

# **Las competencias y su comprensión desde una perspectiva integradora**

MSc. Kenia Lorenzo Chávez

Grupo de Creatividad para la Transformación Social

CIPS

## **Introducción:**

Las definiciones que se emplean de los términos competencia y competencias son tan heterogéneas que resulta difícil extraer de ellas un núcleo conceptual. El propósito de esta comunicación no es retomar los debates que se han suscitado por esa razón, sino exponer dimensiones de análisis que permiten definir el término competencias desde una perspectiva integradora, que parten de los aportes que desde distintas posiciones psicológicas se han hecho a ese término, así como enriquecen la comprensión del concepto competencias desde el Enfoque Histórico-Cultural.

Dichas dimensiones se conciben como recursos analíticos que favorecen la definición teórica y el abordaje metodológico del estudio de las competencias. Pueden representarse como cortes transversales al proceso de expresión de las mismas, relacionados entre sí por un núcleo central constituido por la dimensión Relacional. Aunque cada una de esas dimensiones tiene significado propio, su relevancia para el estudio de las competencias está en las interconexiones que guardan entre sí.

La propuesta teórica construida está compuesta por referencias a prácticas y teorías de bases tan diversas como las aproximaciones existentes a la definición de competencias; entre ellas se abordarán nociones funcionalistas, socio-cognitivistas, humanistas y socio-culturalistas. Los supuestos del Enfoque Histórico Cultural propuesto por el psicólogo soviético Lev Semionovich Vygotski (1896-1934) aportan principios y categorías que amplían la comprensión de contenidos identificados. Serán consideradas específicamente, las categorías vivencia y sentido psicológico, así como el principio y la categoría personalidad.

## **1.1. Dimensión Relacional en el estudio del concepto competencias**

Desde el punto de vista etimológico, el término competencia (en singular) tiene una connotación relacional. Su origen se ubica en el verbo latino "competere" que significa ir al encuentro una cosa de otra, encontrarse. Se le han atribuido además acepciones como: responder, estar en buen estado, ser suficiente (Parra, 2005, p.19).

En la práctica, esa noción relacional que puede leerse en los orígenes del término no siempre se ha considerado. Por un lado, la competencia se ha definido con énfasis en su carácter social, afirmada por un tercero en función de determinados estándares (Wittorski, 1997). Por otro, el término ha estado asociado con la noción de inteligencia utilizándose en ocasiones como sinónimo de esta. Si bien en las obras de H. Gardner (1995), R.J. Sternberg (1997) y D. Goleman (1996) se problematiza en torno a los enfoques tradicionales de la inteligencia y se avanza hacia una visión múltiple y contextualizada de ese fenómeno, las propuestas de estos autores focalizan áreas del saber y de la acción humana y en función de ellas, definen tipos de inteligencia. El uso del término competencia en dicho marco coloca acento en el individuo y en los

recursos psicológicos que le distinguen, procesos que se visualizan como estables en el tiempo y transferibles a contenidos y situaciones diversas dentro de los campos de actuación considerados por los autores.

Por su parte, el uso del término competencias (en plural) se inicia con la distinción propuesta en Lingüística por N. Chomsky (1972). El autor diferenciaba el desempeño verbal, es decir, la capacidad de producir muestras de lenguaje (hablar o escribir), de la capacidad de reconocer estas muestras –oír o leer-. Estas últimas posibilidades fueron reconocidas como competencias lingüísticas. De ese modo, las competencias resultaban más extensas que el desempeño, eran expresión de una potencialidad relacionada con el dominio verbal que permanece latente si no se ejecuta, pero que se manifiesta en situaciones que la exijan; pueden expresarse también como ejecuciones verbales creadas por el individuo siguiendo ciertas reglas de producción aprendidas espontáneamente (Corral, s/a).

En el ámbito organizacional, las competencias se visibilizan a partir de los trabajos de David McClelland (1973), quien afirmó que los logros académicos, los test de inteligencia y de aptitudes no predicen los éxitos profesionales ni otras satisfacciones importantes en la vida de las personas. En opinión del autor, las competencias serían una categoría más apropiada.

Aunque son conceptos cuyo origen denota una preocupación por relacionar las posibilidades del sujeto con las exigencias de una determinada actividad, la competencia y las competencias parecen conectarse y alejarse en varios puntos.

Según sus usos, notamos que la competencia implica una generalización que denomina un estándar de actuación marcado por la eficacia, definido según exigencias externas a las cuales el sujeto debe adaptarse o ajustarse. Desde esa perspectiva, la competencia se logra o no, su expresión tiende a ser homogénea y su evaluación invisibiliza niveles posibles en su desarrollo. Propuestas que intentan superar esta visión elaboran enfoques de competencia que no se aplican a las características psicológicas de individuos concretos sino a las expectativas propias de roles y a las condiciones definidas, de forma colectiva, para el desarrollo de culturas, instituciones o grupos sociales informales. En ese enfoque, los miembros de la grupalidad contribuyen con sus competencias a la competencia del grupo en función de determinadas finalidades. Lo importante sería lograr una red social de competencias que permita el trabajo por esos objetivos comunes (Boyatzis, 1982; Lévy-Leboyer, 1996).

Aunque esta propuesta busca el desarrollo de la competencia mediante procesos de integración grupal y de ese modo amplía las posibilidades para alcanzarla, notamos que ese concepto sigue siendo más una meta de desarrollo, un punto de llegada definido previamente en lugar de un proceso.

Las competencias, por su parte, se visualizan en ese mismo enfoque como procesos desplegados por los individuos, que permiten aprovechar de forma óptima los recursos disponibles para lograr propósitos compartidos. Aunque esta definición no subraya el aspecto psicológico de las competencias, sí refiere su carácter procesal, destaca el protagonismo del sujeto, su orientación hacia condiciones y exigencias constituyentes del entorno, así como su contribución a finalidades comunes.

Establecemos nuestro acuerdo con esas diferencias generales entre competencia y competencias y optamos por asumir el término competencias como el concepto que se abordará en esta comunicación. No obstante, aunque no utilizamos el concepto competencia, sí consideramos elaboraciones que se han realizado en estudios basados en este concepto y que tributan a la comprensión de las competencias a él asociadas.

La elección del término competencias no elimina los riesgos de realizar aproximaciones parciales a su estudio, que pueden estar basadas en estándares de excelencia o en las diferencias individuales. El desequilibrio en cualquiera de los dos sentidos ha impedido apreciar la complejidad de la expresión de competencias y ha generado prácticas de gestión, así como experiencias educativas marcadas por el pragmatismo y la exclusión (Romero, 2005, p. 17).

En cuanto a la importancia del entorno, sus normativas y exigencias, es necesario evaluar esos elementos a partir del vínculo subjetivo que el sujeto establece con ellos. Por ejemplo, el comportamiento manipulador y oportunista puede expresarse, en apariencias, de acuerdo con los estándares de una situación concreta; visto sólo desde ese punto de vista, pudiera considerarse expresión de competencias. Si atendemos a los mecanismos psicológicos que lo configuran, entonces emerge una visión más compleja del fenómeno y más oportuna para identificar y propiciar el desarrollo de competencias.

Por otro lado, si el énfasis se coloca en las diferencias individuales, y no se considera lo que el sujeto puede aprender en un contexto favorecedor y con ayuda de otros, entonces las transformaciones en la práctica formativa, pensadas desde el concepto competencias (Delors, 1997 y UNESCO, 2000), no pueden implementarse de forma apropiada.

Destacar la *dimensión Relacional* que encierra el término competencias constituye un punto de partida esencial para su comprensión teórica y para el diseño de prácticas desarrolladoras.

En la actualidad, uno de los enfoques más extendidos en el campo de las competencias es el denominado "Competencias para la acción", el mismo focaliza el análisis de las condiciones necesarias para el desempeño en ámbitos específicos como la profesión, la institución y el grupo social (Lévy-Leboyer, 1996). El propósito de los trabajos en esta línea es determinar los recursos psicológicos necesarios para afrontar exigencias específicas en entornos particulares y a partir de ese análisis, se identifican las competencias. Si bien esta evaluación puede hacerse mediante diferentes metodologías (ver Guach, 2005, p. 40), numerosas definiciones al uso siguen dicha lógica general (e.g. Boyatzis, 1982; Mandom, 1996; OECD, 2002).

Aunque no siempre ocurre en la práctica, esta manera de concebir las competencias las sitúa en el momento de congruencia entre las posibilidades personales y las exigencias de la situación (Vorweg, 1987). En tal sentido, ellas no pertenecen al entorno pero tampoco se configuran al margen de él, de modo que relacionan lo psicológico y lo situacional (Lorenzo, 2007).

Si bien el mencionado enfoque "Competencias para la acción" deja claro que *la relación del sujeto con el contexto está en la base de la expresión de competencias*,

creemos que esa relación no se ha abordado en toda su extensión, por lo que precisamos a continuación cómo entendemos ese vínculo.

L. S. Vigotsky propone el concepto de Situación Social del Desarrollo (SSD) para denominar la relación particular del sujeto con el medio, así como las reestructuraciones que se producen en su mundo interno y que dan lugar a nuevas formaciones psicológicas (1983). Dicha relación está mediatizada por la vivencia y por la actividad del propio sujeto. Respecto a la primera, el mismo autor expone que ella revela lo que significa el momento dado del medio para la personalidad, de modo que las exigencias del entorno adquieren significado orientador gracias a las vivencias (2003, p.68). En cuanto a la actividad, las elaboraciones realizadas por la teoría que lleva este nombre subrayan que no toda actividad es desarrolladora sino fundamentalmente aquella que adquiere sentido psicológico para el sujeto (Leontiev, 1975).

Como constituyentes del entorno, los objetos, los otros, los productos culturales, condicionan las vivencias y los sentidos que el sujeto construye hacia la situación. Es importante destacar el rol que desempeñan los otros, quienes son productores de los restantes componentes y mediadores de la relación que el sujeto establece con ellos.

De acuerdo con estas ideas, la *dimensión Relacional* en el análisis del concepto competencias indica que ellas se configuran en los marcos de una determinada Situación Social del Desarrollo, cuando la situación ha adquirido sentido psicológico como exigencia para conformar la actuación, de modo que se convierte en situación potenciadora de la expresión de competencias. Esta dimensión se considera articuladora de las restantes en tanto la relación activa sujeto-entorno condiciona el despliegue del proceso de expresión de competencias. Sin embargo, esa dimensión por sí sola no puede explicar la singularidad de dicho proceso.

## **1.2. Expresión de las competencias en la actuación: logros personales y contribuciones sociales que se le atribuyen**

Como se ha entendido en este campo, el sujeto puede contar con los recursos para actuar según las exigencias de una situación, mas se habla de competencias cuando dichos recursos se expresan en una actuación correspondiente con determinados estándares (Gallart y Jacinto, 1997).

La idea de las competencias como procesos actuales, de obligada expresión en el comportamiento, proviene de los enfoques conductista y funcionalista (Vargas, 2004). El primero, privilegia el estudio de la conducta durante el desempeño y tiene el propósito de observar resultados específicos en contextos determinados, de modo que ignora los procesos psicológicos involucrados. Por su parte, el enfoque funcionalista define las competencias según las diversas relaciones entre los resultados del sujeto y sus habilidades, conocimientos y actitudes. Ambos enfoques se caracterizan por una tendencia a desvirtuar las posibilidades del sujeto para transformar las exigencias de una tarea en auto-exigencias, así como sus potencialidades para regular la actuación y realizar aportes creativos a la actividad.

A pesar de los riesgos que encierra concebir las competencias sólo en su expresión conductual, las definiciones de este concepto refieren que ellas se expresan en la actuación (Guach, 2005; Cejas, 2004; Weinert, 1999; OECD, 2002), entre otras razones,

porque de ese modo se garantiza su identificación, punto de partida para hilvanar procesos de formación y gestión por competencias.

De acuerdo con R. Corral (s/a), las competencias no se reducen al desempeño, existen como potencialidad que se actualiza. Esa expresión de competencias en la actuación no es reactiva, sino mediatizada por los sentidos psicológicos que la personalidad atribuye a la situación (p. 6).

En este trabajo, creemos oportuno definir una dimensión *Comportamental* que favorezca el estudio de las manifestaciones de la expresión de competencias. Esa dimensión requiere considerar que dichas manifestaciones están condicionadas e implementadas a partir de la compleja relación que se establece entre el sujeto y su entorno. En ellas convergen procesos psicológicos y exigencias de la situación, de manera que permiten inferir cómo se coordinan en el comportamiento del sujeto. *Las manifestaciones comportamentales en la expresión de competencias* serían unidades de actuación que el sujeto implementa en el proceso de afrontar las exigencias percibidas en la situación. Su estudio debe efectuarse en relación con las demás dimensiones que definiremos en lo adelante. Una de ellas precisa los efectos o consecuencias asociadas a la expresión de competencias, mientras que otra refiere elementos acerca de cómo la regulación personalógica está en la base de ese proceso.

Los resultados de la expresión de competencias, usualmente asociados a sus manifestaciones comportamentales, se han apreciado básicamente en dos sentidos. Dentro del enfoque basado en la competitividad (Fernández y otros, 2005), se ha favorecido la evaluación de la eficiencia y la eficacia. Esta idea implica que las competencias permiten alcanzar cierta meta u objetivo, o hacer algo para lograr ciertos efectos con el menor costo posible. Dicha propuesta se ha asociado a una ideología de la tecnocracia, la racionalidad y el instrumentalismo, que conduce a estudiar y educar procesos de manipulación y comportamientos competitivos (D'Angelo, 2005).

Los enfoques centrado en la nueva ciudadanía (Fernández y otros, 2005; OECD, 2002) y el crítico-humanista (ver Guach, 2005), focalizan la expresión del potencial del sujeto, la profesionalidad en el ámbito del trabajo y las contribuciones sociales a diferentes niveles. Las experiencias de formación realizadas en nuestro país que se avienen a estas perspectivas, tienen como propósito que los participantes desarrollen competencias para el logro de determinados fines; entre ellos, la autorregulación del aprendizaje (Rodríguez-Mena y otros, 2005) y el diálogo reflexivo entre actores sociales diversos (D'Angelo y otros, 2004; 2006).

Dichas propuestas favorecen el desarrollo de competencias que hacen más eficiente la actuación del sujeto según metas educativas establecidas. No obstante, no muestran una perspectiva eficientista en sus análisis o estrategias de formación. Estas experiencias propician el desarrollo de las competencias en comunidades o grupos y se espera que su expresión contribuya al desarrollo de las competencias de los otros. De esta manera, aún cuando se conserva un para qué y un cómo, se destaca la expresión del potencial del sujeto y su vínculo constructivo con los otros.

De acuerdo con este referente, consideramos que las competencias propician el alcance de logros personales y generan contribuciones sociales. Este aspecto de la

expresión de competencias conforma otra dimensión de su análisis que hemos llamado *dimensión Transformadora*, en tanto refiere los cambios que han tenido lugar en la relación sujeto-entorno, de base en el proceso de expresión de competencias. Esos cambios se producen mediante la integración y/o influencia del sujeto en las exigencias de la actividad y debido al re-ordenamiento que ello puede propiciar en el mundo psicológico de este sujeto.

Es muy difícil establecer límites claros entre logros y contribuciones sociales. Si bien los primeros se refieren a la expresión del potencial del sujeto a través de sus competencias, desde nuestra perspectiva, dichos logros deben acompañarse de contribuciones sociales, ya sea al aprendizaje de los otros, a un área del saber o a las relaciones humanas.

### **1.3. Regulación personológica en la expresión de competencias**

El énfasis en los aspectos motivacionales colocados por teorías pioneras acerca de la competencia (White, 1959), así como las propuestas que valoran la combinación de variables cognitivas (Gelman y Meck, 1992; Perrenaud, 1999), constituyen progresos hacia una mayor consideración de lo psicológico con respecto a las extendidas propuestas del enfoque conductista.

Como se mencionó antes, el enfoque denominado “Competencias para la acción” es una plataforma desde la que pueden leerse muchas definiciones de competencias (Lévy- Leboyer, 1996). Las conceptualizaciones que pueden ubicarse dentro del mismo, definen las competencias como una combinación de tendencias motivacionales, control volitivo, orientaciones valorativas y comportamientos sociales en contextos complejos. En su integración, estos componentes se configuran en función de las exigencias de una posición profesional particular, un rol social o un proyecto personal (Mertens, 1997; Barrios, 2000; Vargas, 2004).

De una forma u otra, esas conceptualizaciones destacan la participación de diversos procesos psicológicos en la configuración de las competencias. Sin embargo, no esclarecen la relación entre las competencias y la personalidad, ni la acción reguladora que esta pueda tener en la expresión de competencias.

Para la Psicología de orientación marxista, la personalidad es a la vez un principio y una categoría psicológica (González, 1989), por su valor heurístico de cara a la comprensión del objeto de análisis y de su educación, es importante precisar cómo ella participa en la configuración y expresión de competencias.

Entendemos la personalidad como el nivel superior de integración de los contenidos y funciones de la subjetividad. Sus contenidos se caracterizan por la unidad de lo cognitivo y lo afectivo y su principal función es la regulación y autorregulación del comportamiento mediante diversos procesos psicológicos (González, 1989).

Es importante retomar que las competencias son procesos que se expresan en la actuación e implican una relación del sujeto con el contexto, enmarcada en su Situación Social del Desarrollo. En esta línea, tiene sentido afirmar que las competencias no existen en principio como estructuras configuradas. Ellas son la expresión en el comportamiento de una integración de contenidos y procesos psicológicos actuales y potenciales que sí conforman la personalidad; de manera que

las competencias pueden ser entendidas como resultado de las funciones reguladora y autorreguladora de la personalidad.

De acuerdo con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1987), las potencialidades del sujeto pueden ser actualizadas en su vínculo con otros significativos. En el caso de las competencias, se plantea que ellas se configuran a partir de la movilización de recursos personales y potencialidades, cuando el sujeto se relaciona con demandas y con otros que le son significativos (Mandon, 1996). La intervención educativa ha demostrado, no obstante, que los componentes de las competencias pueden alcanzar determinados niveles de interconexión que permiten que su actualización se transfiera a situaciones nuevas (Rodríguez-Mena y cols., 2005). Ello indica la influencia de la educación en el desarrollo de la personalidad; cuando se trata del estudio de las competencias, es importante que las transformaciones personológicas se expresen en la relación del sujeto con exigencias particulares.

En ese mismo sentido, se pueden mencionar algunas definiciones elaboradas en nuestro país como resultado de diferentes prácticas educativas. Dichas conceptualizaciones relacionan las competencias con la personalidad y a la vez refieren su expresión en el desempeño.

V. González (2002) considera la competencia profesional como una configuración psicológica compleja, que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente.

Asimismo M. Calviño (2007, p. 23) al referirse a las competencias comunicativas, considera que su expresión, con mayor o menor participación consciente, no es un acto ingenuo, sino intencional, "su intencionalidad existe y se devela en el propio proceso".

O. D'Angelo y otros (2001) analizan las competencias como procesos a través de los cuales se expresa la personalidad. Para estos autores, las competencias pueden considerarse estructuras psicológicas integradoras de nivel intermedio, que complementan las funciones de las estructuras generales de la personalidad ante situaciones concretas.

Aunque consideramos que las definiciones planteadas requieren ganar en precisión, ellas sugieren la idea de concebir las competencias como expresión de la regulación personológica. Asimismo, la gama de componentes psicológicos que se alude en la mayoría de las definiciones de competencias destaca la participación de otros recursos del sujeto que tienen un rol ejecutor y operativo respecto a las exigencias de la situación; entre ellos, habilidades, procesos involucrados en la solución de problemas, capacidades, aptitudes, entre otros.

De acuerdo con esta reflexión, consideramos pertinente para el estudio de la expresión de competencias definir una dimensión de análisis llamada *Reguladora/operativa*. Esta dimensión refiere la integración de procesos psicológicos involucrados en la actuación y cómo ellos la orientan, movilizan e implementan. Esos procesos pueden ser tanto adquisiciones evolutivas como potencialidades actualizadas

en el vínculo con otros. El siguiente apartado expone nuestras reflexiones acerca de cómo puede ocurrir ese proceso regulador.

### **1.3.1. Algunas consideraciones acerca del proceso de regulación personológica en la expresión de competencias**

La autorregulación es expresión del nivel superior de funcionamiento del sujeto y se basa en el carácter propositivo, consciente y volitivo de su actuación (Álvarez, 2007). En el estudio de las competencias predominan nociones acerca de la autorregulación que pueden inscribirse en el paradigma socio-cognitivo propuesto por A. Bandura. El propósito de este epígrafe es visualizar esa idea y sus limitaciones, así como reflexionar acerca de la pertinencia de la propuesta Histórico-Cultural sobre la autorregulación, para el estudio de las competencias.

La teoría social cognitiva subraya la importancia del autosistema, entendido como el conjunto de procesos por los que el sujeto regula su conducta a través de criterios externos o reacciones autoevaluadoras: simbolización, previsión, capacidad vicaria, autorreforzamiento y autorreflexión. Según esa propuesta, entre los tipos de pensamiento autorreferente que afectan la acción y el funcionamiento humano ocupa un lugar central el de autoeficacia (Bandura, 1997).

Para ilustrar el impacto del paradigma socio-cognitivo en la concepción de competencias, haremos referencia a las llamadas competencias subjetivas propuestas por Sembill (1992 citado en Weinert, 1999)). Aunque no estamos de acuerdo con esa denominación, los componentes de esas competencias permiten mostrar el protagonismo que se concede al pensamiento de auto-eficacia en el proceso de configuración de competencias. El componente heurístico, por ejemplo, es definido como sistema generalizado de expectativas, referido a la efectividad de las habilidades del sujeto en diferentes situaciones. El epistemológico refiere la creencia y la confianza en que se poseen las habilidades necesarias en un dominio específico, mientras que el componente de actualización alude la confianza que se tiene, en el momento de realizar la actividad, acerca de que uno posee el conocimiento y las habilidades necesarias.

Los procesos descritos descansan en una lógica comparativa que el sujeto implementa, contrastándose a sí mismo con las demandas de una situación específica. Quedan al margen, por tanto, otros procesos asociados a las formaciones motivacionales complejas del sujeto, así como referidos al papel de los otros y a las condiciones del entorno que distinguen la tarea propuesta.

Los motivos de logro y el locus de control son otros conceptos muy aludidos en la explicación de los procesos psicológicos que regulan la expresión de competencias (Weinert, 1999). Como podrá notarse enseguida, la relación entre estos conceptos también supone la presencia del pensamiento de autoeficacia.

Los motivos de logro se definen como la tendencia a movilizar los recursos con que se cuenta para colocarlos en la actuación eficiente ante tareas concretas (McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953). Por su parte, el locus de control, refiere la responsabilidad que la persona se atribuye sobre sus actos y sobre lo que ocurre en su vida. Para explicar cómo este proceso interviene en la expresión de competencias, es importante mencionar además la estabilidad de los factores de éxito o fracaso. La

estabilidad hace referencia a si las causas atribuidas al acontecimiento en cuestión son duraderas o temporales, lo que afectará directamente las expectativas respecto al resultado del comportamiento (Weiner, 1974, 1986, 1993).

La relación entre motivos de logro y locus de control se describe en forma de bucle y con influencias bidireccionales. En ese sentido se indica que los sujetos que se sienten más seguros respecto a sus posibilidades, se muestran más motivados para afrontar nuevas tareas, tienen mayores expectativas de logro, y dedican más esfuerzo en función de conseguirlos. En consecuencia, los resultados de la actividad tienden a ser favorables, lo cual retroalimenta la seguridad respecto a las posibilidades propias (Palacios e Hidalgo, 2001).

La teoría sociocognitiva sobre la autorregulación ha predominado en la explicación de los procesos que regulan la expresión de competencias. Dicha propuesta teórica asume que la autorregulación se realiza desde el contexto, como un proceso de feedback (Zimmerman, 2000), la percepción de autoeficacia (juzgarse capaz) que resulta de esa retroalimentación, se considera la clave para utilizar las capacidades y habilidades personales en circunstancias diversas. Planteado de ese modo, la relación del sujeto con la situación potenciadora es esencialmente socio-cognitiva, por lo que se ignora los posibles sentidos involucrados.

Los principios de la mediatización e interiorización propuestos por el Enfoque Histórico-Cultural, describen la transformación de las formas naturales de conducta, en culturales. Ese proceso permite el dominio progresivo sobre los logros de la cultura y sobre el comportamiento propio. "...La formación de la conducta volitiva, la posibilidad de realizar actos volitivos, de tomar decisiones" (Vigotsky, 1983, p. 368) es la manifestación más típica de los avances del hombre hacia esa noción de dominio.

Desde ese enfoque, el desarrollo de la voluntad se visualiza como expresión de la autorregulación y se expresa cuando el comportamiento es orientado por intenciones. Ellas son activas y propositivas; sin embargo, es importante especificar que los procesos que las siguen están en gran medida automatizados, dependen básicamente del esfuerzo y la constancia que sea capaz de mantener el sujeto durante el desarrollo de la actividad. "La paradoja de la voluntad, por lo tanto, radica en que origina actos no volitivos [...].La intencionalidad se basa precisamente en crear una acción que se deduce de la exigencia directa" (Vigotsky, 1983, p. 291-292).

Desde el Enfoque Histórico-Cultural, la mediación de los agentes socializadores incrementa y favorece la posibilidad de autorregular el comportamiento. Dicho proceso no se determina en relación con las expectativas contextuales (*eficacia*), sino a partir de la implicación del sujeto en la actividad mediante las relaciones de sentido y significado que establece con ella (Rogoff, 1993). Otro rasgo sustantivo que distingue este marco conceptual es la relevancia que atribuye al lenguaje, especialmente al diálogo y al lenguaje interno como componente de la autorregulación del comportamiento (Mercer, 1997).

Esas nociones son particularmente interesantes para el estudio de las competencias en etapas tempranas del desarrollo de la personalidad, de manera que sea posible considerar tránsitos desde procesos regulados externamente hacia procesos autorregulados. Al mismo tiempo, las ideas histórico-culturalistas sobre la

autorregulación permiten atender al papel que pueden ejercer los otros en el desarrollo de competencias.

Seguidores del Enfoque Histórico-Cultural consideran que la autorregulación como función de la personalidad está asociada a la autovaloración (Álvarez, 2007, Roloff, 2003). Este último proceso se ha concebido como una formación motivacional compleja, las que se distinguen por la relevancia de los procesos cognoscitivos en su configuración y por que en su base motivacional se encuentran tendencias orientadoras (González, 1989).

Como formación motivacional compleja, la autovaloración no es un producto cognitivo terminado de las cualidades que identifican al sujeto, sino que en ella pueden quedar reflejadas aspectos que desearía poseer, otros que le dificultan su desarrollo, las contradicciones sentidas y las metas para alcanzar la autorrealización (Álvarez, 2007).

Los estudios relativos a la expresión de competencias han abordado diferentes procesos reguladores cuyo funcionamiento está íntimamente relacionado con los contenidos de la autoconciencia y con las funciones valorativa y reguladora de la autovaloración (Stäudel, 1987 citado en Weinert, 1999)). Estos dos procesos tienen estrechos vínculos entre sí. La autoconciencia es el reflejo consciente de los estados, vivencias internas, propiedades psíquicas y rasgos personales, mientras que la autovaloración representa la dimensión valorativo-dinámica de la autoconciencia. Es decir, los contenidos de la autoconciencia conforman la autovaloración cuando se convierten en experiencia interna, valorada. A partir de estos contenidos con sentido positivo o negativo, la autovaloración ejerce su función subjetivo-valorativa, la cual, a su vez, es la base de su función reguladora (Roloff, 1984 citado en Roloff, 2003).

En el caso de la expresión de competencias, se identifican trabajos que abordan el papel del autoconcepto en dicho proceso. Por las características y funciones que se le han atribuido a este concepto, puede utilizarse como referente para denominar aquellos contenidos que conforman la autoconciencia.

El modelo de autoconcepto jerárquico de Epstein (1973) ha sido uno de los más empleados. El autor destaca que este proceso es una realidad compleja, integrada por diversos autoconceptos más concretos, como el físico, social, emocional, académico, entre otros. Lo describe como fenómeno dinámico que se desarrolla a partir de las experiencias sociales, especialmente con las personas significativas y lo considera un concepto clave para la comprensión de los pensamientos, sentimientos y comportamientos de las personas.

Para que el autoconcepto ejerza una función reguladora en la configuración y expresión de competencias es preciso:

- que los contenidos salientes respecto a la situación potenciadora se conviertan en experiencia interna, valorada y personalmente elaborada de modo que conformen además la autovaloración del sujeto.
- que el área de la autovaloración del sujeto comprometida en la expresión de competencias, ejerza su función reguladora.

La relación entre ideal, autovaloración, sistema de objetivos y capacidad de anticipación, que conforma la síntesis reguladora (González, 1989) o subsistema descrito por H. Arias (1985 citado en González, 1989) pudiera constituir un referente apropiado para denominar las interconexiones que intervienen en la regulación de la expresión de competencias. Sin embargo, sería necesario apreciar cómo dicho subsistema regula la actuación ante relaciones específicas establecidas entre el sujeto y las exigencias de situaciones concretas.

Los valores morales son otro de los componentes frecuentemente mencionados en las definiciones de competencias (ver Cejas, 2004 y OECD, 2002). Como forma de la conciencia social, la moral está sujeta a factores ideológicos, políticos, culturales e históricos. Al mismo tiempo, está determinada por las necesidades reales que surgen de los sistemas de relaciones del hombre en una sociedad específica. En consecuencia, la regulación moral por parte del sujeto se produce bajo la acción de múltiples determinantes. En su carácter procesal, se considera un acto racional y propositivo, caracterizado por la unidad de lo cognitivo y lo afectivo (González, 1989). Aunque es un proceso con características propias, creemos posible y atinado apreciarlo dentro del marco más amplio de la regulación personológica.

La regulación que la personalidad ejerce en la expresión de competencias involucra diferentes procesos. El gráfico que aparece en la figura 1, anexa al artículo, esquematiza este asunto y permite visualizar la relación entre las diferentes dimensiones que definen y favorecen el estudio de competencias.

De forma simplificada, el gráfico relaciona varias funciones y contenidos psicológicos que conforman la expresión de competencias como un proceso regulado por la personalidad. En su relación dinámica, ellos configuran la unicidad y complejidad de lo psíquico, constituyen procesos caracterizados por la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, que suelen complementarse y fundirse en su funcionamiento. Con fines metodológicos, sugerimos que la dimensión Reguladora/operativa se divida en una sub-clasificación, que debe asumirse de forma flexible y permeable a las interconexiones identificables en la realidad.

Los contenidos y funciones psicológicas que se indican con el número 1 los denominamos procesos de regulación personológica. La integración dinámica entre ellos se produce a partir de la implicación del sujeto en la actividad mediante las relaciones de sentido que establece con ella, dirigen la actuación hacia propósitos, movilizan contenidos y funciones necesarios para implementar la actuación y modulan la intensidad y orientación del comportamiento ante los obstáculos. La mediación de agentes socializadores condiciona su desarrollo y potencia su expresión.

Los procesos que se denominan con el número 2, los nombramos recursos psicológicos, definición que refiere los procesos de tiene valor operativo para afrontar las exigencias percibidas en la situación.

#### **1.4. Definición de competencias**

Como resultado de las reflexiones expuestas en esta comunicación, entendemos las competencias como integración de contenidos, procesos psicológicos adquiridos y potencialidades que la personalidad moviliza cuando vivencia y atribuye sentidos de exigencia a una determinada situación, se expresan en el comportamiento y se revierten en logros personales y contribuciones sociales.

Para el estudio de esta definición, consideramos necesario que las distintas dimensiones de análisis se coloquen en relación:

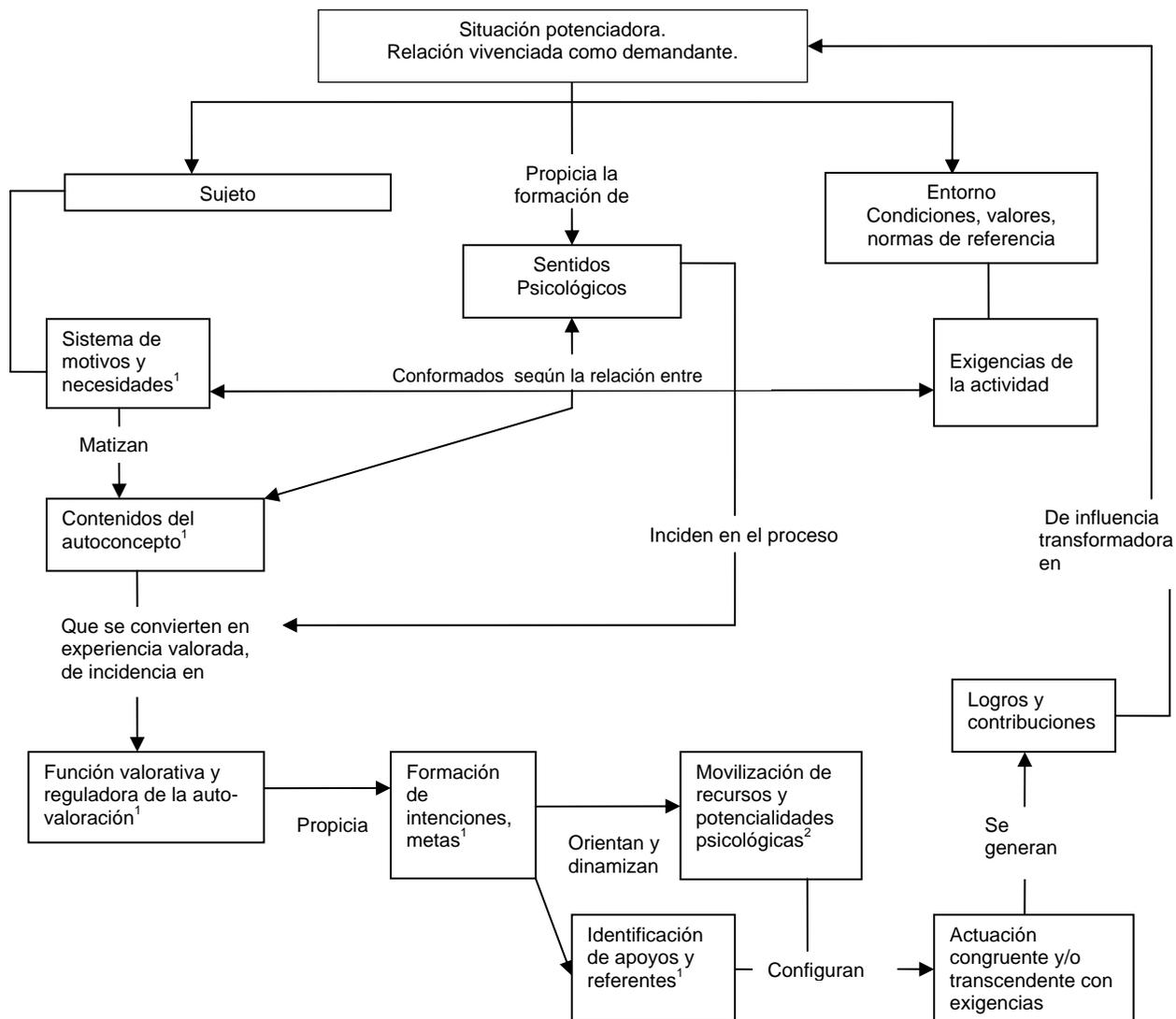
Tomando la dimensión relacional como eje articulador, la situación potenciadora de la expresión de competencias emerge de una relación sujeto-entorno vivenciada como demandante. En ese vínculo, el sujeto formula sentidos psicológicos que en relación con procesos de regulación personalógica, propician la movilización de recursos psicológicos actuales y potenciales. Esa combinación de procesos regula la expresión de manifestaciones comportamentales, las cuales generan logros personales y contribuciones sociales que transforman la relación previa del sujeto con la situación.

## **Bibliografía:**

- Álvarez, I. (2008). Evaluar para contribuir a la Autorregulación del Aprendizaje: ¿Qué y cómo evaluar? Documento presentado para su publicación en texto compilador de reflexiones sobre el proceso de evaluación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bandura, A. (1997) Self efficacy. The exercise of control. New York. Freeman.
- Barrios, E. (2000) Competencias Laborales, tema clave para la certificación en el INTECAP. Boletín CINTERFOR, 149. <http://www.cinterfor.org.uy/public>
- Boyatzis, R.E. (1982). The competent manager. A model for effective performance. New York: John Wiley & Sons.
- Cejas, E. (2004). Un análisis de la definición de competencia laboral. Descargado el 15/06/07 de [www.monografias.com](http://www.monografias.com).
- Calviño, M. (2007) Para una didáctica comunicativa. Encuadre operativo. Revista Educación, 120, 21-26.
- Corral, R. (s/a). El currículo docente basado en competencias. Descargado el 15/11/07 de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>
- Chomsky, N. (1972) Language and Mind. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- D'Angelo, O.; Rodríguez-Mena, M.; García, I., Guach, J.; Peña, R. L. (2001). Experimento transformativo DPC en la actividad de investigadores científicos. Informe de investigación del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas CIPS.
- D'Angelo, O. (2005). Formación basada en competencias. Enfoques y retos. Crecemos, 3-5.
- D'Angelo, O.; Guach, J.; Peña, R. L.; Martínez, J. M. (2004). Desarrollo de una cultura reflexivo-creatividad para la transformación social en diferentes actores sociales. Informe de investigación del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas CIPS.
- Delors, J. (1997.) La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. México. UNESCO.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: Or a theory of a theory. American Psychologist, 28, 401-416.
- Fernández, A. M., Castellanos, B. Llivina, M. J. (2005). La competencia para la educación en contextos educativos. Crecemos, 13-17.
- Gallart, M. A. y Jacinto, C. (1997). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación – trabajo. En M. A. Gallart y R. Bertoncillo (Eds.). Cuestiones actuales de la formación. Montevideo. CINTERFOR.
- Gelman, R. & Meck, E. (1992). Early principles aid initial but not later conceptions of number. In J. Bideaud, C. Meljac, & J.P. Fischer (Eds.), Pathways to number (pp.171-189). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gardner, H. (1993). Multiple Intelligences. The theory in Practice New York. Basic Books.

- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*, Barcelona. Ed. Kairós.
- González, F. (1989). *La personalidad: su educación y desarrollo*. La Habana. Pueblo y Educación.
- González, V. (2002). Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica<sup>1</sup>. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. XXII No.1., pp. 45-53.
- Guach, J. (2005). Enfoque de competencias panorama general. *Revista Crecemos*, 34-41.
- Leontiev, A. N. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana. Pueblo y Educación.
- Lévy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Lorenzo, K. (2007). De la eficacia al compromiso: una alternativa para conceptualizar la competencia social en el contexto de la escuela. *Educación*, 120, 39-47.
- Mandom, N. (1996). Emplois: Analyse de leurs evolutions et des competences mises en oeuvre. *Découvertes et exigences. Actualité de la Formation Permanent*, 143, 90-110.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American psychologist*, 28, 1-14.
- McClelland, D.C.; Atkinson, R.; Clark, R. y Lowell, E. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós.
- Mertens, L. (1997) *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. CINTERFOR/OIT, Montevideo. <http://www.cinterfor.org.uy/public>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2002). *Definition and selection of competences (deseco): theoretical and conceptual foundations*. Strategy paper. Disponible en <http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/index.htm>.
- Palacios, V. e Hidalgo, J (2001). *Desarrollo de la personalidad de los 6 a los 13 años*. En J. Palacios, C. Coll y A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid. Alianza.
- Parra, I. B. (2005). La competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. *Revista Crecemos*, 18-23.
- Perrenaud, Ph. (1999) *Construir competencias desde el aula*. Dolmen Ediciones. Santiago. Chile.
- Rodríguez-Mena, M. García, I., Corral, R. Lago, C. M. (2005). *Competencias para la autorregulación del aprendizaje*. *Crecemos*, 24-29.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices de pensamiento*. Paidós.

- Roloff, G. (2003). La autovaloración: particularidades de su desarrollo en la infancia. En A. L. Segarte; G. Martínez-Campoy M. E. Rodríguez (Eds.). Psicología del desarrollo del escolar. La Habana. Félix Varela.
- Romero N. L. (2005). ¿Y qué son las competencias? ¿Quién las construye? ¿Por qué competencias? Educar, Oct.-Dic., 9-24.
- Sternberg, R. J. (1986). Intelligence Applied. New York. Harcourt Brace Jovanovich.
- UNESCO (2000). Marco de Acción. Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000.
- Vargas, F. (2004). Competencias clave y aprendizaje permanente. Montevideo. CINTERFOR.
- Vorweg, M. (1987). Fundamento de la modificación de la conducta en la psicología de la personalidad. En: Colectivo de autores. Psicología en el Socialismo. La Habana: Editorial de Ciencias.
- Vigotsky, L. S. (1983). Obras Completas. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid. Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. (1987). The collected works of L.S. Vygotsky. New York: Plenum Press.
- Vigotsky, L. S. (2003). La crisis de los siete años. En A. L. Segarte; G. Martínez-Campoy M. E. Rodríguez (Eds.). Psicología del desarrollo del escolar. La Habana. Félix Varela.
- Weiner, B. (1974). Achievement **motivation** and attribution theory. Morristown: General Learning Press.
- Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. N.Y. Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1993). On sin versus sickness. American Psychologist, 48, 957-965.
- Weinert, F. E. (1999) Concepts of Competence. Descargado 12/09/07 de <http://www.portal-tat.admin.ch/deseco/index.htm>.
- White, R.H. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological Review, 66, 297-333.
- Wittorski, R. (1997) Analyse du travail et production de compétences collectives. Paris: L'Harmattan.
- Zimmerman, B. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13- 39). San Diego, CA: Academic Press.



Legenda:

↔ Indica relación bidireccional entre los elementos conectados.

→ Indica relaciones en un solo sentido que se explican en recuadros no enmarcados.

— Conecta elementos relacionados por su subordinación, donde el elemento inferior es parte conformadora del superior.

Fig. 1. Regulación personalógica en la expresión de competencias.