clásico en materia de clasificación (entendiendo como clásicas aquellas que de forma más frecuente son utilizadas en proyectos curriculares en el mundo educativo).
- b) Clasificaciones en el mundo laboral.

A continuación emitiremos consideraciones sobre estas clasificaciones.

Vamos a dividir en cuatro grupos las clasificaciones más clásicas: las llamadas competencias básicas, las referidas a las competencias generales, con énfasis en las genéricas, cuyo carácter general adquiere matices muy diferenciales, las competencias específicas, centradas en las competencias disciplinares según las diferentes áreas de conocimiento, y la clasificación que alude a competencias cognitivas y sociales, las cuales abarcan un amplio espectro.

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Se denominan competencias básicas a aquellos patrones de comportamiento que los seres humanos necesitamos para poder subsistir y actuar con éxito en cualquier escenario de la vida (Montenegro, I., 2003, p. 17).

Las competencias básicas requieren de una formación integral que abarque las dimensiones y procesos que revelan la integralidad del ser humano. Esas dimensiones apuntan hacia lo biológico, lo intelectual, lo socioafectivo y lo interpersonal, las cuales pueden guiar las acciones, sin olvidar que cualquier división tipológica queda estrecha a la realidad.

Las competencias básicas abarcan lectura, redacción, aritmética y matemáticas, expresión y capacidad de escuchar, unidas a determinadas actitudes analíticas y cualidades personales que abarcan la responsabilidad, sociabilidad, autoestima, integridad y honestidad, entre otras.

En el nivel de educación superior hay consenso en torno a que son competencias básicas las referidas a competencia comunicativa, incluyendo dominio de un idioma extranjero de uso frecuente en diferentes esferas, las competencias relacionadas con habilidades de pensamiento, competencia informática y competencias en la esfera ética.

LAS COMPETENCIAS GENERALES

Al aludir a competencias generales de educación debíamos aprender una vez más de García Márquez cuando señala que se puede ser global desde Macondo o desde cualquier otro lugar, en franca alusión a la dialéctica entre lo global y lo local, entre lo general y lo específico.

Con respecto a esta concepción, señala Gabriel Restrepo que para ello es necesario que, como en el caso del autor: "Se enriquezca la vida local con la apropiación crítica y constante de códigos o significaciones o estilos que pertenecen al saber universal."

Para aludir a competencias generales, seguimos criterios expuestos por Goñi Zabala, el cual plantea que las competencias generales hacen alusión a campos de estudio más extensos, relacionadas con el perfil de egreso, tomando como referente la titulación, mientras que las específicas están más ligadas necesariamente hacia los objetos que se estudian en una materia determinada, por lo que adquieren la denominación de competencias disciplinares.

En muchos lugares se establece una distinción más fina que emplea el término competencia particular para referirse a aquellas comprometidas con el conocimiento disciplinar.

Muchos autores clasifican a las competencias transversales como un tipo de competencia diferente a la clasificación de competencias generales, sin embargo coincidimos con los criterios de Goñi Zabala, quien plantea:

El concepto de competencia transversal no es una tercera opción si se entiende por transversal, como debiera hacerse, algo que hay que recoger en todas las materias, es decir, algo que recorre el currículo horizontalmente (Goñi Zabala, 2005, p. 102).

Señala este autor que lo más lógico es que las competencias transversales sean generales, porque en caso contrario no podrían trasladarse de una materia a otra; por tanto debemos reconocer que hay competencias generales transversales y competencias generales no transversales; la diferencia fundamental a nivel de actuación está en que las generales no transversales, unidas al perfil de titulación, hay que trabajarlas en todas las materias; pero no entre todas las materias, mientras que las generales transversales han de ser trabajadas en todas las materias.

Con base en esta perspectiva es obvio que no pueden estipularse muchas competencias transversales, pues ello implicaría que no se pudiera trabajar nada más en las diferentes materias.

Las competencias generales no transversales no tienen necesariamente que aparecer recogidas en el desarrollo de las competencias específicas o particulares, según la normatividad seguida, pero las generales transversales sí, y su desglose aparecerá en diferentes acciones, traducidas en términos de capacidades, las cuales se convertirán en objetos, tareas, criterios o evidencias de aprendizaje de toda la unidad.

La diferencia que hemos establecido a nivel de actuación con las competencias generales transversales, cobra otro matiz cuando va más allá de la actuación, o sea, de cómo procede con ellas; vamos a detenernos en la esencia de la transversalidad.

Las competencias transversales apuntan hacia las competencias relacionales (respetarse, esforzarse...), a los procesos mentales (distinguir lo esencial de lo accesorio, resumir, observar...) y a las competencias metodológicas (leer eficazmente, administrar el tiempo...) (Denyer, M., 2007). Estos tipos de competencia se convierten en una vía que contribuye a que la transición de un nivel educativo a otro sea más fluida y productiva y además es una vía indiscutible para preparar a la gente en función de que pueda adquirir los conocimientos en las diferentes materias objeto de estudio, con lo que puede adquirir carácter preventivo para contrarrestar el fracaso escolar.

Las competencias transversales pueden contribuir a que las personas estén dotadas de herramientas intelectuales útiles para la vida, pero ellas requieren que las competencias disciplinares no sean regaladas.

No debe perderse de vista que las competencias transversales se hacen explícitas a partir de dos direcciones fundamentales, ellas son las siguientes:

- a) Por las diferentes situaciones en que se ejerce (aquí entrarían, por supuesto, las competencias transversales relacionadas con el procesamiento de la información, la solución de problemas, el trabajo en equipo, etc.)
- b) Por las acciones que la concretan (aquí entraría el desglose de acciones que pueden quedar englobadas dentro de una competencia transversal).

En este último sentido se debe ser muy cuidadoso pues existe la tendencia, por parte de los que tienen que elaborar el currículo, de señalar como competencia transversal a todo un conjunto de acciones que más bien forman parte de las especificaciones de las acepciones a través de las cuales se puede concertar una competencia transversal determinada. Este proceder no tendría mayores inconvenientes a no ser porque si ese listado se extiende, puede traer consigo que se haga inviable la propuesta de poner en acción la atención a la transversalidad, pues reiteramos que las competencias transversales han de ser pocas para que puedan ser trabajadas en todas las materias del plan de estudio.

Frecuentemente el análisis de transversalidad exige ser analizado intradisciplinariamente, como por ejemplo en el caso de las matemáticas, donde la formación matemática aplica un saber que es común a todas las formaciones de transición, por ejemplo: la trasposición a contextos no matemáticos de nociones de lógica, los aspectos utilitarios de los números, de tamaño, de relaciones de cálculo numérico, las formas y las funciones del álgebra, las propiedades de las figuras planas en el espacio, así como el empleo de trazos, el análisis de gráficas, de medios de probabilidades, etcétera (Denyer, M., p. 79).

Hay que tener muy presente que las competencias transversales no pueden darse como un saber acabado y que exigen un conocimiento movilizable o transferible, características que responden a aquellos conocimientos que inicialmente van ligados a varios contextos, pero han adquirido tal grado de generalidad que ya no están unidos a ningún contexto (Denyer, M., p. 119). En este sentido enseñar al alumno a autorregularse, autodeterminarse o autoevaluarse son esferas que deben abordarse desde la perspectiva de las competencias transversales.

Al hacer un análisis de las competencias transversales, Perrenout (2004, p. 226) desarrolla el apartado a partir de una interrogante que enuncia de la forma siguiente: ¿Competencias transversales?, para luego sugerir un cuestionamiento derivado de otra pregunta: ¿Se pueden identificar competencias transversales relevantes para los distintos sectores de la vida social, familiar, el trabajo, la salud, la educación, la política, los medios, etcétera?

Y luego acota que es necesario responder esta pregunta, así como hacer análisis comparativos e interdisciplinarios, pues dada la ausencia de estudios comparativos sólo se pueden hacer hipótesis en torno a la determinación de cuáles son las competencias transversales requeridas.

No obstante, Perrenout señala que cree que las ciencias humanas y sociales pueden identificar ciertas “funciones invariables” y lograr aplicarles competencias transversales, y señala:

Los seres humanos usan procesos mentales, un enfoque del mundo y competencias relacionadas, que conservan similitudes independientes del marco o actividad de los que se trate. Operan como actores en campos sociales cuyo funcionamiento comparte algunas características.

Con base en las consideraciones expuestas en torno a las competencias transversales, nuestro posicionamiento en torno a los modelos explicativos nos conduce a hacer propuestas a partir de reconocer que la búsqueda de espacio común en diferentes interacciones sociales se ha convertido en un imperativo de primer orden ante el cual los seres humanos comenzamos a responder cada vez con menor resistencia, como guiados por una intuición que nos alerta juiciosamente acerca de los caminos que necesitamos para reencontrarnos y no perder, ante tanta dispersión, todo lo valioso que la humanidad ha logrado.

Una de esas propuestas de espacio común es la prioridad a las competencias generales o transversales, las cuales potencialmente permitirán enfrentar la vida moderna, no sólo desde las dimensiones referidas al pensamiento abstracto y la reflexión interna, sino por sobre todo, desde la socialización y los valores personales.

Puede pensarse que lo más difícil de la aspiración centrada en abordar competencias generales sería ponerse de acuerdo en cuáles son éstas; sin embargo, opinamos que no sería lo más difícil si tenemos en cuenta que, independientemente de la heterogeneidad de perspectivas y enfoques para determinar qué es lo que atraviesa transversalmente a diversas disciplinas objeto de estudio o qué necesitamos para poder transferir los aprendizajes, lo cierto es que existen conceptos, modelos y habilidades comunes a varias disciplinas formativas, lo cual posibilita que se pueda contar con un marco de trabajo lo suficientemente amplio como para poder definir y seleccionar competencias genéricas para diferentes niveles educativos.

Por tanto, lo más difícil estaría en primer lugar, en poder contrarrestar la heterogeneidad que se constata en los programas de formación docente, que tienen como objetivos formar las competencias en esta profesión y excluyen de ese programa de formación las acciones que

permitirían a los maestros trabajar en relaciones horizontales para lograr palabras, hay que preparar a los maestros para que puedan coordinar y secuenciar las tareas derivadas, de las cuales los alumnos van a desplegar su actividad para adquirir y desarrollar determinadas competencias, teniendo siempre presente que del equilibrio proporcional que se logre en torno a los tipos de tareas, dependerá en gran medida de la calidad de la propuesta curricular que reciban los estudiantes, para formarse desde la óptica de la transversalidad y la transferibilidad del aprendizaje.

En segundo lugar, consideramos también como difícil de lograr dar coherencia a las acciones que permitan contrarrestar las limitaciones que se producen cuando el formador de formadores no es congruente en sus modos de actuación, o sea, con aquello que pretende que los maestros generen para actuar en sus aulas, de manera tal que puedan asumir la formación de competencias transversales en sus alumnos.

Desde el sentido común, no visto como simple intuición, sino como sensibilidad ante el contexto, podemos afirmar que heterogeneidad de propuestas en conjunción con búsqueda de espacio común, ya nos va creando un ruido de entrada; no porque votemos a favor de la homogeneidad en sentido rancio, sino porque la búsqueda de espacio común se alinea más con la idea de flexibilidad y respecto a la diversidad con la idea de heterogeneidad.

Las propuestas formativas flexibles, fundamentalmente aquellas en las que se pretende dar tratamiento a la transversalidad, exigen ser abordadas con visión modular, dado que el saber reflexivo que propician los módulos contribuye a que los formados realicen múltiples asociaciones y generen propuestas alternativas, que a su vez constituyen el germen de nuevas propuestas creativas.

¿Cómo proponemos agrupar inicialmente las competencias generales o transversales para preparar a los docentes de manera que puedan a su vez transferir este aprendizaje a sus alumnos?

La propuesta es la siguiente:

- Competencias de autorregulación.
- Competencias para el procesamiento de la información.
- Competencia en la esfera de las habilidades de pensamiento.
- Competencia comunicativa.
- Competencias en la esfera ética.

Dentro de cada una de estas competencias se han de desglosar determinados desempeños concretos, los cuales necesitan ser diseccionados.

El tratamiento con carácter transversal de estas competencias genéricas, puede conjugarse en las tres fases de una secuencia didáctica (apertura, desarrollo, cierre e inicio de la transferencia), la cual esté centrada en favorecer un saber hacer reflexivo y puede también llegar a formar parte de los hábitos de actuación para autorregularse, procesar información, mientras se ponen en marcha diferentes formas de pensamiento, las cuales se comunican desde posturas argumentativas y por tanto atravesadas por la ética, con la acción reguladora de las actitudes. Eso posibilita un tratamiento integrado de dichas competencias.

Aludimos a hábitos de actuación porque el fomentar hábitos con este proceder es lo que puede desembocar en que los sujetos se vayan apropiando de las herramientas requeridas por una actuación competente en situaciones imprevistas. Debemos señalar por último que la evaluación de estas competencias no puede hacerse de manera puntual, sino sobre la base de los indicadores de logro que apunten a niveles de transferibilidad general, no específica, es decir no reducida al conocimiento disciplinar.

Podemos concluir este apartado señalando que la cultura del fragmento que ha prevalecido en nuestros sistemas educativos, cede paso a la búsqueda de un espacio común en el cual las competencias generales desempeñan papeles claves por las potencialidades que brindan para el establecimiento de relaciones laterales y por su potencial de transferencia, hecho este que les confiere un extraordinario valor cuando se trabaja la formación básica o la formación general.

La perspectiva modular se convierte en un imperativo para la aspiración de desarrollar competencias generales, máxime cuando esa perspectiva modular asume la búsqueda de un saber hacer reflexivo como referencia fundamental, pues son las fases secuenciales, imbricadas con las acciones de ese saber hacer reflexivo, las que propician que las competencias rebasen la visión instrumental de mera técnica para instalarse en el compromiso de relación entre información y sabiduría.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Básicamente apuntan a las áreas de conocimiento o competencias disciplinares básicas.

En el mundo educativo las competencias específicas (y particulares) son las que tienen que ver con las distintas disciplinas en que se divide el conocimiento humano, por ello también se les identifica como competencias disciplinares dentro de las diferentes áreas de conocimiento.

Las áreas de conocimiento se convierten en espacios de oportunidades para desarrollar experiencias acordes con las diferentes situaciones que deben enfrentar los alumnos dentro de dichas áreas, por ello son competencias vinculadas a lo académico y muchos prefieren identificarlas como competencias académicas, ámbito que las diferencia precisamente de las llamadas competencias profesionales, las cuales tienen su radio de acción en el vínculo con lo profesional.

En el *área de matemáticas*, frecuentemente se alude a las siguientes: competencia matemática, numérica, espacial geométrica, métrica y algebraica, y todas ellas engloban tres rubros esenciales, a saber:

Conocimientos matemáticos, situación problema y comunicación matemática, los cuales conforman la llamada competencia matemática

Por su parte en el *área de ciencias* se alude a dos grandes competencias: la competencia teórico-explicativa y la competencia procedimental y metodológica, con lo que se busca que el sujeto pueda interpretar situaciones, establecer condiciones, así como plantear y argumentar hipótesis, regularidades, las predicciones, los diseños experimentales para contrastar hipótesis o determinar valores de magnitudes, para arribar a conclusiones adecuadas.

En el *área de ciencias sociales* aparecen las tres grandes competencias: competencia interpretativa, competencia argumentativa y competencia propositiva, las cuales trascienden al sistema educativo como niveles de competencia.

Recordemos que la competencia interpretativa permite responder al porqué y al cómo de la manifestación de los fenómenos; la competencia argumentativa responde a los porqués, desde relaciones de causalidad, circunstancia, etc., mientras que la competencia propositiva se refiere al uso dinámico de la teoría en su función predictiva o heurística.

Por tanto, significa la capacidad de imaginar estados futuros a partir de estados iniciales y de tendencias dadas, o de hallar fenóme-

nos nuevos y encuadrados en fenómenos ya conocidos (Restrepo, G., 2005, p. 71).

Estas tres competencias de las ciencias sociales son abordadas en todas las áreas como competencias cognitivas básicas, dado su compromiso con el procesamiento de la información.

Las competencias disciplinares básicas pueden abordarse desde niveles aún más específicos y profundos, o sea, avanzan más hacia lo intenso que hacia lo extenso, o interdisciplinar, y en estos casos no dejan de ser competencias disciplinares, aunque ya no adjetivadas de básicas, sino de especializadas o como tienden a llamarle algunos autores: competencias extendidas.

LAS COMPETENCIAS COGNITIVAS Y LAS COMPETENCIAS SOCIALES

Muchos autores señalan que la actividad básica que debe considerarse en las actuaciones cognitivas es la del procesamiento de la información (Gatti, 2005, p. 128) y otros engloban dentro de la actuación cognitiva todo aquello que apunte a pensar, gestionar, construir, proponer y actuar en contextos de manera autónoma, eficiente, productiva y crítica.

El propiciar la actividad desde la óptica descrita requiere estimular adecuados ambientes de aprendizaje, vistos éstos como sistema complejo de intenciones, elementos metodológicos y estratégicos e interacciones donde se desarrollan las acciones pedagógicas de los currículos de formación. Estos ambientes son los que determinan que la actividad cognitiva genere el desarrollo de competencias cognitivas básicas, las cuales incluyen la capacidad de razonamiento, de autoaprendizaje, pensamiento autónomo, pensamiento crítico, solución de problemas, creatividad y metacognición, entre otras.

Los estudios sobre habilidades y competencias cognitivas no deben olvidar las contribuciones de los estudios que se han realizado sobre ciencia de la cognición humana y las aproximaciones de Piaget y Vigotsky a la neurociencia.

El acercamiento a las competencias cognitivas no debe hacerse desligado de un acercamiento a las competencias sociales y al respecto nos parece contundente la reflexión hecha por Raven (citado por Gatti) donde el autor parte de la interrogante siguiente:

¿Desarrolla la educación escolar en los niños las competencias que los padres quieren y que los profesores acreditan que la escuela debería propiciar? Una respuesta dada por una serie de estudios fue "No", y a continuación señala: si como se viene diciendo en las décadas recientes, nuestra sociedad tecnológica crea la necesidad de personas que se sientan hábiles para influir en la toma de decisiones en diferentes ámbitos e iniciar proceso de cambios deseados, entonces —según los datos recogidos— las escuelas están fallando completamente. Más aún, según estudios realizados, pocos individuos acreditan que por sí mismos podrían tener ideas, ponerlas en práctica o influir en las acciones públicas o en el trabajo e incluso en el ámbito comunitario restringido. Como estas características son elementos de vivencias sociales efectivas, o de competencia social, la cuestión precisa verse en una dimensión distinta de la tratada por la psicología y áreas afines (Gatti, p. 128).

Las reflexiones de Gatti al citar a Raven adquieren valor metodológico para convocar a la reflexión y el debate en primer lugar del término *vivencias sociales efectivas* homologado a competencias sociales, pues desde la propia homologación ya se están dando pautas en torno a la proyección de lo que el autor considera competencias sociales, término llevado y traído, pero con carencias en torno a su esencia y modos de actuación. El aludir a vivencias sociales efectivas nos remite incluso a pautas de actuación para el tratamiento de las competencias ciudadanas o, cuando se alude tan globalmente, a competencias éticas o al trabajo con los valores.

El valor metodológico de las reflexiones de Raven nos conduce a la reflexión en torno al para qué de la toma de decisiones, como competencia integradora, llevada a competencia de acción; a la reflexión en torno a los métodos de influencia y las formas comunicativas para lograrlo; la importancia de trabajar un pensamiento divergente que permita la adaptación al cambio y la creación de mundos posibles... En fin, todo lo que despliegue iniciativas creadoras y de calidad, erigidas en la interdependencia de los componentes cognitivos, afectivos y conativos de toda acción.

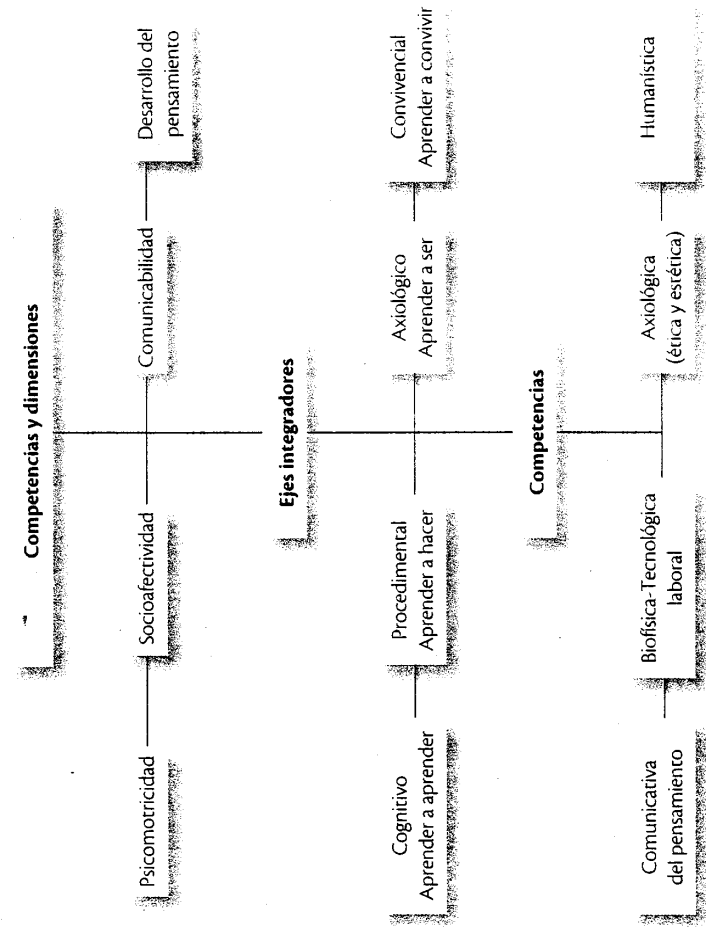
A continuación ofrecemos una clasificación que a todas luces puede constituir una valiosa herramienta para fundamentar las acciones encaminadas a lograr la integralidad de competencias cognitivas y sociales. Estas propuestas clasificatorias deben ser objeto de espacios de cooperación reflexiva en las relaciones laterales de los maestros y en

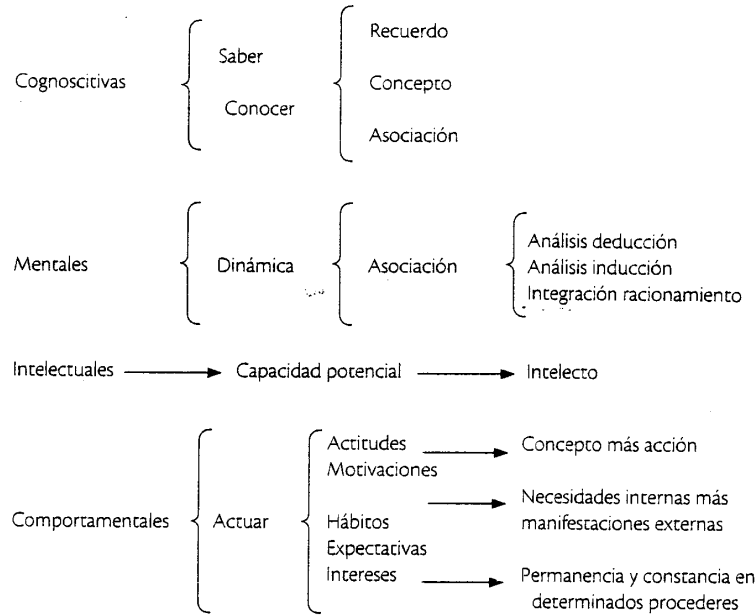
las acciones encaminadas a consensuar la forma en que se diseñarán tareas/actividades, como elemento central para concretar la formación de competencias en los alumnos. La propuesta aparece en el texto *Competencias básicas por áreas aplicadas al aula* (Lozada y Heladio Moreno, 2006, pp. 126-128).

Otra clase de competencias

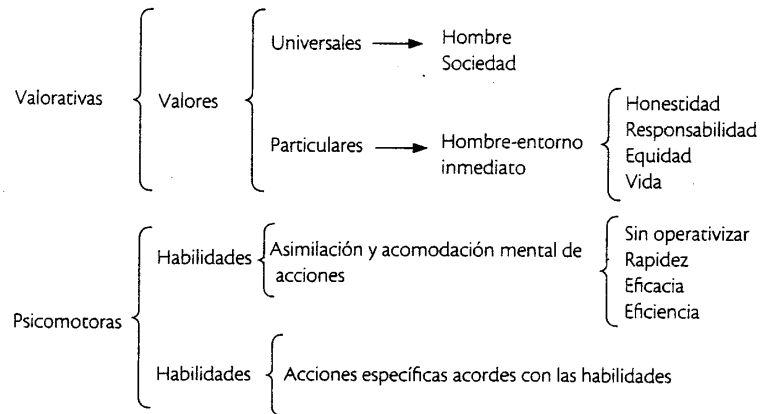
Según Montaña, M. F. (2000).

Competencias	Indole	Manifestación
Comunicativas	Gramática social	Está presente en todas las áreas del currículo.
Del pensamiento	Procesos cognitivos	Comprende el conjunto de procesos del pensamiento utilizados para explicar, interpretar y comprender la realidad.
De cognición	Procesal y estructural (conocimiento)	Abarca los sistemas de procesos y estructura cerebral para desarrollar habilidades y operaciones mentales. Aprender a aprender.
Biofísicas	Fisicocomportamental	Esquema corporal (físico, biológico, emocional). Manejo adecuado del cuerpo.
Axiológicas	Aprendizaje	Aprender a ser en lo ético: relaciones con los demás y lo estético. Sensibilidad frente a las expresiones artísticas. Mis emociones frente a las de otros.
Tecnológicas	Productividad	Aplicable a la ciencia, la técnica y la tecnología. Aprender a hacer.
Humanísticas	Sociocomportamental	Referentes al modo de ser en el ambiente social, ideológico político y ambiental.
Especializadas	Intelectual	Aplicables a ciertas disciplinas como la música, las ciencias, los idiomas, los sistemas, etcétera.





Otra clasificación de las competencias



CLASIFICACIONES EN EL MUNDO LABORAL

En el mundo laboral las clasificaciones más frecuentes aluden a competencia profesional, laboral, ocupacional, técnica, de gestión y de innovación.

Competencia laboral: capacidad productiva de un individuo que se define y mide en término de desempeño en un determinado contexto laboral y no solamente de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas; éstas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo (Conocer) Consejo de Normalización y Certificación de Competencia laboral de México.

Competencia profesional: posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver problemas de forma autónoma o flexible y está capacitado para colaborar con su entorno profesional y en la organización del trabajo (Punk, 1994, p. 9).

Competencia ocupacional: la competencia ocupacional es la posesión y desarrollo de habilidades y conocimientos suficientes, actitudes apropiadas y experiencias para lograr éxito en los papeles ocupacionales (Sims, 1991, p. 142).

Competencias técnicas: relacionadas con el aspecto laboral y la capacitación profesional, en lo que respecta a su actualización, al fortalecimiento y desarrollo de conocimientos y capacidades.

Competencias de gestión: se relacionan con la capacidad de uso y administración de recursos humanos, institucionales o materiales; para el logro del éxito en el modelo de formación profesional y como dinamizador del entorno.

Competencias de transferencia e innovación: capacidad para crear, motivar, promover, emprender, innovar y producir.

En el mundo del trabajo, varias instituciones dedicadas a la formación y desarrollo de los talentos humanos, utilizan la clasificación de competencias básicas, genéricas y específicas: las competencias básicas incluyen lectura, redacción, aritmética, matemática, expresión y capacidad de escuchar; las genéricas son concebidas como aquellas competencias que tienen relación con los desempeños en diferentes

actividades en las que se hace necesario el manejo de herramientas y equipos, así como actuaciones que requieren interacción con otras personas, incluyen también lo siguiente: gestión de recursos, gestión de información y dominio tecnológico, entre otras.

Las competencias específicas en el mundo del trabajo, como su nombre lo indica, se centran en las especificidades de las áreas en las que el trabajador debe mostrar su desempeño. Se refieren a ocupaciones concretas, no transferibles como el manejo de equipos, operación de maquinaria, revisión de pacientes, etcétera.

Una clasificación importante en estos tiempos es la ofrecida dentro del proyecto Tuning, el cual sin duda tiene un carácter instrumental; pero se le reconoce el mérito de haber logrado determinados consensos: las competencias aquí se asocian a lo que una persona es capaz de ejecutar, su grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para responder con tareas complejas. Innegablemente es un buen intento de vincular el sistema educativo con el mundo de trabajo y de mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior.

Con respecto a este proyecto, en América Latina se mezclan los seguidores y los detractores, aunque hay que reconocer como un logro los consensos relacionados con la clasificación de competencias en instrumentales, de interacción social e integradoras o sistemáticas.

Otros logros han estado en el interés de articulación entre mundo educativo y mundo del trabajo, así como en la ruptura de fronteras entre algunos países europeos, cuestiones éstas que requerirían otro espacio de análisis, pues no se pueden perder de vista las diferencias contextuales entre nuestro entorno latinoamericano y el entorno europeo.

La propuesta clasificatoria del proyecto Tuning (Documento, 2000) queda reflejada de manera siguiente:

Competencias instrumentales

Están asociadas con el desarrollo del pensamiento instrumental: habilidades *cognoscitivas*, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos; capacidades *metodológicas* para organizar procesos: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas; destrezas *tecnológicas* relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia

de la información, y destrezas *lingüísticas* tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua.

1. Capacidad de análisis y síntesis.
2. Capacidad de organizar y planificar.
3. Conocimientos *generales* básicos.
4. Conocimientos básicos de la profesión.
5. Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
6. Conocimiento de una segunda lengua.
7. Habilidades básicas de manejo del ordenador.
8. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas).
9. Resolución de problemas.
10. Toma de decisiones.

Competencias interpersonales

Capacidades *individuales* relacionadas con la expresión de los *sentimientos*, habilidades críticas y autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias facilitan los procesos de interacción social y cooperación:

1. Capacidad crítica y autocrítica.
2. Trabajo en equipo.
3. Habilidades interpersonales.
4. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario.
5. Capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas.
6. Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad.
7. Compromiso ético.

Competencias sistemáticas o integradoras

Hacen referencia a las destrezas y habilidades relacionadas con los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento y permiten al individuo ver

cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad para planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas o diseñar nuevos sistemas. Las competencias integradoras o sistemáticas e interpersonales son:

1. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
2. Habilidades de investigación.
3. Capacidad de aprender.
4. Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones.
5. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
6. Liderazgo.
7. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.
8. Habilidad para trabajar de forma autónoma.
9. Diseño y gestión de proyectos.
10. Iniciativa y espíritu emprendedor.
11. Preocupación por la calidad.
12. Motivación de logro.

A todas luces la propuesta clasificatoria posee valor metodológico y por tanto, poder orientador para los docentes que requieren saber cómo programar en términos de competencias.

Conclusiones

La filosofía de base de las competencias laborales y la filosofía de base de las competencias cognitivas en la educación básica son diferentes, aunque ambas perspectivas sustentan el tema de las habilidades y competencias necesarias para que los individuos lleven una vida exitosa y responsable. Esas perspectivas convergen en el carácter prioritario que le confieren a las capacidades. Al respecto, se señala que "las capacidades son necesarias para llevar una vida significativa y exitosa".

Las perspectivas disciplinares fundamentales desde las cuales se han hecho aportes notorios al concepto de competencias son las siguientes:

- La perspectiva lingüístico-comunicativa.
- La perspectiva de la psicología cognitiva.

- La perspectiva cognitivo-cultural.
- La perspectiva de la psicología conductual.
- La perspectiva de la formación para el trabajo.
- La competencia es un concepto complejo y dinámico atendiendo a lo siguiente:

1. Complejo: se trata del conjunto de dos componentes:

- uso (exógeno) — condición — desempeño — contexto de aplicación.

2. Dominio (endógeno)

- — capacidad — incluyendo la elaboración, interpretación y creación de conocimientos que ligan contenidos diferentes.

3. Dinámico: el uso o el dominio son la única expresión de la competencia, la competencia engloba en sí misma *como objeto* los conocimientos llamados en causa y los factores metacognitivos. De estos, fundamentalmente son los siguientes:

- La aceptación del estímulo para usarlos.
- El deseo de hacerlo.
- El deseo de completar los conocimientos que se revelan, máxime cuando en la prueba de los hechos se ve que son insuficientes.
- El deseo de aumentar la propia competencia.

El carácter dinámico se hace evidente también en el hecho de que la competencia implique acción y actuación, caracteres estos que exigen un accionar fásico y dinámico.

La competencia está caracterizada por los atributos o cualidades siguientes:

- Está centrada en el desempeño.
- Es contextual de manera específica.
- Debe ser integrada.
- Debe abordarse de manera nivelada.
- Debe ser normada.

La clasificación de competencias dependerá especialmente de los tipos de situaciones a las que las personas deben enfrentarse. Las situaciones que enfrenta el ser humano son de la más variopinta naturaleza, pero siempre requerirán los tres tipos de competencias humanas, a saber: competencias cognitivas, afectivas y prácticas.

Hacer una propuesta de clasificación de competencias exige determinar desde qué criterio se realiza tal clasificación. En la propuesta de este texto se ha atendido a los criterios siguientes:

- Lo más clásico en materia de clasificación (entendiendo como clásicas aquellas que de forma más frecuente son utilizadas en proyectos curriculares en el mundo educativo).
- Clasificaciones en el mundo laboral.



- Alaluf, M. y M. Stroobants (1994), citado por Antonio Navío Gámez, en *Las competencias profesionales del formador*, Octaedro, Barcelona, 2005.
- Barnett, R., *Los límites de la competencia*, Gedisa, España, 2001.
- Bogoya, D., *Competencias y proyecto pedagógico*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2000.
- Bloom, B., *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*, Librería El Ateneo, Buenos Aires, 1971.
- Boyatzis, R. E., *The competent manager*, John Wiley and sons.
- Brunner, J., *Desarrollo cognitivo y educación*, 1982.
- Bythe, T. y Associates, *The teaching for understanding guide*, San Francisco, 1998.
- Calderón, Dora, "Sobre la competencia pedagógica en el ámbito de la lengua materna", en *Revista Enunciación*, núm. 10, agosto, 2005.
- Castro, Eusebio, *Ética*, Instituto Politécnico Nacional, México, 1998.
- Catalano, A. M., S. Avolio de Cols y M. Sladogna, *Diseño curricular basado en normas de competencias laborales. Conceptos y orientaciones metodológicas*, Buenos Aires, ID FOMIN, CINTERFOR, 2004.
- Cerda, Hugo, *La evaluación como experiencia total*, Bogotá, Colombia, 2000.
- Colerdyn, citado por Navío Gámez en *Las competencias profesionales del formador*, Octaedro, Barcelona, 2005.
- Chomsky, N., *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Aguilar, Madrid, 1970.
- _____, *Lingüística cartesiana*, Gredos, Madrid, 1972.
- Dalton, M., "Are competency models a waste?", en *Training and development*, vol. 51, núm. 10, 1977.
- D'Amore, B., "Contenidos conocimientos, competencias, capacidades, núcleos fundacionales: la complejidad de la educación y de la construcción del saber", en *Revista Enunciación*, núm. 10, 2005.